

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ,  
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

*Серія*

**ПЕДАГОГІКА  
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

*Випуск 24*

**Ужгород – 2012**

УДК 371; 378; 364  
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:  
Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – № 24

### **Редакційна колегія**

<b>Головний редактор:</b>	<b>Козубовська І.В.</b> доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ
<b>Заступник головного редактора:</b>	<b>Бартош О.П.</b> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ
<b>Відповідальний секретар:</b>	<b>Опачко М.В.</b> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УжНУ
<b>Члени редколегії:</b>	<b>Гвоздяк О.М.</b> кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри німецької філології УжНУ <b>Завгородня Т.К.</b> доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ <b>Староста В.І.</b> доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ <b>Щербан Т.Д.</b> доктор психологічних наук, професор кафедри психології УжНУ <b>Поліщук В.А.</b> доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка <b>Поліщук Ю.Й.</b> доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

Рекомендовано до друку Вченою Радою  
Ужгородського національного університету,  
протокол № 7 від 30 серпня 2012 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, 2012

## З М І С Т

<b>Алмашій Іван.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЕКОЛОГОТУРИСТИЧНИХ ПОДОРОЖЕЙ.....	9
<b>Андрющенко Тетяна.</b> АКСІОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	12
<b>Афанасьєв Дмитро.</b> ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СУБ'ЄКТА ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖЕВИХ СПІЛЬНОТ .....	15
<b>Бартош Олена.</b> СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БЕЗРОБІТНИМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	18
<b>Бєлецька Ірина.</b> КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА .....	22
<b>Бопко Ігор.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	25
<b>Ваколя Зоряна.</b> ПАРТІЙНА ПРЕСА МІЖВОЄННОГО ЗАКАРПАТТЯ (1919 – 1939) ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ.....	28
<b>Ваколя Тетяна.</b> ДІАГНОСТИКА ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	31
<b>Вовканич Маргарита.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	34
<b>Габовда Анжеліка, Кравченко Тетяна.</b> ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ .....	36
<b>Грабовська Тетяна, Грабовський Олександр, Соломка Едуард.</b> ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	39
<b>Данко Дана.</b> КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИКО- СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	43
<b>Демчак Мар'яна.</b> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У МУКАЧІВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ: ДОСВІД МИНУЛОГО ТА ПОДАЛЬШІ ПЕРСПЕКТИВИ.....	45
<b>Желанова Вікторія.</b> ЛЕКЦІЯ КОНТЕКСТНОГО ТИПУ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВНЗ .....	48
<b>Жиленко Руслан.</b> СИСТЕМА ПРИЯТЕЛІВ: ТЕОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ .....	52
<b>Зобенько Наталія.</b> СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	55
<b>Караман Олена.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ .....	58
<b>Кізін Ірина.</b> РЕКОНСТРУКЦІЯ МОДЕЛЕЙ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ У РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	62
<b>Кіш-Вайда Ганна.</b> ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	65
<b>Кобрій Ольга.</b> ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	66
<b>Ковач Артур.</b> ПРОБЛЕМА УКОМПЛЕКТУВАННЯ ШКІЛ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСИ ПЕДАГОГІЧНИМ СКЛАДОМ (1919-1923 рр.) .....	69
<b>Козубовський Ростислав.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..	72
<b>Костюк Мирослава.</b> ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МОВЛЕННЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ "АНГЛІЙСЬКА МОВА" .....	74

<b>Кофанова Олена.</b> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ХІМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ЕКОЛОГІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ .....	77
<b>Краснова Наталія.</b> ВИХОВАННЯ ЗАСУДЖЕНИХ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	83
<b>Кухта Марія.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Ю.ГУЦІ-ВЕНЕЛІНА .....	87
<b>Лабінська Богдана.</b> ІСТОРИЧНИЙ ТА ЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИПИ ЯК МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1867–1939 рр).....	89
<b>Леврінц Маріанна.</b> ПРОФОРІЄНТАЦІЯ ТА ДОПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УГОРЩИНІ.....	92
<b>Марфинець Надія.</b> АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ) .....	94
<b>Машкаринець-Бутко Анжеліка.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАКАРПАТТІ У ПОВОЄННІ РОКИ ....	98
<b>Мельничук Ірина.</b> АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	101
<b>Михайлишин Уляна.</b> ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ОРНІТОЛОГІЙНОГО ЗМІСТУ .....	104
<b>Мішак Валентина.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЙСЬКІЙ ШКОЛІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО КУРИКУЛУМУ .....	107
<b>Ніколайчук Наталія.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ .....	110
<b>Олексюк Марія.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ГАЛУЗІ ДЕКОРАТИВНО- УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА.....	112
<b>Олійник Галина.</b> ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОЛЕ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СФЕРІ ОСВІТНЬО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ .....	115
<b>Палихата Елеонора.</b> СТРУКТУРА УРОКУ ВИВЧЕННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	119
<b>Пелін Олександр.</b> ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ХОЛОНОМНОЇ ПАРАДИГМИ .....	122
<b>Петришин Людмила.</b> ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	125
<b>Повідайчик Оксана, Повідайчик Михайло.</b> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ .....	128
<b>Попович Анна.</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ” .....	130
<b>Розлуцька Галина, Опачко Магдалина.</b> ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	133
<b>Розман Ірина.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	137
<b>Романовська Людмила.</b> ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДТРИМКИ ДИТЯЧОГО І МОЛОДІЖНОГО РУХІВ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	141
<b>Рюль Вікторія.</b> СПЕЦИФІКА ЗАКАРПАТСЬКОЇ ТРАНСКОРДОННОЇ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ПОВ'ЯЗАНИХ З НЕЮ .....	144
<b>Сідун Лариса.</b> ЕТАПИ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США.....	148
<b>Сідун Мар'яна.</b> ДО ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	150

<b>Сіка Валерія.</b> ІНОЗЕМНІ МОВИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ГІМНАЗІЙ ЗАКАРПАТТЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТОЛІТТЯ) .....	153
<b>Скварок Марія.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	156
<b>Слозанська Ганна.</b> СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЛЮДЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В АВСТРАЛІЇ .....	160
<b>Смук Оксана.</b> ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ-СИРИТ МЕТОДАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ .....	163
<b>Сопко Руслана.</b> ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ СТАРІННЯ ТА ЇХ СУТНІСТЬ.....	166
<b>Стойка Олеся.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США .....	170
<b>Теличко Наталія.</b> ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	172
<b>Тимчик Марина, Староста Володимир.</b> ВПЛИВ ЄПІСКОПА А.БАЧИНСЬКОГО (1732-1809) НА ВІДРОДЖЕННЯ ОСВІТИ ЗАКАРПАТСЬКОГО КРАЮ.....	175
<b>Тур Ганна.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБЛІКОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	179
<b>Харченко Людмила.</b> ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ПОТРЕБ ЛЮДИНИ.....	182
<b>Хмурина Тетяна.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	185
<b>Цвяк Лариса.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	188
<b>Цісарук Віталій.</b> ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ГАЛУЗІ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ДЕРЕВИНИ .....	191
<b>Чайка Ірина.</b> ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛУ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНИХ ВИМІРІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .....	194
<b>Чейпеш Іванна.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИБОРУ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	197
<b>Чутора Маріанна.</b> ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ЯВИЩА СТИГМИ .....	199
<b>Шикітка Галина.</b> ПЕДАГОГІЧНЕ ТОВАРИСТВО «ШКІЛЬНА МАТКА РУСИНІВ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ»: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ .....	203
<b>Шукатка Оксана.</b> АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	206
<b>Турияниця Василь.</b> НЕ ТІЛЬКИ ЕТАП ТВОРЧОГО РОЗКВІТУ... Неювілейний погляд з нагоди 90-річчя з дня народження професора Василя Гомонная .....	210

## CONTENT

<b>Almashiy Ivan.</b> USE OF MULTIMEDIA IN PREPARING SCHOOL-AGED CHILDREN TO ECO-TOURIST ROUTS .....	9
<b>Andryushchenko Tatiana.</b> AXIOLOGY IN THE CONTEXT OF FORMATION OF HEALTH-KEEPING COMPETENCY IN PRESCHOOL CHILDREN .....	12
<b>Afanasyev Dmitry.</b> SPECIFICITY OF IDENTIFICATION OF INDIVIDUALS IN WEB-COMMUNITIES .....	15
<b>Bartosh Olena.</b> SOCIAL POLICY AND SOCIAL WORK WITH THE UNEMPLOYED IN GREAT BRITAIN.....	18
<b>Byeletska Iryna.</b> COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SOCIAL PEDAGOGUE.....	22
<b>Bopko Igor.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE MASTERS TO SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES .....	25
<b>Vakolya Zoryana.</b> PARTY PRESS OF INTERWAR TRANSCARPATHIA (1919 - 1939) AS A WAY OF EDUCATION OF POLITICAL CULTURE IN YOUTH.....	28
<b>Vakolya Tetyana.</b> DIAGNOSTIC OF RESEARCH COMPETENCE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS .....	31
<b>Vovkanych Margarita.</b> SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DISPLAYS OF AGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENCE.....	34
<b>Habovda Angelika, Kravchenko Tetyana.</b> HISTORICAL AND SOCIAL FACTORS OF CULTUROLOGICAL CONTENT UPDATING OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION.....	36
<b>Hrabovska Tetiana, Hrabovskyy Olexander, Solomka Edward.</b> SPECIFICITY OF MANAGING THE INNOVATIVE ACTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ZAKARPATYA.....	39
<b>Danko Dana.</b> COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO USE TECHNOLOGY OF MEDICAL AND SOCIAL WORK IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY .....	43
<b>Demchak Mariana.</b> TRAINING TEACHERS IN MUKACHEVO PEDAGOGIC COLLEGE: PAST EXPERIENCE AND FURTHER PROSPECTS .....	45
<b>Zhelanova Victoria.</b> A LECTURE OF CONTEXT TYPE AS A FORM OF EDUCATION ORGANIZATION IN THE SYSTEM PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN A HIGHER SCHOOL.....	48
<b>Zhylenko Ruslan.</b> BUDDY-PAIR SYSTEM: THEORY AND PROSPECTS OF IMLEMENTATION IN UKRAINE .....	52
<b>Zobenko Natalia.</b> ESSENCE AND CONTENTS OF DIAGNOSTIC ACTIVITY IN THE WORK OF A SOCIAL PEDAGOGUE.....	55
<b>Karaman Olena.</b> DESCRIPTION OF SOCIO-EDUCATIONAL WORK WITH JUVENILE OFFENDERS IN PENAL INSTITUTIONS .....	58
<b>Kizyn Iryna.</b> RECONSTRUCTION OF MODELS OF ARTISTIC-LABOUR TRAINING IN THE REFORMIST PEDAGOGY (G.KERSCHENSTEINER, W.DILTHEY, D.DEVEU etc). .....	62
<b>Kish-Wajda Anna.</b> CAUSES OF COMMUNICATIVE BARRIERS IN THE PROCESS OF LEARNING THE FOREIGN LANGUAGE .....	65
<b>Kobriy Olga.</b> CREATIVE USE OF HISTORICAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL COURSES IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE .....	66
<b>Kovach Arthur.</b> THE PROBLEM OF STAFFING THE PODKARPATSKA RUS SCHOOLS WITH PEDAGOGUES (1919-1923).....	69
<b>Kozubovskyi Rostyslav.</b> PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS IN THE PROCESS OF VOLUNTEER ACTIVITY .....	72
<b>Kostyuk Miroslava.</b> FORMATION OF SPEECH SKILLS AND ABILITIES IN SOCIOCULTURAL CONTEXT OF STUDENTS OF ART FACULTIES BY MEANS OF "THE ENGLISH" LANGUAGE DISCIPLINE .....	74
<b>Kofanov Olena.</b> FEATURES OF REALIZATION OF METHODIC SYSTEM OF CHEMICAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS ON ENVIRONMENTAL PROTECTION IN THE HIGHER TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS.....	77

<b>Krasnova Natalya.</b>	
EDUCATING THE CONVICTS IN EDUCATIONAL ACTIVITY .....	83
<b>Labinska Bogdana.</b>	
HISTORICAL AND LOGICAL PRINCIPLE AS METHODS OF RESEARCHING THE METHODICS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN WESTERN UKRAINE (1867-1939).....	87
<b>Kukhta Mariya.</b>	
PEDAGOGICAL VIEWS OF HUTSA-VENELIN .....	89
<b>Levrints Marianna.</b>	
PROFESSIONAL ORIENTATION AND PREVOCAIONAL PEDAGOGICAL TRAINING AS THE BASIS OF MOTIVATION OFFUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HUNGARY.....	92
<b>Marfynets Nadiya.</b>	
ANALYSIS OF TEACHING PROGRAMMES ON LITERARY COUNTRY-STUDY (ON THE EXAMPLE OF TRANSCARPATHIA) ..	94
<b>Mashkarynets-Butko Angelika.</b>	
THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF BOARDING SCHOOLS IN TRANSCARPATHIA IN THE POSTWAR PERIOD .....	98
<b>Melnytchuk Iryna.</b>	
TOPICALITY OF A PROBLEM OF FORMATION OF HEALTH-KEEPING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....	101
<b>Mykhailyshyn Uliana.</b>	
ACKNOWLEDGING SENIOUR PUPILS OF THE SECONDARY SCHOOL WITH PRASEEEOLOGICAL UNITS OF THE GERMAN LANGUAGE OF THE ORNITOLOGIC CONTENT .....	104
<b>Mishak Valentyna.</b>	
ORGANIZATION OF RELIGIOUS EDUCATION IN AUSTRIAN SCHOOLS IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE NATIONAL CURRICULUM.....	107
<b>Nikolaychuk Natalia.</b>	
ORGANIZATION AND CONTENT OF RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS .....	110
<b>Oleksiuk Mariya.</b>	
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF APPLIED ART TEACHERS.....	112
<b>Oliynyk Galyna.</b>	
FUNCTIONAL FIELD OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN EDUCATIONAL AND LEISURE ACTIVITIES WITH STUDENTS OF MIDDLE AGE.....	115
<b>Palykhata Eleanora.</b>	
STRUCTURE OF A LESSON ON LEARNING THE NEW MATERIAL ON THE UKRAINIAN LANGUAGE.....	119
<b>Palin Olexander.</b>	
ETHNIC IDENTITY IN THE CONTEXT OF HOLONOMIC PARADIGM.....	122
<b>Petryshyn Lyudmila.</b>	
FEATURES OF MODELING THE PROCESS OF FORMATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES CREATIVITY IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT .....	125
<b>Povidaychyk Oksana, Povidaychyk Michael.</b>	
PRINCIPLES OF INFORMATION CULTURE FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS .....	128
<b>Popovich Anna.</b>	
MODERN APPROACHES TO NOTION OF "DEINSTITUTIONALISATION" .....	130
<b>Rozlutska Galyna, Opachko Magdalyna.</b>	
TO THE ISSUE OF INTERNET ADDICTION: ANALYSIS OF RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH .....	133
<b>Rozman Iryna.</b>	
USING DESIGN TECHNOLOGIES IN STUDYING THE WORLD LITERATURE .....	137
<b>Romanovska Lyudmila.</b>	
FORMS AND METHODS OF SUPPORT OF CHILD AND YOUTH MOVEMENTS IN WESTERN EUROPE .....	141
<b>Ryul Victoria.</b>	
SPECIFICITY OF TRANSCARPATHIAN CROSSBORDER LABOUR MIGRATION AND SOCIAL PROCESSES RELATED TO IT .....	144
<b>Sidun Larysa.</b>	
STAGES OF HISTORICAL DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE USA.....	148
<b>Sidun Mariana.</b>	
THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF SPEECH SITUATIONS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS OF A PRIMARY SCHOOL .....	150
<b>Sika Valeria.</b>	
FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF TRANSCARPATHIA SCHOOLS (the second half of XIX - early XX century) .....	153

<b>Skvarok Maria.</b>	
ORGANIZATION AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF USING THE INFORMATIONAL TECHNOLOGY IN THE TRAINING OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS .....	156
<b>Slozanska Hanna.</b>	
SOCIAL WORK WITH PEOPLE WITH DISABILITIES IN AUSTRALIA.....	160
<b>Smuk Oksana.</b>	
FORMATION OF EFFECTIVE COMMUNICATION IN CHILDREN-ORPHANS BY MEANS OF FAIRY-TALE THERAPY .....	163
<b>Sopko Ruslana.</b>	
THEORETICAL CONCEPTS OF AGING AND ITS ESSENCE.....	166
<b>Stoyka Olesya.</b>	
ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF THE USA HIGHER EDUCATION SYSTEM .....	170
<b>Telychko Natalia.</b>	
HISTORICAL-RETROSPECTIVE ANALYSIS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	172
<b>Tymchyk Maryna, Starosta Volodymyr.</b>	
EFFECT OF BISHOP A.BACHYNSKOHO (1732-1809) ON THE RENAISSANCE OF TRANSCARPATHIAN REGION EDUCATION .....	175
<b>Tour Hanna.</b>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE MATHEMATICAL CULTURE OF FUTURE ACCOUNTING AND ECONOMIC SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	179
<b>Kharchenko Lyudmyla.</b>	
BUSINESS COMMUNICATION AS ONE OF THE BASIC HUMAN NEEDS.....	182
<b>Khmurynska Tetiana.</b>	
SPECIFICITY OF FORMATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES' SOCIAL-PROFESSIONAL MATURITY.....	185
<b>Tsvyak Larysa.</b>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF AESTHETIC EDUCATION OF CADETS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES STUDYING.....	188
<b>Tsisaruk Vitaliy.</b>	
CONTENT PROJECTING OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY TEACHERS' TRAINING IN THE SPHERE OF WOOD TREATMENT.....	191
<b>Chayka Iryna.</b>	
THE PRINCIPLES OF REALIZATION OF THE POTENTIAL OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN TERMS OF PERSONAL CRITERIA OF FUTURE TEACHERS' TRAINING .....	194
<b>Cheypesh Ivanna.</b>	
THEORETICAL BASIS OF SELECTING THE MODEL OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING .....	197
<b>Chutora Marianna.</b>	
APPROACHES TO UNDERSTANDING THE NATURE STIGMA PHENOMENA .....	199
<b>Shykitka Galyna.</b>	
PEDAGOGICAL SOCIETY "SCHOOL RUTHENIANS MOTHER OF CZECHOSLOVAK REPUBLIC": HISTORY OF ESTABLISHMENT.....	203
<b>Shukatka Oksana.</b>	
AXIOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF HEALTH CULTURE OF FUTURE ECONOMISTS.....	206
<b>Turyanytsya Basil.</b>	
NOT ONLY THE STAGES OF CREATIVE HEYDAY ... NONJUBILEE VIEW ON THE 90TH BIRTHDAY OF PROFESSOR VASYL HOMONNAY.....	210

УДК 371.3

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА ПРИ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЕКОЛОГОТУРИСТИЧНИХ ПОДОРОЖЕЙ

Алмашій Іван Іванович  
м.Мукачево

*Виходячи з умов реалізації екологічної освіти одним із шляхів вирішення низки конкретних завдань є розробка і тиражування екологічних мультимедійних комп'ютерних програм для різних ланок освіти. В статті розглядаються особливості застосування мультимедійних програм-тренажерів при підготовці учнівської молоді до туристичних маршрутів. Проблеми мультимедійного прикладного програмного забезпечення потребують педагогічного дослідження з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та максимального можливих результатів комп'ютеризованого навчання.*

*Ключові слова: мультимедійні засоби, інформаційні технології, туризм, туристичний маршрут.*

Виходячи з умов реалізації екологічної освіти одним із шляхів вирішення низки конкретних завдань є розробка і тиражування екологічних комп'ютерних ігор для різних ланок освіти. Тому створення і використання екологічних комп'ютерних ігрових програм можна віднести до основних напрямів популяризації екотуризму, які спрямовані на екологічне виховання особистості – одна із актуальних проблем сьогодення. Універсальність комп'ютерних засобів визначається тим, що вони можуть бути застосовані не тільки як практичний посібник, а й як засіб розширення можливостей освітньо-виховного процесу всіх навчальних закладів від дитячого садка до середньої школи і вузу [1; 7].

Використання засобів мультимедіа на думку Н.Самойленка навчально-виховному процесі використовується для узагальнення і систематизації знань. Це допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про подію, відтворити та поглибити знання, активізувати пошукову діяльність [2].

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І.В.Роберт; психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю.І.Машбіц, систему підготовки вчителя до використання інформаційної технології у навчанні обґрунтував М.І.Жал. Ідея «комп'ютерних навчальних середовищ» належить американському вченому С.Пейперу. Він досліджував можливості комп'ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів [6].

Метою статті є висвітлення актуальності розробки комп'ютерних ігрових екологічного спрямування з метою підготовки учнівської молоді до еколого-туристичних подорожей.

Протягом останніх десятиліть відбулися глибокі зміни в різних сферах життя. Найвагомим чинником зміни стилю життя та й інтересів людини стала комп'ютеризація. Крім практичного використання в роботі та побуті, спостерігається захоплення комп'ютерними іграми, що швидко поширюється, особливо серед підлітків і дітей. У зв'язку з цим комп'ютерні ігри потрібно розглядати як своєрідний соціально-психологічний феномен, що сьогоденні посідає все помітніше місце в житті людини.

Враховуючи сучасні процеси інформатизації суспільства і пов'язані з ним тенденції в освіті, педагоги зацікавлені проблемою розробки якісних навчальних комп'ютерних програм, що мають забезпечувати необхідні принципи та підходи для того, щоб дати можливість педагогам і батькам з оптимальним результатом використовувати дидактичні можливості комп'ютерних програмних засобів[5].

Аналіз науково-методичної літератури та відповідних періодичних видань показав, що мультимедійні ігрові програми здатні вирішити багато проблем виховного процесу, а саме:

- реалізувати ігрові методи;
- застосувати передові інформаційні технології;
- здійснювати виховний процес за межами виховних закладів;
- розвивати самостійне активне сприйняття та засвоєння інформації.

При створенні комп'ютерних ігрових програм еколого-туристичного спрямування необхідно враховувати певні вимоги:

- досягнення мети екологічного виховання;
- передбачати активну розумову діяльність;
- проблемному поданню матеріалу;
- спрямованість на інтенсивне керування процесом;
- адаптації до індивідуальних особливостей суб'єктів виховання;
- враховувати індивідуальні, розумові, психо-фізіологічні можливості та інтереси.

Зокрема така програма спрямована на розвиток мислення в поняттях. У підлітковому віці вона має системно-змістовий характер, що примушує підлітка дивитися на об'єкт пізнання як на цілісність, що забезпечується єдністю багатьох складових. Тому побудова повинна врахувати модель розвиваючого навчання і реалізацію таких етапів:

- формування в учнів позитивного ставлення до екологічного туризму;
- оволодіння новою інформацією, що є пізнавальною діяльністю, спрямованою на опанування нових знань та способів навчальних дій;
- відтворення учнями засвоєного матеріалу;
- формування навичок в нестандартних умовах;
- узагальнення знань;
- спрямування пізнавальної діяльності на творчий рівень.

Окремого педагогічного дослідження потребують проблеми мультимедійності прикладного програмного забезпечення з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та найвищих результатів комп'ютеризованого навчально-виховного процесу.

Як приклад, розроблена технологія створення двовимірною простору, насичених дидактично навантаженими об'єктами, які реалізують задачу побудови туристичного маршруту із його складових.

Створення гри, здатної зацікавити учня, вже знайомого з фірмовими продуктами, на зразок Сareg становить достатньо складну проблему, яка звичайно вирішується великими колективами авторів, які спираються на міцну економічну підтримку і витрачають на таку роботу кілька місяців або років. Зрозуміло, що для звичайного вчителя, студента чи викладача такий шлях не є реальним.

Надзвичайна популярність таких ігор призвела до появи редакторів сценаріїв. Спочатку, такі редактори нелегально створювалися найзавзятішими гравцями, для задоволення власних потреб. Фірма розробники ігрових програм виступали проти такої діяльності. Але пізніше останні зрозуміли, що таке "піратство" сприяє росту популярності їх продуктів і стали відкривати певні секрети щодо форматів даних та інших подробиць своїх програм. В результаті зараз існують і досить доступні редактори сценаріїв

для більшості популярних ігор.

За основу сценарію було взято двовимірний простір з «полем» 5×3 квадратів, аналогічно до поля «Сапера» (мал.1). Основним завданням гри є правильно активувати ті квадрати, які відповідають кожному етапу. Якісною відмінністю при неправильному ході є нехтуванням квадратами—підришками тому, що так надається можливість оцінити підготовку учня по даній темі. Та-

кож вдається уникнути розчарування, якщо на певному етапі гри учень не може відтворити правильну відповідь.

При конструюванні алгоритму даної мультимедійної програми були дотримані певні вимоги до подання наочності:

- час роботи є оптимальний;
- оптимальний розмір наочності;
- кількість зображень робочого столу не є перевантаженою.



Мал.1. Сценарій одного з етапів програми «Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод».

Алгоритм гри має таку послідовність:

- перевіряємо наявність введених елементів туристичного маршруту, якщо їх нема, видаємо попередження і завершаємо алгоритм, якщо є, то алгоритм виконується;
- перевіряємо з яких елементів побудований туристичний маршрут, чи співпадає вона з правильною відповіддю, яку потрібно було ввести, якщо так, то кількість балів збільшимо на один;
- правильність форму ми вже перевірили, зараз очищуємо введену послідовність;
- збільшимо кількість виконаних завдань на один;
- перевіряємо кількість виконаних питань, якщо виконаних питань менше 8, то задаємо наступне питання з вибірки;
- обновлюємо інформацію про хід виконання тестів;
- перевіряємо кількість виконаних питань;
- Якщо виконані всі 8 питань, то виводимо статистику, в якості параметрів конструктору форми використовуємо кількість набраних балів та час тесту після виводу форми і послідовного закриття;
- перевіряємо чи хоче користувач знову пройти тест чи ні:
  - о якщо так, то обнуляємо всі результати до початкових, запам'ятовуємо час початку тесту. Виводимо перше питання;
  - о якщо користувач натиснув кнопку у вікні статистики тесту «Вихід», то закриваємо програму(мал 2).

Мінімальні вимоги до апаратних ресурсів на рівні 486 процесора і 8Мбайт оперативної пам'яті. Підготовлений до роботи пакет програм редактору із двома демонстраційними лабіринтами

займає на жорсткому диску приблизно 13Мбайт (6Мбайт в архіві). Програма працює як у DOS, так і у Windows95/98, але в останньому випадку можливе застосування більш потужних графічних редакторів і багатозадачний режим роботи, з одночасним редагуванням малюнків, звуків, тощо.

Для вдосконалення гри можна використати ідею більш точного відтворення поля «Сапера». При неправильній відповіді неможливо продовжувати гру, або додати кількість «життів».

Перелічені ідеї, частина з яких вже випробувана, а інші знаходяться у роботі, доводять, що, користуючись редакторами сценаріїв, можна створювати досить складні навчально-ігрові програми, з різноманітних матеріалів екологічного спрямування, здатні зацікавити учнів не тільки захоплюючою грою, а і задоволенням від власноручного подолання чергової проблемної ситуації, від перевірки надійності набутих знань.

Для розробки програм можна обрати платформу Microsoft NET Framework 2.0 (Microsoft NET), мова програмування C#, середовище розробки Microsoft Visual Studio 2005. Microsoft NET – програмна технологія, запропонована фірмою Microsoft як платформа для створення як звичайних програм, так і веб-додатків та програм для мобільних пристроїв з підтримкою Microsoft Compact NET Framework. Одною з ідей NET є суміжність служб, написаних різними мовами. Кожна бібліотека (збірка) в NET має свідчення про свою версію, що дозволяє усунути можливі конфлікти між різними версіями збірок. NET — кроссплатформена технологія, на даний момент існує реалізація для платформи Microsoft Windows, FreeBSD (від Microsoft) і обмежений варіант технології



Мал.2. Кінцевий етап комп'ютерної програми «Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод» (Знімок робочого столу редактора).

для ОС Linux в рамках вільних проєктів Mono, DotGNU. Захист авторських прав відноситься до створення середовищ виконання (CLR — Common Language Runtime) для програм NET [8].

Мультимедійні системи стають ефективним технічним засобом навчання. Маючи вплив на зорові та слухові аналізатори підтримується зворотній зв'язок. Таке нововведення дозволяє підвищити статус вчителя, ефективно використовувати контроль знань, вмій та навичок вихованців.

В даній роботі розглянуті мультимедійні ігрові програми та комп'ютерна програма „Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод”. За допомогою ілюстраційного матеріалу, який використовується в навчальних цілях, полегшує сприйняття матеріалу та робить цікавішим процес навчання. При цьому спостерігалось різке зменшення витрати часу на перевірку засвоєння матеріалу учнями та використання його на практиці.

Слід наголосити на збільшенні частки самостійної роботи учня, при цьому здійснюється творчий підхід у досягненні поставленої мети.

Зокрема, застосування можливостей комп'ютерної техніки у навчальному процесі вносить елемент зацікавленості у вирішення учнем даної проблеми. Адже основна мета вчителя на уроці, це зацікавити школярів до вивчення предмета.

Використання програми “Склади еколого-туристичний маршрут геотермальних вод” та інших мультимедійних навчальних програм визначає перспективність нових інформаційних техноло-

гій у навчально-виховному процесі.

Аналізуючи мультимедійні навчальні програми, які використовуються в просвітницькій роботі школи, з точки зору відповідності їх загальним дидактичним вимогам, а також можливості реалізації різних дидактичних функцій у процесі навчання, можна зробити висновок, що кожна з них має певну дидактичну цінність (незважаючи на недоліки), але не всі вони однаково адаптовані для різних вікових груп учнів, кожна в тій чи іншій мірі відповідає сучасним вимогам до навчання, але, на жаль нема такої, яка відповідала б таким вимогам.

Щоб краще втілювати в сучасний навчальний процес, зокрема в екологічній освіті, різні сучасні інноваційні мультимедійні навчальні програми необхідно насамперед забезпечити навчальні заклади сучасною комп'ютерною технікою та іншими сучасними технічними засобами навчання.

Насамкінець відзначимо, що окремого педагогічного дослідження потребують вирішення проблеми мультимедійного прикладного програмного забезпечення – з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та найвищих результатів комп'ютеризованого навчання.

Отже, застосування новітніх комп'ютерних технологій з метою популяризації туристичних подорожей надає екологічному туризму специфічну новизну, що в свою чергу збільшує зацікавленість та підвищує ефективність виховного процесу.

### Література та джерела

1. Вовковінська Н.В. Інформатизація середньої освіти // Програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н.В.Вовковінська, Ю.О.Дорошенко. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 272 с.
2. Газман О.С. В школу с игрой: Книга для учителя / О.С.Газман, Н.Е.Харитоновна. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Звіт про стан навколишнього природного середовища закарпатської області за 2001 рік. Державне управління екології та природних ресурсів. – Ужгород, 2002.
4. Комендар В. І. Катастрофічні повені на Закарпатті і причини виникнення та заходи по запобіганню / В.І. Комендар. – // Рідна природа, 1998. – №4-6. – С.20-25
5. Уваров А.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования / А.Ю.Уваров // Информатика и образование. – 1993. – №3. – С.41-57

6. Сіретій І.П. Особливості застосування нових інформаційних технологій на уроках математики / І.П.Сіретій, В.М.Петейчук // Освіта Закарпаття, 2006. – №3. – С.11-14
7. Храбовченко В.В. Экологический туризм: Учебно-методическое пособие/ В.В.Храбовченко. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 208 с.
8. - Technical Specifications; Programs. Microsoft Interoperability Program. MIP Patent Pledges; Microsoft Communications Protocol Program. MCPP Patent Pledges [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.microsoft.com>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

*Исходя из условий реализации экологического образования одним из путей решения ряда конкретных задач является разработка и тиражирование экологических мультимедийных компьютерных программ для различных звеньев образования. В статье рассматриваются особенности применения мультимедийных программ-тренажеров при подготовке молодежи к туристическим маршрутам. Проблемы мультимедийного прикладного программного обеспечения требуют педагогического исследования с позиций повышения эффективности компьютеризированного обучения, т.е. достижения желаемого психолого-педагогического воздействия на личность ученика и максимально возможных результатов компьютеризированного обучения.*

*Ключевые слова: мультимедийные средства, информационные технологии, туризм, туристический маршрут.*

*In accordance to the realization of the conditions of ecological education one of the ways of solving peculiar tasks is the development and multiplicatia of ecological computer programmes for different educational levels. The author of the article has considered peculiarities of usage of computer-training in school youth preparing to the tourist routes. Problems of applied multimedia software need pedagogical research from the viewpoint of efficiency increasing of computerized education, that is to reach. The desired psychological and pedagogical influence on the pupils personality and maximally possible results of computerized education.*

*Key words. multimedia resources, information technologies, tourism, tourist rout.*

УДК 373.2:613.954

## АКСІОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Андрющенко Тетяна Костянтинівна  
м.Черкаси

*У статті розкрито аксіологічний підхід до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Уточнено сутність понять „аксіологія”, „цінність”, „особистісна цінність”, „ціннісні орієнтації”. Заявлено про необхідність створення умов для усвідомлення дітьми життєвих навичок, що сприяють здоров'ю людини, як особистісних цінностей.*

*Ключові слова: аксіологія, цінність, діти дошкільного віку, здоров'язбережувальна компетентність, життєві навички.*

Кожний етап в історії будь-якого суспільства характеризується певною ієрархією цінностей і від їх пріоритетності залежить потенціал духовної й матеріальної культури, рівень розвитку і свідомості членів суспільства. Орієнтація на цінності в різних сферах життєдіяльності та задоволенні індивідуальних потреб є актуальною для кожної людини. У неї формується власна специфічна ієрархія цінностей, яка виступає в якості сполучної ланки між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості. Особистісні цінності відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій і виступають джерелом мотивації поведінки людини.

На сучасному етапі розвитку України однією з пріоритетних цінностей є здоров'я населення держави, оскільки негативний екологічний стан навколишнього середовища, недостатня ефективність системи охорони здоров'я, зниження життєвого рівня переважної більшості родин провокують погіршення здоров'я дітей від самого народження.

Визначенню сутності категорії „цінність”, осмисленню і розкриттю впливу ціннісних новоутворень на розвиток особистості, її життєдіяльність і поведінку присвячено дослідження таких відомих філософів і психологів, як Б. Ананьєв, Л. Архангельський, І. Бех, М. Боришевський, А. Здравомислов, І. Зязюн, В. Казначеев, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Сухомлинська, Н. Чавчавадзе та ін.

Особливості реалізації ціннісного підходу у процесі виховання дошкільників досліджували О. Богініч (ціннісне ставлення до здоров'я), Т. Поніманська (ціннісне ставлення до соціальної дійсності), В. Маршицька, З. Плохій, М. Роганова (ціннісне ставлення до природи).

Педагогічні засади ціннісного ставлення до здоров'я представлені в дослідженнях В.Андреєва, О.Дубогай, С.Кириленко, В.Оржеховської, Л. Суценко, Л. Татарнікової та ін.

Мета статті – розкрити особливості аксіологічного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Уточнити сутність понять „аксіологія”, „цінність”, „особистісна цінність”, „ціннісні орієнтації”. Визначити умови для усвідомлення дітьми життєвих навичок, що сприяють здоров'ю людини, як особистісних цінностей.

Методологічний концепт нашого дослідження відбиває взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності у дошкільному дитинстві. Одним із них є аксіологічний підхід. За довідниковими даними, „аксіологія” – філософське вчення про духовні, моральні, естетичні та інші цінності, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю. Аксіологія (теорія цінностей) розглядає ставлення індивіда до зовнішніх стосовно нього матеріальних і духовних об'єктів [7, с.158]. У філософській, соціологічній і психологічній літературі термін „цінність” використовується для визначення культурного і соціального зна-

чення для людини певних предметів і явищ дійсності. Предмети діяльності людини, суспільні відносини, а також природні явища, які мають вплив на життєдіяльність індивіда, виступають у якості „предметних цінностей“ як об'єктів ціннісного ставлення. Способи і критерії, на основі яких відбувається оцінювання відповідних явищ, закріплюються в суспільній свідомості і культурі як „суб'єктні цінності“. Вони є орієнтирами діяльності людини.

Згідно з аксіологічним підходом, провідне місце у становленні особистості, її прагненні до самореалізації займає ціннісно-смыслова сфера, яка охоплює ціннісні орієнтації й стосунки, а також систему особистісних смислів. Враховуючи зазначене, у дослідженні ми розглядаємо здоров'я як вищу цінність людини та основну цінність культури нації, а однією із складових здоров'язбережувальної компетентності вважаємо ціннісне ставлення до здоров'я.

Підтвердженням нашого бачення є роздуми О.Сухомлинської: „Чи не найбільш важкими проблемами сьогодення є проблеми життя, існування індивіда в природному, біологічному, фізіологічному значенні, тобто питання розвитку, співіснування природи, біосфери та індивіда, суспільства. У педагогічному сенсі – це цінності здорового способу життя (валеологія), що базуються на імперативах і стають частиною внутрішнього світу людини“ [8, с.105].

При формуванні у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності ми робимо акцент на життєвих навичках, які є основою зазначеної компетентності, сприяють адаптивній і позитивній поведінці й забезпечують дітям можливість ефективно справлятися з вимогами щоденного життя без втрат для здоров'я. Вважаємо, що аксіологічний аспект проблеми варто висвітлити саме з опорою на них. Життєві навички, необхідні для формування, збереження, зміцнення і відновлення здоров'я людини, спільноти, суспільства, групуються за складовими здоров'я: фізичною, соціальною, психічною, духовною.

1. Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю: Навички раціонального харчування. Навички рухової активності. Санітарно-гігієнічні навички. Режим діяльності та відпочинку.

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

3. Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю: Самоусвідомлення та самооцінка. Аналіз проблем та прийняття рішень. Визначення життєвих цілей. Навички самоконтролю. Мотивація успіху та тренування волі [5, с.87-89].

Ми вважаємо, що у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності життєві навички, які набувають діти, мають трансформуватися в їхній свідомості в особистісні цінності.

У працях видатного психолога Б. Ананьєва в якості провідної, системотворчої характеристики особистості виділяються її ціннісні новоутворення. Автор розглядає цінності і ціннісні новоутворення як основні, „первинні“ якості особистості, які визначають мотиви поведінки і формують характер людини. Н. Чавчавадзе, поділяючи думку Б. Ананьєва, детальніше розкриває вплив цінностей на спосіб і характер діяльності особистості. Учений вважає, що домінантою в діяльності людини може бути цінність, яка здатна задовольнити ту чи іншу потребу або зробити життя усвідомленим, достойним. Н. Чавчавадзе наголошує, що цільова детермінація діяльності людини – ціннісна детермінація. Вважаємо, що відповідно до даного визначення доцільно спрямовувати педагогічний процес в дошкільних навчальних закладах таким чином, щоб детермінантою діяльності дітей було збереження і зміцнення власного здоров'я, формування життєвих навичок як усвідомленої цінності.

Процес формування цінностей розкриває у своїх дослідженнях А. Здравомислов, який висвітлює його у взаємозв'язку з по-

няттями „потреби“ та „інтереси“. У результаті експериментальної діяльності вчений виявив, що в духовній сфері „стимули та причини діяльності людини отримують подальший розвиток: потреби, перетворені в інтереси, у свою чергу, „перетворюються“ в цінності“ [4, с.160]. Виходячи з цього положення, можна стверджувати, що, формуючи в дітей дошкільного віку розуміння здоров'я як цінності, педагоги мають створити умови для активізації їхньої природної потреби – бути здоровими, а також для виникнення інтересу до набуття і застосування життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, психічного та соціального здоров'я.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що коли певна суспільна цінність, об'єкт чи явище набувають для індивіда особистісного смислу, стають особистісно значимими, то вони переходять у категорію „особистісної цінності“, яка проектує в подальшому поведінку індивіда.

Питання формування особистісних цінностей знайшло відбиток у дослідженнях І.Беха. За визначенням ученого, особистісна цінність – це „психологічне новоутворення, що виражає найбільш безпосередньо значущу для суб'єкта узагальнену сферу навколишньої дійсності, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і утверджує себе, своє „Я“, і в результаті цього дана сфера стає простором його життєдіяльності [1, с.11]“. Учений доводить, що процес усвідомлення особистістю своїх якостей зводиться до того, що кожна особистісна якість виражає певне ставлення, тобто конкретну дію, яка знаходить відбиток у вчинках.

Розглядаючи категорію „цінність“, доцільно розкрити пов'язане з нею поняття „ціннісні орієнтації“. Ціннісні орієнтації з філософської та психологічної точок зору є важливим елементом внутрішньої структури особистості, який виражається у вибіркового ставленні людини до матеріальних і духовних цінностей. Це система установок, переконань, яка формується при засвоєнні соціального досвіду і закріплюється життєвим досвідом індивіда. Сукупність сформованих ціннісних орієнтацій утворює основу свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, дотримання певного типу поведінки і діяльності, що виражається у спрямованості її потреб та інтересів. У структурі діяльності вони тісно пов'язані з її пізнавальними та вольовими сторонами. У силу цього ціннісні орієнтації виступають чинником, який регулює поведінку особистості.

Аналіз літератури показав, що ряд науковців (О.Леонтьєв, Я.Поторий, С. Рубінштейн, В.Сайко, О.Шорохова та ін.) досліджували соціально-психологічну природу ціннісних орієнтацій, визначали їх вплив на самосвідомість, особистісний розвиток та життєдіяльність індивіда.

Зокрема, С.Рубінштейн визначає, що результат діяльності особистості відбивається в поглибленні знань у сфері, що пов'язана з цінністю, яка розглядається, а також у виявленні певних сторін дійсності, де вказана цінність має особливе значення. О.Леонтьєв відводить особистості активну роль у визначенні цінностей. Він розглядає ціннісні орієнтації як свідоме відтворення особистістю ціннісних властивостей об'єкта.

Таким чином, ціннісні орієнтації сприяють адаптації особистості до соціуму, а також розкриттю її внутрішніх якостей, здібностей, що варто враховувати в роботі з дітьми дошкільного віку.

Підтвердження цієї думки знаходимо в О.Шорохової, яка досліджувала вплив ціннісних орієнтацій на особистісний розвиток людини. Автор вважає наявну систему ціннісних орієнтацій важливою характеристикою особистості і показником її сформованості. Проектуючи даний умовивід на наше дослідження, можна визначити, що зорієнтованість дошкільників на здорове існування в соціумі, тобто формування життєвих навичок, що сприяють соціальному здоров'ю, забезпечить стимулювання їхнього особистісного розвитку на вищій рівень.

Аналізуючи наукові пошуки вчених різних часів, можемо констатувати, що проблема здоров'я розглядалася ними в аксіоло-

гічному контексті, хоча саме поняття „аксіологія” сформувалося і утвердилося лише в кінці XIX століття. Ще Сократ вперше поставив питання: „Що є благо?”, яке стало основним питанням загальної теорії цінностей.

У дослідженнях учених доведено, що здоров'я людини залежить від її свідомості і поведінки. Так, французький філософ XVI ст. М.Монтень, характеризуючи здоров'я як найвищу цінність, вважав, що воно залежить у більшій мірі від самої людини, її психологічної готовності бути здоровою. На його думку, людина зможе прикласти достатньо зусиль для збереження і зміцнення здоров'я лише в тому випадку, коли усвідомить, що „...життя без нього стає нестерпним і принизливим. Без здоров'я меркнуть і гинуть радість, мудрість і знання”.

В.Петленко зазначає, що обов'язковим чинником є формування особливого ставлення до здоров'я, яке виявляється в усвідомленні його цінності, а також позитивно-емоційному прагненні до дій з метою його зміцнення і вдосконалення [6, с.55].

Ціннісні стимули мають важливе значення в різних сферах життєдіяльності та в задоволенні індивідуальних потреб особистості. Загальноприйнятим у суспільній практиці є поділ цінностей на дві групи: матеріальні, що пов'язані з практичними потребами, і духовні, вищі потреби особистості. М. Боришевський до духовних цінностей відносить і валеологічні. Актуальною для нашого дослідження є думка автора, що детермінація валеологічних цінностей виявляється у відповідальному ставленні особистості до власного здоров'я. „Лише та людина може повністю реалізувати фізичні та психічні можливості організму, яка з дитинства набуває навичок здорового способу життя. Турбота про власне здоров'я стає не тільки особистою справою індивіда, а й проявом відпо-

відальності перед суспільством, державою” [3, с.25].

Пріоритетним напрямом наукових пошуків О.Богініч є формування в дітей ціннісного ставлення до здоров'я. Дослідницею визначено послідовність процесу формування системи цінностей у індивіда, а саме: отримання інформації про цінності, її усвідомлення, сприйняття (особистісне прийняття) та переконання.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізується необхідність виховання у дошкільників почуття цінності іншої людини. Це буде доцільним при формуванні у дітей життєвих навичок, що сприяють соціальному здоров'ю. На думку І. Беха, „розвинене ставлення до іншої людини як цінності означає, по-перше, прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості і горю, по-друге, бажання її зрозуміти, по-третє, всіляке сприяння досягненню нею морально значущих цілей у повсякденній діяльності” [2, с.17].

Тож, виходячи з вищезазначеного, можна констатувати, що сформованість в особистості системи ціннісних орієнтацій сприяє її внутрішньому розвитку, забезпечує можливість адекватного існування в соціумі, що виражається в позитивному її ставленні до навколишнього світу.

Вважаємо, першочерговим завданням дошкільної освіти має бути формування в дітей дошкільного віку здоров'язбережувальної компетентності, аксіологічним підґрунтям якої є усвідомлення цінності власного здоров'я з тим, щоб у подальшому підвести їх до розуміння цінності здоров'я тих, хто їх оточує, а також цінності здоров'я населення держави для суспільства в цілому.

Перспективою подальшого дослідження виступає розгляд культурологічного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.

#### Література та джерела

1. Бех І.Д. Біля витоків сутності особистості / Іван Дмитрович Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 11–15.
2. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 18–23.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадського виховання особистості / Мирослав Боришевський // Цінності освіти і виховання: [наук. метод. зб.] / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: АПН України, 1997. – С. 21–25.
4. Здравомыслов А.О. Потребности, интересы, ценности / А.О. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1980. – 166 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
6. Петленко В.П. Основные методологические проблемы теории медицины / В.П.Петленко. – Л.: Медицина, 1982. – 242 с.
7. Словник української мови : [в 20 т.] / гол. наук. ред. В.М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 2010. – Т.1 А–Б. – 911 с.
8. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / Ольга Василівна Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111
9. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. С.С.Аберинцев, Э.А.Араб-оглы. – 2-е изд. – М.: „Советская энциклопедия”. – 1989. – 815 с.

*В статті раскрыт аксіологічний підхід до формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Уточнена суть понять „аксіологія”, „цінність”, „личностная цінність”, „ціннісні орієнтації”. Заявлено необхідність створення умов для осознання дітьми життєвих навичок, які сприяють здоров'ю людини, як особистих цінностей.*

*Ключевые слова: аксіологія, цінність, діти дошкільного віку, здоров'язбережувальна компетентність, життєві навички.*

*The article describes axiological approach to the formation of healthkeeping competence of preschool children. Defines more precisely such notions as “axiology”, “value”, “personal value”, “valuable orientations”. The article declares the need of creating conditions for children's realizing of life skills that promote human's health as personal values.*

*Key words: axiology, value, preschool children, healthkeeping competence, life skills.*

## ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СУБ'ЄКТА ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖЕВИХ СПІЛЬНОТ

Афанасьєв Дмитро Миколайович

м.Ужгород

*В актуальній статті розглядаються особливості ідентифікації суб'єктів Інтернет-мережевих спільнот. Автор робить наголос на виокремленні відмінних рис ідентичностей та ідентифікаційних схем в сучасних теоретичних розвідках, характеристичній специфіці формування ідентичності у суб'єктів Інтернет-мережевих спільнот, розкритті ролі учасників у формуванні та функціонуванні Інтернет-мережевих спільнот. Стаття містить результати соціологічного дослідження щодо вивчення особливостей взаємодії суб'єктів Інтернет-мережевих спільнот.*

*Ключові слова: ідентифікація, ідентичність, суб'єкт, Інтернет-мережіві спільноти.*

Пізнання стрімкого розвитку інформаційно-комунікативних технологій вимагає від соціологічної науки нових теоретичних трактувань. Слід звернутися до процесів, що відбуваються в умовах прискореного суспільного розвитку, масштабних взаємозв'язків, миттєвих комунікацій і складних соціальних технологій. Безпосереднім результатом розвитку Інтернет-комунікацій є формування принципово нових суб'єктів квазісоціального простору – мережевих спільнот. Нині є потреба в соціологічній методології, яка уможливила б адекватне відстеження змін у середовищі українських мережевих спільнот. Світова теорія та практика вивчення цієї тематики активно розвиваються (А. Тоффлер, Й. Масуда, Д. Іванов, М. Кастельс, Х. Рейнгольд, Ф. Уебстер, Т. Еріксен, П. Вірлію та інші); але якщо у світі вже замислюються про наслідки, визначають тенденції та прогнозують перспективи, то в Україні переважно доводиться наводити аргументи на захист існування та визнання мережевих спільнот як особливих соціальних утворень (Л. Скокова, В. Щербина, Н. Костенко, О. Голобуцький, А. Арсеєнко, С. Коноплицький та інші).

Аналіз літератури, присвяченої вивченню мережевих спільнот, праці із філософії, когнітології, соціології техніки, масових комунікацій, журналістики, культури та інших галузей свідчать про мозаїчність інтересу (навіть внутрішньогалузевого) до проблем ідентифікації суб'єкта мережевих спільнот.

Мета нашого дослідження полягає у виявленні особливостей ідентифікації суб'єктів Інтернет-мережевих спільнот. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань: виокремити відмінні риси ідентичностей та ідентифікаційних схем, охарактеризувати специфіку формування ідентичності у суб'єктів Інтернет-мережевих спільнот, розкрити роль учасників у формуванні та функціонуванні Інтернет-мережевих спільнот.

Термін "ідентифікація" походить від пізньолатинського *identificare* і в буквальному розумінні означає ототожнення, уподібнення, впізнання, встановлення збігу об'єктів. У "Філософському енциклопедичному словнику" ідентифікацією називають "дію, спрямовану на встановлення ідентичності" [1, с.233]. Якщо ідентифікація (самоідентифікація) передбачає дії, деякий процес співвіднесення одного суб'єкта з іншим, виявлення спільних чи, навпаки, специфічних ознак, рис, то ідентичність постає як певна даність, результуюча процесу ідентифікації (самоідентифікації). Соціальна ідентифікація як результат самоототожнення індивіда з певною спільнотою фіксується у моделях поведінки.

Як складова процесу виникнення і підтримки ідентичності, ідентифікація характеризується двома основними рисами: по-перше, вона здійснюється цілеспрямовано і, по-друге, реалізу-

ється за допомогою певних символічних засобів. Засоби ідентифікації (самоідентифікації) мають конвенціональний характер і пов'язані з певними мовними, побутовими та соціальними практиками.

Процес ідентифікації водночас і об'єктивний (визначається об'єктивними чинниками), і суб'єктивний (зумовлюється усвідомленням суб'єкта своєї ідентичності). Суб'єктивний аспект ідентифікації полягає головним чином у тому, як людина самоототожнює себе і як це самоототожнення сприймають та визнають інші – "чужі".

Тому в процесі ідентифікації варто розрізнити її суб'єкт і об'єкт, або, в інших термінах, "себе" й "іншого". Іноколи об'єкт ідентифікації навіть не здогадується, що його ідентифікують чи використовують як точку відліку для самовизначення. З цього випливає така ознака ідентифікаційних процесів як їх асиметричність [2, с.142].

Ідентичність є продуктом соціальної взаємодії, що виникає як наслідок проекції індивідами на себе очікувань і норм інших. П. Бергер і Т. Лукман зазначають, що "ідентичність є основним елементом суб'єктивної реальності, вона перебуває у діалектичному взаємозв'язку з суспільством... і набувається тільки через сприйняття значущого іншого". Говорячи про суб'єктивну реальність, автори наголошують, що суспільство складається не тільки з феноменів, які не залежать від нашої свідомості, тобто репрезентує не лише об'єктивну реальність, а й "постає у вигляді суб'єктивних значень, колективних уявлень, смислових систем, які конструюються людьми у процесі їхньої діяльності". Ідентичність формується на основі інтерналізації, яка передбачає розуміння, засвоєння на основі "запозичення" тієї соціальної реальності, в якій інші вже живуть. Це означає, що учасники конкретних дій взаємно визначають ситуації, але, що найважливіше, – "тепер між ними відбувається постійна безперервна ідентифікація. Ми не тільки живемо в одному і тому ж світі. Ми беремо участь в бутті один одного" [3, с.93].

У структурі соціальної ідентичності, зазвичай, виокремлюють два основних компоненти: когнітивний – знання, уявлення про особливості власної групи і усвідомлення себе її членом; афективний – оцінка якостей власної групи, значущості членства в ній. Ідентифікація як процес ототожнення індивіда з тим чи іншим об'єктом, людиною, групою відбувається на основі засвоєння певних культурно-символічних ознак, цінностей, стандартів поведінки, соціальних установок і ролей. Це почуття спільності формується на основі відмінності і навіть протиставлення "свого" і "чужого". Ідентичність – це не тільки самовіднесення себе до тієї чи іншої спільноти людей, наприклад, нації, а й уява про неї (автостереотипи), її мову, культуру, історію і державність (якщо така є).

Як багатомірний процес людського буття, який може бути описаний за допомогою різних рівнів, розглядає феномен ідентичності українська дослідниця Л. Нагорна. Вона виділяє такі структурні рівні ідентичності: перший рівень – так звана базова ідентичність, яка передбачає, насамперед, особистісне самовизначення; другий рівень – це система соціокультурних ідентичностей: національних, професійних, вікових, гендерних, релігійних та інших; і, нарешті, на третьому рівні формується транснаціональна, глобальна ідентичність. Взаємодіючи між собою, ідентичності створюють певну ієрархію, котра, як складна система, постійно змінюється і схильна до трансформацій, а нерідко і до гіперболі-

зації деяких із них, залежно від політичних, економічних та соціокультурних умов [4, с. 16-19].

Дослідженню типів колективної ідентичності присвятив свою працю "Національна ідентичність" Е. Сміт. На його думку, першим типом колективної ідентичності є чинник роду. Класифікація за родом є основою інших відмінностей, вона є єдиною ланкою з іншими видами ідентичностей. Будучи універсальною, родова ідентичність створює умови для колективних дій. Вона, зазвичай, залишається постійною протягом усього життя людини, адже базові для неї індивідуальні й групові культурні взаємозв'язки визначаються вже під час народження. Другий тип колективної ідентичності пов'язаний із поняттям "простору" й "території". Перевага цієї форми колективної ідентичності, порівняно з родовою, полягає в тому, що місцева і регіональна ідентичність мають велику об'єднуючу силу. Однак, дослідник застерігає від надмірної переоцінки регіоналізму. Третій тип колективної ідентичності Е. Сміт називає соціо економічним. Глибинна людська потреба в культурній ідентифікації збереглась і після промислової революції, але її індивідуальна і груповая природа помітно змінилася. Класова свідомість перетворюється на ще одну форму ідентифікації та системи культурних уподобань. Цей тип колективної ідентичності постає, насамперед, у категорії соціального класу, певні різновиди якого часто є рушійною силою історичного розвитку. Проте, соціальний клас, на думку Е. Сміта, не може бути підґрунтям стабільної колективної ідентичності, оскільки він обмежений емоційною силою і культурною основою. Економічні чинники з часом швидко змінюються, тому претензії утримати різні економічні групи в межах спільноти з класовим підґрунтям будуть невизначені. Економічний еґотистичний інтерес не є основою стабільної колективної ідентичності. До того ж у суспільстві існує не один клас, а декілька, інтереси яких не збігаються. Тому класова ідентичність не виражає інтереси всіх прошарків суспільства, а лише тієї частини суспільства, яка об'єднана в певний клас.

Основними ризиками сучасного механізму ідентифікації суб'єктів Інтернет-мережових спільнот ми можемо вказати наступні: розмиття образів «свій» та «чужий» через втрату довіри до інших учасників спільноти, стирання просторових та часових меж в Інтернет-мережі призводить до мінімізації відчуття колективної ідентичності.

Нині сучасне суспільство все більш інтенсивно використовує Інтернет-технології, що стрімко розвиваються на підґрунті постійного зростання інтересу до них представників різних сфер людської діяльності. З розповсюдженням широкополосових мереж і появою технології Веб 2.0, що є сучасною концепцією розвитку Інтернету на засадах колективного створення змісту будь-яким користувачем мережі, збільшилася кількість Інтернет-користувачів та поширилося програмне забезпечення, що підтримує групові взаємодії. З'явилися соціальні мережі Інтернету – тобто спільноти людей, пов'язаних спільними інтересами або справою, що існують в Інтернеті, використовуючи спеціалізовані програмні сервіси, Інтернет-сайти та портали для забезпечення взаємодії людей у групі або групі.

Соціальною мережею можна назвати всю сукупність контактів, коло знайомств людини (комунікативна мережа) [6, с.26]. Ефективність впливу соціальної мережі залежить від рівня соціального капіталу (рівня обміну ідеями та знаннями) учасників мережі: знання передаються тільки там, де встановлюються відносини довіри. Більше того, сама конфігурація мережі, в якій накопичуються і поширюються знання, включає в себе формальні і неформальні групи.

Громадяни, які залучені до ідентифікаційних систем у рамках соціальної мережі, діють в інтересах розподіленої соціальної мережі від свого імені. Ці люди, діючи в інтересах соціальної мережі, є єдиними учасниками цієї взаємодії, а значить єдиними відпо-

відальними суб'єктами в рамках розподіленого середовища. До цього часу соціально-розподілена мережа є лише інструментом вивчення механізмів коригування свідомості, а також інструментом впливу на свідомість інших учасників мережі. Тематика мережевої організації увійшла в громадський дискурс разом з появою Інтернет-мереж.

Створення мережі блогів, спільнот, груп в рамках сучасних соціальних сервісів та залучення до них все більшої кількості учасників сприятиме вирішенню проблем суспільства та держави.

У становленні такої мережі проглядаються три етапи: запуск, нормотворчість, підтримка [6, с.28]. Задачі етапу – природний відбір ініціативної групи та відпрацювання методів роботи в середовищі соціальних мереж. Розглянемо названі вище етапи.

Нормотворчість. На цьому етапі залучаються всі бажаючі зробити свій внесок у вирішення проблеми. Методологія ґрунтується на їх намірі сприяти здійсненню позитивних змін, можливості максимально відверто висловлювати свої варіанти вирішення проблеми та аналізувати варіанти інших учасників мережі, достатніх умов для вироблення оптимального рішення проблеми шляхом обміну думками незалежних один від одного учасників мережевої спільноти, дисципліни, громадянської культури, консенсусного ухвалення рішень. Позитивна культура спілкування підтримується ініціативною групою. Серед методів – рейтингові голосування з залученням широкої дорадчої аудиторії. Можливе створення експертних спільнот. Задачі етапу: оцінка масштабів проблеми, тимчасового горизонту; визначення бажаного цільового стану, проміжних станів, розподіл їх у часі; підготовка норм і правил, рекомендацій із формування та закріплення громадянських цінностей в українському суспільстві шляхом діалогу влади і суспільства в соціальних медіа.

Підтримка реалізації рішення. Соціальні мережі стають частиною оцінного та моніторингового інституту в системі «Держава – Суспільство». Правила і норми комунікації у соціальних мережах стають загальноприйнятими стандартами. Окрім цього, соціальна мережа виконує функцію накопичення та управління знаннями з проблем, обміну досвідом, підвищення рівня громадянської та організаційної культури.

Ідея дослідження походить із природного бажання знайти нову якість в тих додаткових можливостях, що дали розвиток комунікацій. Автор бере за основу структури соціальних сервісів і намагається наповнити змістом ідею взаємодії держави і громадянського суспільства. Авторами цих мереж пропонується зробити політично активних учасників української політичної блогосфери і державних службовців передусім.

Залучення їх у цей процес можливо в процесі самоорганізації в соціальних мережах. Необхідність управління за цього призводить до виникнення ієрархії як засобу об'єднання «різного в єдиному».

Сюди ж примикає проблема невизначеності: занадто багато людей більш комфортно себе почувають у рутині, невизначеність для них є дуже сильним стресом. Це, мабуть, є базовою характеристикою людини як елемента соціуму. Однак надмірна раціоналізація в Інтернет-спільнотах призводить до проблем відчуження по лінії «спільнота-учасник».

Соціальна мережа як одна з моделей соціології відома, починаючи з XIX ст. (павутина відносин, соціальна тканина), однак останнім часом соціальні мережі зайняли особливе місце внаслідок розвитку комунікаційних технологій, які зняли логістичні обмеження на строк обміну інформацією між вузлами мережі. Можливості інформаційних технологій дозволяють учасникам групи, які перебувають на значній відстані один від одного, спілкуватися настільки ж «щільно», якби вони знаходилися в одному приміщенні. Соціальні мережі бувають гомогенні та гетерогенні. Гомогенні соціальні мережі є набором акторів, рівних між собою щодо офіційного статусу в групі. Очевидно, що гомогенні соціальні мережі

не можуть бути занадто великими. Гомогенна група індивідуумів не може перевищувати 10 – 12 осіб. При більшій кількості група починає фрагментування, і середня інтенсивність комунікації між будь-якою парою її учасників починає знижуватися.

Гетерогенні групи зазвичай містять ядро і периферію. Два типи учасників роблять групу більш стійкою. Ядро, будучи в принципі гомогенною підгрупою, звичайно складається з найбільш активних учасників – носіїв «місії» групи.

Основний метод управління групою – це методи «м'якої» влади при повній неможливості використовувати будь-яке насильство. Це відразу ж призводить до вимоги єдності комунікаційного простору, ціннісних установок учасників групи, тобто однорідності групи стосовно предмета її діяльності.

Є сенс закласти гетерогенність структури групи із самого початку. Мінімальна ієрархія: Ядро (модератори) – Учасники – Читачі. Відповідальність Ядра групи – захист Місії групи. Ядро спостерігає за середовищем (учасниками), щоб воно зростало і зміцнювалось. Природно Ядро має більше прав, ніж інші учасники.

Необхідна Конституція групи (правила спілкування в співтоваристві), яка зазвичай поряд з формальною частиною містить також неформальну частину. Є необхідність зберігати історію поведінки учасників протягом певного періоду часу. Це важливо для створення і підтримки репутації, фільтрації злісних порушників. Правила групи повинні відкривати перспективи зростання учасників в ієрархії, містити чіткі критерії правопорушень, правил покарання винних. Необхідно також встановити арбітражні про-

цедури, які давали б учасникам групи можливість захиститися у випадках несправедливості або непорозуміння.

Важливо також визначити і підтримувати оптимальні розміри групи. Цікавими є реакції мережі на виклики ззовні. В цьому плані збереження місії групи забезпечується наявністю «ворога». Проте аналіз конкретних реакцій мереж на згадані виклики свідчить про їх недосить тривале існування та обмеженість у плані відпрацювання складних питань.

На сьогодні мережі нормально відпрацьовують лише ті питання, що пов'язані з видами діяльності людей, які не є складними, не вимагають особливої відповідальності. Переважно це організації дозвілля (хобі, спілкування) або інформаційного обміну (наукові спільноти) [7]. Відомі також приклади використання СМ в управлінні житлово-комунальним господарством або місцевим господарством на рівні муніципалітету [8].

Різна участь у створенні й використанні інформаційних технологій соціальними групами є визначальною рисою інформаційної нерівності чи цифрового розриву.

В Україні головною причиною інформаційної нерівності стає низький рівень інформатизації суспільства. Актуальне дослідження, проведене автором протягом жовтня-листопада 2011 року, характеризує основні моменти залученості молоді в мережу Інтернет (див.табл.1). Всього за квотною вибіркою нами було опитано 655 школярів та студентів навчальних закладів м.Ужгорода. За результатами цього дослідження можна побачити, що більшість молоді активно користується мережею Інтернет

Таблиця 1.

Чи користуєтесь Ви мережею Інтернет? (%)

		так, постійно	так, час від часу	ні, не маю доступу
	<b>Всього</b>	67,7	29,5	2,8
з них	Хлопці	73,2	24,3	2,5
	Дівчата	63,2	33,8	3,0
	Школярі	63,1	33,0	3,9
	Студенти	70,4	27,5	2,1

В підсумку виявилось, що відносно більше в Інтернеті проводять час хлопці ніж дівчата, та студенти, на відміну від школярів. Незважаючи, на те, що середня тривалість користування респондентами Інтернетом складає трохи більше трьох років, вже понад 2/3 молодих людей постійно використовує мережу.

В ході нашого дослідження респондентам ставились запитання щодо їх соціальних дій в мережі, які відображають їх ідентифікацію у мережі. Наступна таблиця (див.табл.2) ілюструє відсоткове співвідношення можливості таких дій за порядковою шкалою.

Таблиця 2.

		Погоджуюсь в повній мірі	Частково погоджуюсь	Частково не погоджуюсь	Не погоджуюсь в повній мірі	Важко відповісти
Я довіряю лише тим, з ким знайомий (-а) в реальному житті	Школяр	66,3%	24,3%	5,4%	3,5%	0,5%
	Студент	59,8%	28,2%	8,8%	1,8%	1,4%
В реальному спілкуванні я більш відвертий (-а)	Школяр	36,9%	33,8%	18,5%	9,2%	1,5%
	Студент	34,4%	35,6%	19,3%	8,1%	2,6%
При знайомстві он-лайн я звертаю увагу на зовнішність	Школяр	27,8%	33,5%	18,6%	14,9%	5,2%
	Студент	28,9%	33,3%	23,0%	11,5%	3,3%
В он-лайн спілкуванні я використовую нецензурні слова	Школяр	19,0%	14,9%	27,7%	32,8%	5,6%
	Студент	14,2%	17,8%	23,0%	41,0%	4,0%
В реальному спілкуванні мені важче сховати брехню	Школяр	20,8%	21,3%	16,4%	33,9%	7,7%
	Студент	13,2%	24,0%	25,4%	31,4%	6,0%
В он-лайн спілкуванні я не звертаю увагу на те, ким людина працює, скільки їй років і де вона живе	Школяр	25,8%	23,2%	24,2%	22,2%	4,6%
	Студент	19,0%	28,1%	27,4%	22,0%	3,5%
В он-лайн спілкуванні я використовую стандартні фрази щоб спростити спілкування	Школяр	29,9%	29,4%	22,2%	11,3%	7,2%
	Студент	27,7%	33,1%	20,7%	14,5%	4,0%

Ці показники ілюструють наступну тенденцію: для школярів – важливіше «он-лайн» продовжувати «оф-лайн», в той же час, для студентів – навпаки – важливіше «оф-лайн» продовжувати «он-лайн». Вказана закономірність потребує подальших досліджень. Її необхідно враховувати у педагогічному процесі в середній та вищій школах. Так, приміром, школярі більш активно переносять особливості комунікації між членами Інтернет-мережових спільнот на взаємодію з однокласниками, вчителями, родичами. Це досить часто призводить до непорозумінь, формування негативних стереотипів та провокування різного роду соціальних конфліктів. В той же час, студенти виступають більш свідомими учасниками Інтернет-мережових спільнот – їх спілкування чіткіше відображає

взаємодію, що відбувається в реальному просторі та часі.

На нашу думку, середовище взаємодії віртуальних спільнот є найбільш динамічним в плані появи нових видів та типів цих спільнот. Цьому сприяють урізноманітнення реальностей, які породжують такі спільноти. Зміна в характері активності людини, яка є основним творцем та регулятором віртуальних спільнот також є передумовою появи нових утворень. Вже на сьогодні існує достатній рівень технічного прогресу для формування віртуальних спільнот, де породжуючою реальністю є віртуальна реальність. Всі ці характеристики підвищують інтерес науковців до детального мультидисциплінарного аналізу віртуальних спільнот.

#### Література та джерела

1. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання; [під ред. В. Шинкарука]. – К.: "Абрис", 2002. – 233 с.
2. Исламская идентичность в Украине / [А.В.Богомолов, С.И.Данилов, И.Н.Семиволос, Г.М.Яворская; пер. с укр.]. – изд. 2-е, доп. – К.: ИД "Стилос", 2006. – 200 с.
3. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П.Бергер, Т.Лукман; [пер. с англ. Е. Руткевича]. – М.: "Медиум", 1995. – 323 с.
4. Нагорна Л. Національна ідентичність в Україні / Лариса Нагорна // НАНУ. Ін-тут політичних і етнонац. досліджень. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2002. – 272 с.
5. Сміт Е. Національна ідентичність / Ентоні Д. Сміт; [пер. з англ. П. Таращука]. – К.: Основи, 1994. – 223 с.
6. Усаченко Л. Формування антикорупційної громадянської свідомості в українському суспільстві: чинник мережевого суспільства [Текст] / Л.Усаченко, М.Сибирякова // "Ефективність державного управління". Збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 23. – С.23-33
7. Ришар Ж.-Ф. Двадцять лет спустя. Глобальные проблемы и способы их решения / Ришар Ж.-Ф. // Россия в глобальной политике [Текст]. – 2003. – Т. 1. – № 2.
8. Abers R. Learning Democratic Practice: Distributing Government Resources through Popular Participation in Porto Alegre, Brazil / R.Abers // The Challenge of Urban Government. Policies and Practices [Text]. – Washington: World bank, 2001. – 442 p.

*В актуальній статті розглядаються особливості ідентифікації суб'єктів Інтернет-мережових спільнот. Автор робить акцент на виділенні отличительних черт ідентичності та ідентифікаційних схем в сучасній теоретичній дослідженні, характеристиці специфіки формування ідентичності у суб'єктів Інтернет-мережових спільнот, розкритті ролі учасників в формуванні та функціонуванні Інтернет-мережових спільнот. Стаття містить результати соціологічного дослідження по вивченню особливостей взаємодії суб'єктів Інтернет-мережових спільнот.*

*Ключевые слова: ідентифікація, ідентичність, суб'єкт, Інтернет-мережові спільноти.*

*In the article the author shows the features of identification of individuals in Web-communities. The author emphasizes on the illustration of the distinctive features of identity and identification schemes in modern theoretical exploration, characterization of the specific formation of identity in Web-communities, exposing the role of participants in the formation and functioning of the Web-communities. This article highlights the results of the survey about the peculiarities of interaction of Web-communities.*

*Keywords: identification, identity, individual, Web-communities.*

УДК 361.01

## СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БЕЗРОБІТНИМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош Олена Павлівна  
м.Ужгород

*В статті розглянуто особливості соціальної політики та соціальної роботи з безробітними у великій Британії. Наведено приклад успішно реалізованих програм, направлених на подолання безробіття в цій країні.*

*Ключові слова: соціальна політика, соціальна робота, безробітні, програми уряду.*

Соціальна робота у сфері зайнятості є невід'ємною сферою соціального захисту різних цільових груп і категорій населення, її вирізняють свої особливі форми, методи роботи, соціальні технології, сфери соціального впливу.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається загострення проблем зайнятості. Економічна криза, яку нині переживає Україна, негативно впливає на ринок праці. Незмінно висо-

кою залишається кількість безробітних і в Європейському Союзі.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що соціальні питання безробіття вивчали такі науковці як: І.Зверева [1], А.Й.Капська [2], О.Пазюк та О.Пономарьова [3], Е.Ліанова, О.Палій та В.Скуратівський [4] та ін. А проблема соціальної роботи з безробітними у Великій Британії не була спеціальним предметом вивчення в Україні.

Мета статті – розглянути особливості соціальної роботи з безробітними у Великій Британії.

Велика Британія, як і кожна інша країна, має власні специфічні особливості в наданні соціальних послуг. Крім того, ці особливості існують навіть в різних регіонах однієї і тієї ж країни, що є особливо характерним для Великої Британії, де професійна соціальна робота була розпочата ще в XIX столітті та на сьогодні

характеризується високим рівнем розвитку [5].

Вивчення і аналіз державних документів дає підставу стверджувати, що соціальна політика Великої Британії спрямована на вирішення таких глобальних державних проблем, як:

- боротьба з бідністю;
- надання оплачуваних робочих місць, тобто боротьба з безробіттям, вирішення проблем зайнятості;
- здоров'я нації, здоровий спосіб життя, створення служби здоров'я;
- підвищення загальноосвітнього рівня підростаючого покоління;
- професійна підготовка та надання стартових можливостей для активної участі молоді в трудовому процесі суспільства;
- надання державної підтримки та допомоги хворим, інвалідам (дітям, дорослим, перестарілим);
- опіка сім'єю – як частинкою суспільства, як провідного фактору процесу первинної соціалізації;
- організація економічної та природоохоронної діяльності населення;
- організація етнокультурної діяльності, відродження та розвиток прогресивних народних традицій, звичаїв, обрядів та ремесел;
- створення в соціумі (община, квартал, мікрорайон) дозвілених, трудових та інших видів спільнот дітей, молоді та дорослих;
- профілактика та корекція поведінки молоді як важливої частини молодіжної політики;
- турбота та необхідна допомога військовослужбовцям та їх сім'ям;
- підготовка компетентних соціальних працівників [6]; [7].

На сьогодні соціальна політика Великої Британії органічно інтегрована практично в усі сфери суспільного життя. Вона міцно пов'язана з фінансовими структурами і економікою країни, з освітньою і культурною політикою, демографією і медициною, екологією і природоохоронною діяльністю і має досить чітко виражений гуманістичний характер, який утверджує загальнолюдські цінності, спираючись у той самий час на цінності, традиції і звичаї своєї.

Вивчення основних напрямків соціальної політики у Великій Британії дає змогу стверджувати, що соціальна робота направлена на практичну її реалізацію. Відповідно з цим створена система соціальної служби, яка передбачає надання різнопланових соціальних послуг населенню.

Британська дослідниця А.Бріггс (Asa Briggs) [8] в класичному есе про британську державу загального добробуту визначила три її основні елементи:

- забезпечення мінімальних стандартів, у тому числі мінімальний дохід;
- соціальний захист у разі відсутності безпеки;
- надання послуг на найвищому рівні.

Як підкреслюють британські вчені Б.Мундей та Дж.Лейн (Brian Munday, George Lane) [9], у Великій Британії термін «особисті соціальні послуги» («personal social services») використовується для позначення послуг, за які відповідають департаменти соціальних служб органів місцевого самоврядування, а також незалежні некомерційні та комерційні служби, які працюють в цьому секторі. Однак, цей термін не є визнаним в інших Європейських країнах. Деякі використовують коротший термін «соціальні послуги» («social services»), але більш поширеним в службах Європейських країн стає на сьогодні термін «соціальна опіка» («social care»), яку забезпечують соціальні працівники та інші професіонали для таких клієнтів як, наприклад, безробітні, діти і сім'ї, люди похилого віку і люди з різним типом неідеальності.

Більшість вчених [10]; [11]; [12]; [13]; [14] виокремлюють такі основні сектори в системі соціальної опіки Великої Британії:

1. Неформальний сектор сім'ї, друзів і сусідів. Цей сектор за-

лишається найбільш важливим джерелом опіки і піклування, підтримки для індивідів, які цього потребують.

2. Волонтерський або незалежний сектор, де свій посильний вклад вносять неоплачувані волонтери і групи самопомогі, часто також великі некомерційні агентства з питань соціальної опіки. Останні можуть отримувати державне фінансування, але вони не є державними агентствами.
3. Державний сектор, переважно регіональні і місцеві урядові відомства і агентства, які наймають соціальних працівників та інші групи оплачуваного персоналу.
4. Комерційний сектор, де послуги опіки надаються з метою отримання прибутку, який далі розподіляється між персоналом або власниками.

Друга ключова особливість системи соціальної опіки Великої Британії є її конкретні функції. Головні з них є такі:

1. Надання опіки і піклування, підтримки: суди відносять такі питання, як наприклад, кому, за яких обставин, як і яким сектором вони надаються – це залежить від кожної країни, але ця функція залишається центральною для всіх систем.
2. Захист: зокрема, дітей, людей похилого віку і людей з різним типом неідеальності (наприклад, розумова хвороба), бо вони можуть бути дуже уразливі через обставини різного роду, такі як, наприклад, батьківське неадекватне ставлення, зловживання або експлуатація іншими, тому суспільство забезпечує певну ступінь захисту через надання послуг соціальної опіки.
3. Регулювання: в залежності від моделі соціальної опіки, якою користується країна, важливою функцією державного сектора є регулювати види діяльності інших секторів, які надають соціальну опіку. Це має відношення до обговорення питання задіяння комерційних служб, які у Великій Британії, наприклад, ретельно регулюються департаментами соціальних послуг органів місцевого самоврядування.
4. Стимулювання і координація опікуванню: всі системи повинні продовжувати пошуки нових ресурсів на фінансування і розширювати вже існуючі через обмежену природу формальних ресурсів і необмежену потребу в соціальному опікуванні.
5. Соціальний контроль: включає посилення суспільних норм, правил і процедур. Наприклад, поведінку молодих правопорушників і деяких розумово хворих людей можна розглядати не тільки з точки зору їх власних інтересів, а як загрозу іншим людям, тому в багатьох країнах функція соціальної опіки полягає в забезпеченні як опіки, так і контролю за цими індивідами. Однак, це не є універсальним твердженням і деякі фахівці переконують, що соціальний контроль не є частиною соціальної опіки. В деяких країнах за поведінку молодих правопорушників відповідає правова система, а за поведінку розумово хворих людей – правова система та система охорони здоров'я.
6. Соціальна інтеграція: деякі групи громадян, як, наприклад, бідні люди, люди з етнічних груп та люди з неідеальністю часто зазнають «соціального виключення» («social exclusion»), тобто заперечуються їх повні права на громадянство в їх суспільствах. Соціальне опікування є одною, але не єдиною суспільною системою, функцією якої є допомогти досягнути кращої інтеграції суспільно виключених груп.

Останній піковий рівень безробіття у Великій Британії був спричинений всесвітньою економічною кризою 2008 року. Бюро національної статистики станом на травень 2009 року зафіксувало рекордний рівень кількості безробітних у Великій Британії в 2,38 мільйона чоловік, або 7,6% економічно активного населення. За три місяці з березня по травень 2009 року число офіційно зареєстрованих безробітних в Об'єднаному Королівстві зросло на 281 тисячі чоловік. Це стало найрізкішим зростанням чисельності безробітних з 1995 року. Водночас кількість людей, які отримували допомогу по безробіттю, у червні 2009 збільшилася на 23 тисячі 800 чоловік до 1,56 мільйона. Проте, ці цифри виявилися нижчи-

ми, ніж передбачали британські аналітики [15] і станом на липень 2010 року рівень безробіття у Великій Британії вже складав 4,5%.

Безробіття є проблемою національного масштабу Великої Британії. Не зважаючи на зміни урядів, були розроблені і реалізовані ряд цікавих ініціатив та програм. В цій країні за реалізацію програм для безробітних відповідає Департамент з питань зайнятості (Training and Enterprise Councils). Однак, останнім часом все більше програм виконуються на рівні та за безпосередньої відповідальності органів місцевої влади. Тому, для прикладу, в Англії, Уельсі та Шотландії були створені 104 місцеві ради з питань професійної підготовки та підприємництва за партнерства з роботодавцями. Уряд чітко встановлює вимоги до використання коштів з бюджету, що розробляється для таких місцевих рад. Місцеві ради з питань професійної підготовки та підприємництва:

- надають консультації, поради та інформаційні послуги про наявність вільних робочих місць;
- співпрацюють з центрами зайнятості населення;
- розробляють та впроваджують нові програми зайнятості населення [16].

Так, наприклад, починаючи з 1986 року було запроваджено програму «Перезавантаження» (Restart), яка діє і на сьогодні. В рамках цієї програми кожен, хто був безробітним протягом 6 місяців, запрошувався на співбесіду до консультанта. Такі співбесіди є обов'язковими, а ті особи, які їх не відвідують можуть втратити допомогу по безробіттю. За цією програмою безробітному пропонують:

- приєднатися до так званого «джобклубу» (jobclub), де пропонують пройти навчання та отримати поради стосовно того, як краще шукати роботу, скористатися з цією ціллю безкоштовним доступом до телефону, інтернету, газет тощо;
- пройти курси «перезавантаження», метою яких є відновити довіру і мотивацію, надати практичну допомогу в пошуці роботи;
- семінари «джобплан» (jobplan), які передбачені для осіб, які залишаються безробітними протягом року. Тематика семінарів включає оцінку практичних навичок і якостей, необхідних для пошуку та отримання роботи.

Всі ці програми є відкритими і для людей з обмеженими можливостями. Спеціально для них створені групи оцінки та дорадництва (Placing Assessment and Counselling Teams). Керівники таких груп також проводять семінари та надають послуги дорадництва і для роботодавців [17].

Відомими також є молодіжні програми зайнятості (Youth Training). Початок їм був покладений ще у 1980-х роках за ініціативи британського уряду. Метою програм є надання можливості підготовки та отримання практичного досвіду роботи для всіх осіб віком від 16 років, які не навчаються за денною формою, працюють неповний робочий день. Пройшовши навчання за цією програмою молодь отримує стипендію в розмірі £35 на тиждень та після завершення навчання професійну кваліфікацію другого рівня (National Vocational Qualification (NVQ) Level 2). За даними Палати Общин (House of Commons) щорічно приблизно 7% молодих людей виходять на ринок праці через такі молодіжні програми [18].

Різні схеми підготовки молоді в різні періоди піддавалися критиці з ряду причин. На початку вони не були обов'язковими, але в 1988 році соціальну допомогу почали призначати віком від 16-17 років. Таким чином, система підготовки кадрів стає ефективною за умови, що вона буде обов'язковою. Ці схеми підготовки не дають молоді ніякої гарантії зайнятості після їх проходження, тому молодь обурювала низька оплата за участь в цих програмах. Крім того, запропоновані схеми досить різнилися за якістю. Деякі з них були дуже хороші, пропонуючи високоякісну підготовку і цінний досвід роботи, інші – не відповідали цьому стандарту і пропонували отримати досвід нудної роботи з мінімальним рівнем навчан-

ням. Часто молоді люди вважали, що їх використовують в якості джерела дешевої робочої сили, тому ці схеми інколи служили для зростання, а не до зниження рівня безробіття. І все-таки загальна статистика Палати Общин каже, що більше половини молодих людей за молодіжними схемами знайшли роботу після закінчення навчання:

- 28% знайшли постійну роботу у роботодавця, в якого вони проходили навчання;
- 25% знайшли постійну роботу у іншого роботодавця;
- 4% працюють неповний робочий день;
- 3% пішли на повні курси перепідготовки;
- 6% взяли участь в інших схемах підготовки кадрів;
- 6% зайнялися іншими справами
- 28% залишилися безробітними [19].

Молоді люди також мають можливість отримати спеціальні кредити на навчання у конкретного роботодавця.

У 1993 році для осіб, які залишалися непрацевлаштованими вже довший період, стартувала програма «Навчаємось працювати» (Learning for work). Ця програма дозволяє особам відвідувати курси підвищення кваліфікації.

Інша програма «Кредит для розвитку кар'єри» (Career development loans) була запропонована Міністерством з питань зайнятості у співпраці банками. Кредити надавалися особам для оплачувати навчання. Їх розмір в середньому складав від £200 до £5000, що дозволяло оплатити до 80% витрат на оплату за навчання та витрат на закупівлю книжок. Кредит можна витратити на курс, що триває до року, або на перший рік навчання на кількарічному курсі. Виплати по кредиту особою банкам не проводяться протягом перших трьох місяців. За цей час відсотки виплачуються державними центрами зайнятості.

Безробітні можуть також отримати допомогу для започаткування власного бізнесу. Ця схема передбачає отримання щотижневої суми грошей для тих осіб, які охочі стати самозайнятими. На сьогодні за такі програми відповідають місцеві ради з питань професійної підготовки та підприємництва, тому правила та вимоги до отримання цієї допомоги варіюються в залежності від регіону країни. Загалом особи, які були безробітними протягом принаймні 6 тижнів, можуть претендувати на допомогу в розмірі від £20 до £90 на тиждень протягом періоду від 26 до 66 тижнів.

Розглянемо детальніше функціонування міського центру зайнятості населення ««JobcentrePlus»» м.Лінкольн (графство Лінкольншир, Англія).

У приміщенні немає перегородок, стін, ізоляції, обмежень. У центральному залі знаходиться декілька автоматизованих машин (на зразок наших банківських автоматів), при використанні яких можна отримати необхідну інформацію про вакансії, причому не тільки в цьому графстві, а й пропозиції про роботу в європейських та міжнародних фірмах. Інформація надається в зручному вигляді – як чек, на якому виведено час, місце запропонованої роботи, вимоги щодо кваліфікації, соціальний пакет та інші відомості. Якщо вакансія заповнюється, вона відразу ж видаляється з бази. Доступною є безкоштовна телефонна лінія. Будь-хто може прийти в службу і зателефонувати за наданим списком абонентів та дізнатися свої права на державну допомогу. Все частіше безробітні на сьогодні отримують необхідну інформацію через Інтернет, не виходячи з дому. Спочатку планувалася, що служба зайнятості буде надавати весь комплекс послуг клієнтам в одному місці. Але розвиток автоматизованої системи нарахування допомог (на картку, після надання документів онлайн, і не тільки для безробітних, а й для всіх інших груп отримувачів соціальних допомог), призвів до швидкого старіння цього проекту.

Звернення в службу зайнятості відбувається за наступним правилом. Якщо людина втратила роботу, то дзвонить по «гарячій лінії» в центральну службу. При необхідності її запрошують на зустріч з фахівцем. Прийнято диференціювати клієнтів на дві

групи. Першу групу складають люди, які можуть працювати (за медичними показаннями). Їм виділяється допомога і пропонуються різні можливості з пошуку роботи. У другу групу включають клієнтів, які не мають можливості працювати (наприклад, за станом здоров'я).

«JobcentrePlus» практикує програми для працездатних безробітних. Однією з них є програма «Повернення до праці». В рамках програми проводяться тренінги, наприклад, як отримати роботу, як її шукати, які організації та фірми існують, як скласти резюме, як користуватися банком вакансій. Самі фахівці вважають, що у безробітного змінюється уявлення про бажане місце роботи протягом часу безробіття. Спочатку його/її долають думки про те, як прогнати сім'ю або чим сплатити кредит. В цей час він/вона надзвичайно розбірливо відноситься до пропозицій про працю. Згодом (зазвичай вже тижнів через три невдалого пошуку роботи) його/її бажання змінюються, людина погоджується на менш престижну роботу або думає про зміну спеціальності. У цей момент починається все спочатку: людина бере участь в тих самих тренінгах, але ставить перед собою інші цілі.

Багато дорослих безробітних беруть участь в програмі включення в роботу на майданчиках сторонніх організацій, наприклад, компанії проводять тренінги та стажування на робочому місці. Там же людині виплачується допомога по безробіттю. Аналіз показує, що найбільш популярними освітніми тренінгами є будівельна справа, адміністрування та охорона [19].

Але далеко не кожному надається можливість пройти навчання за популярними програмами, оскільки служба орієнтується на наявність відповідних робочих місць на ринку праці. Для багатьох безробітних участь в короткострокових освітніх тренінгах (до 1 року) є необхідним, оскільки знайти місце роботи можна, тільки надавши сертифікат. А служба зайнятості їх видає! Так, для того щоб стати охоронцем необхідно пройти чотириденний (безкоштовний) тренінг і отримати відповідний сертифікат. Крім того, для зняття мовних бар'єрів, іноземці ходять на курси англійської мови (це теж безкоштовно).

Допомога у працевлаштуванні молодим безробітним (18-24 років) включає чотири етапи. Під час першого етапу (до 13 тижнів безробіття) молодь раз в два тижні відзначається в службі зайнятості. На другому етапі (з 13 до 26 тижнів) необхідно один раз на тиждень приходити в службу зайнятості, де з клієнтом розмовляє фахівець. Безробітний повинен розповісти, що він/вона зробили, як шукали роботу. Під час бесіди обговорюються будь-які проблеми клієнта: залежність, стан здоров'я, становище дітей, судимість тощо. Співробітники намагаються допомогти в кожному конкретному випадку. Якщо активність молоді людини невелика, умови договору не дотримувалися, він/вона можуть залишитися без допомоги на 1, 2, 13, 26 тижнів. Однак рішення фахівець приймає не одноосібно. По-перше, особиста справа клієнта направляється незалежному експерту (часто з іншої служби зайнятості), який або підтверджує прийняте рішення, або спростовує його. На третьому етапі безробіття (26-52 тижнів) з клієнтом розмовляє вже провідний спеціаліст. Такі фахівці розташовуються на другому поверсі будівлі служби. Після співбесіди молодому безробітному пропонують зайняти робоче місце в громадському секторі. Таке місце надається на 6 місяців, при цьому зарплата не виплачується. Мета – збереження трудових навичок або навчання новим видам трудової діяльності. В цей час безробітний продовжує отримувати допомогу, хоча служба виключає його із загальної статистики безробіття. Незважаючи на примусовий характер праці, люди задоволені програмою. Наприклад, дівчина, яка доглядала за тваринами, потім знайшла собі місце роботи в цьому секторі. Якщо, після останнього, четвертого етапу, робота не знайдена все починається спочатку, включаючи виплату допомоги по безробіттю.

До групи тривало безробітних осіб входять особи з психо-

соціальними проблемами, що мають значні бар'єри при працевлаштуванні. У них можуть бути відсутні навички до праці, освіта або ж отримана освіта вже втратила актуальність в даний час, це можуть бути особи без трудового досвіду, з кримінальним минулим тощо. Люди з подібними проблемами нерідко повертаються в службу зайнятості після недовготривалої зайнятості.

У службі зайнятості здійснюється лізинг робочої сили. При наявності вакансій на підприємствах служба зайнятості посилає туди безробітних на тимчасову роботу. Крім того, кожен співробітник служби зобов'язаний двічі на тиждень виїжджати у в'язницю для надання допомоги в працевлаштуванні тим, хто готується вийти на свободу. До обов'язків співробітників входить також і вирішення житлових проблем тих, хто перебуває у в'язниці.

Англійські служби зайнятості мають планові цифри по допомозі безробітним у працевлаштуванні. Загальна мета – 92% безробітних повинні поміняти свій статус. За останніми даними, служба зайнятості в м.Лінкольн виконала план на 87%. Людей або працевлаштували, або вони беруть участь в програмах служби. Хоча служба не дотягла до планових показників, вона вважається однією з кращих у Великобританії за результатами роботи і протягом вже багатьох років входить в Топ-десятьку [20]. Недовиконання плану передбачає підготовку співробітниками служби плану заходів, виконання якого дозволило б поліпшити становище.

«JobcentrePlus» спільно з адміністрацією міста реалізовує різні соціальні програми. Наприклад, є група співробітників, які займаються питаннями полегшення становища сімей. Однак консервативні імпульси сучасної соціальної політики в країні, швидше за все, приведуть до її згорання. Якщо раніше один з батьків міг не працювати до моменту виповнення дитині 16 років, отримуючи допомоги, то тепер це право дається тільки до 10 дня народження дитини. У найближчих планах уряду ще скоротити цю пільгу до виповнення дитині 7 років.

Соціальні працівники адміністрації міста спільно зі службою зайнятості реалізують програму соціальної підтримки осіб, які здійснюють догляд за хворими людьми (родичами, друзями, сусідами). Якщо людина не працює в цей час, йому/їй виплачується допомога. Допомога по догляду виплачується незалежно від наявності інших працездатних членів домогосподарства і відповідно до загального доходу, а також наявних накопичень. Сама допомога становить 50 фунтів на тиждень, ще дозволено мати до 95 фунтів на тиждень іншого трудового доходу. Якщо людина, яка доглядає за хворим, вирішить працювати, на цей час хворому надається безкоштовний професійний догляд (на дому). Трапляється, що в домогосподарствах виникає «подвійний догляд»: двоє хворих людей доглядають один за одним і отримують допомогу та інші послуги в подвійному розмірі.

Ще один напрямок діяльності «JobcentrePlus» – програма допомоги колишнім доглядальникам (наприклад, тим, у кого трапилося горе, і хворий помер). Їм допомагають правильно оформити документи про смерть, надається психологічна і соціальна підтримка. На відміну від регулярних правил служби зайнятості, в соціальних програмах немає ніяких обмежень. Головне для працівників – врахування потреб клієнтів.

За допомогою такої різноманітної діяльності адміністрації міста і «JobcentrePlus» держава в графстві регулює 30% працевлаштування (для порівняння: у Німеччині в середньому – 35%). Низькі значення не свідчать про неефективність надаваних послуг, а швидше про те, що держава не прагне здійснювати контроль над зайнятістю (та й це в ринковій економіці роботи небажано), а допомагає виключно тим, хто має значні проблеми у працевлаштуванні.

Програми надання допомог для безробітних у великій Британії є насправді різноманітними і дієвими. Вони часто отримують нові назви, хоча залишаються за суттю тими самими.

Література та джерела

1. Зверєва І.Д. Соціальна підтримка безробітної молоді / І.Д.Зверєва // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №8. – С.26-28
2. Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник / А.Й.Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
3. Пазюк О. Проблеми безробіття в Україні / О.Пазюк та О.Пономарьова // Україна: аспекти праці. – 2004. – №2. – С.3-10
4. Скуратівський В. Основи соціальної політики: Навчальний посібник / В.Скуратівський, О.Палій, Е.Ліанова. – К.: МАУП, 2002. – 370 с.
5. Younghusband E. The Newest Profession: A Short History of Social Work / E.Younghusband. – London: Routledge, 1981. – 197 p.
6. Shanin T. The Idea of Progress / Theodor Shanin // M.Rahname, V.Bawtree. The Post-Development Reader. – London: Longman, 1996. – 187 p.
7. Hutton W. The State We're In / W.Hutton. – London: Longman, 1995. – 128 p.
8. Briggs A. The Welfare State in Historical Perspective / A.Briggs. – U.K.: Rognlien, 2005.
9. Munday B. The Old and the New Changes in Social Care in Central and Eastern Europe / B.Munday, G.Lane. – Canterbury, Kent: The European Institute of Social Services, Keynes College, 1998. – 192 p.
10. Bruce M. The Coming of the Welfare State / M.Bruce. – London: Basford LTD, 1968. – 137 p.
11. Baugh W. Introduction to Social and Community Care Services / W.Baugh. – Kent: Mackays of Chatham, 1994. – 242 p.
12. Neighbourhood Care and Social Policy / [Abrams P., Abrams S., Humphrey R., Snaith R.]. – London: HNSO, 1989. – 145 p.
13. Ezell M. Advocacy Practice of Social Workers Families in Society / M.Ezell // The Journal of Contemporary Human Services. Families International, 1994. – №75. – PP.36-47.
14. Knapp M. Care in the Community: Challenge and Demonstration / M.Knapp // Personal Social Services Research Unit. – Canterbury: University of Kent, 1992. – PP.22-28
15. Безробіття у Великобританії досягло рекордного рівня [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://novynar.com.ua/business/75838>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
16. Young P.Mastering Social Welfare / P.Young. – Basingstoke: Macmillan Press LTD, 1995. – P.107
17. Соціальна робота: Посібник [В.А.Поліщук, О.П.Бартош–Пічкач, Н.М.Горішна, Г.В.Лещук, О.Ю.Пришляк] / За ред. Н.Г.Ничкало. Тернопіль: БАТ «ТВПК «ЗБРУЧ», 2010. – 330 с.
18. Praca socjalna. Czesc pierwsza: Wydanie Podrecznikowe / [W.Poliszczuk, N.Horiszna, O.Bartosz-Piczkar, O.Pryszkiak]. – Siemianowice Slaskie, 2011. – 273 s.
19. House of Commons. – Hansard, 2001.
20. Социальная работа и социальная политика (учебный сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://sizovai.ucoz.ru/index/sr\\_v\\_velikobritanii/0-21](http://sizovai.ucoz.ru/index/sr_v_velikobritanii/0-21)> – Загол. з екрану. – Мова рос.

*В статтє рассмотрєны особєнности социальной политики и социальной работы с безработными в Великобритании. Приведен пример успешно реализованных программ, направленных на преодоление безработицы в этой стране.*

*Ключевые слова: социальная политика, социальная работа, безработные, программы правительства.*

*The author of the article has considered the specificity of social policy and social work with the unemployed in the UK. An example of successfully implemented programmes to combat unemployment in the country has been provided.*

*Key words: social policy, social work, the unemployed, the government's programmes.*

УДК 37.013.42

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Бєлєцька Ірина Василівна

м.Луганськ

*У статті розкривається ступінь професіоналізму сучасного соціального педагога, який залежить від рівня розвитку його комунікативної компетентності, а це передбачає в своїй основі високий рівень розвитку комунікативних здібностей особистості. Комунікативні здібності соціального педагога розглядаються як багатогранне особистісно-професійне утворення, яке забезпечує здатність оптимальної організації професійного спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, адекватність сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки.*

*Ключові слова: комунікативна компетентність, спілкування, соціальний педагог.*

Вищі навчальні заклади України ставлять за мету забезпечення підготовки фахівців, здатних до постійного професійного самовдосконалення, професійної реалізації творчого потенціалу, формування життєвої активності особистості.

Важливим завданням цих закладів постає формування особистісної активності майбутнього соціального педагога, яка

зумовлює прояв ініціативності, цілеспрямованості, рішучості, є важливим засобом поліпшення і в той же час показником ефективності процесу професійної підготовки, оскільки стимулює розвиток професійної самостійності, прагнення до високих результатів.

Важливе місце в процесі реалізації завдань вищого навчального закладу займає спілкування або комунікація педагога з вихованцями. Перед нами постає питання особливостей спілкування під час навчання, які реалізуються в процесі взаємодії соціального педагога і клієнта.

Процес спілкування викладача і студента складає суттєвий компонент змісту професійно-педагогічної діяльності. Готовність педагога до спілкування зі студентами полягає в умінні будувати і розв'язувати навчально-виховні ситуації спілкування, в здатності ефективно використовувати їх арсенал для розвитку особистості вихованця.

Проблема не є новою, але поки що вона остаточно не вирішена. Навчально-виховний процес у вузі ще недостатньо спрямований на підготовку студентів до спілкування з клієнтами, учнями. Це пов'язане передусім з відсутністю у багатьох вузівських педагогів чітких уявлень про шляхи і засоби підготовки майбутніх

соціальних педагогів до спілкування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема підготовки студентів до спілкування розв'язувалась в основному на рівні психологічних досліджень, а педагогічному аспектові було приділено менше уваги. При організації педагогічного спілкування треба особливу увагу звертати на аналіз навчальних і виховних ситуацій, вибрати можливі варіанти їх розв'язання, оптимальні методи здійснення комунікативного спілкування [1].

Здійснений теоретичний аналіз, спрямований на з'ясування сутності спілкування та специфіки різних підходів до теоретико-експериментальної розробки проблематики спілкування у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, свідчить про послідовне підвищення методологічного статусу цієї категорії у психологічній науці. Спочатку воно розглядалося як умова і фактор людської діяльності, потім як особливий вид діяльності і, врешті решт, як одна із найбільш важливих сторін способу життя людини, порівнянна за своїм значенням із самою діяльністю [2].

Полегшують професійне спілкування, роблять його більш продуктивним, передусім, вміння соціального педагога слухати, вести діалог, розмовляти, приємна зовнішність, вміння „читати“ по обличчю почуття і наміри іншої людини, вміння точно оцінювати її почуття і настрої, пояснювати, аргументувати свої пропозиції та зауваження, помічати в іншій людині її індивідуальні особливості, риси характеру, ставити себе на місце іншої людини, шанобливе та дружнє ставлення до неї, вміння урізноманітнювати мовні форми звертання до іншої людини, вчасно завершувати спілкування, доброзичливе ставлення до співрозмовника, прагнення справляти на нього присмне враження, проникливість, вміння бачити партнерів по спілкуванню „наскрізь“, довіра до людей.

Максимальні труднощі, навпаки, спричинюють деякі експресивно-мовні (невідповідність виразу обличчя словам, швидкий темп мовлення, голосна мова, небажання підтримувати контакт очей тощо) та соціально-перцептивні (відсутність проникливості, помилки в оцінці почуттів і настрою іншої людини, прагнення робити висновки про особистість на основі зовнішності, невміння „читати“ по обличчю почуття та наміри іншої людини, невміння співвідносити дії і вчинки людей з їхніми якостями особистості, невміння поставити себе на місце іншої людини тощо) особливості. Заважає також відсутність умінь, необхідних для організації взаємодії з іншими (невміння аргументувати свої зауваження та пропозиції, бажання нав'язувати свою точку зору, звичка перебивати співрозмовника тощо), та деякі особливості здійснення ставлень-звертань до них (неприятне ставлення, зарозумілість, пихатість, байдуже та владне ставлення тощо) [3].

Тож, як ми бачимо, перед соціальними педагогами постають певні проблеми, які сучасний вищий навчальний заклад має розв'язувати на високому методичному та професійному рівні. Отже, допомоги фахівцю оволодіти засобами ефективного впливу на клієнтів як основою продуктивної взаємодії, у новій освітній парадигмі складає пріоритетне завдання у підготовці майбутнього соціального педагога до професійної діяльності. Закономірним результатом професійної підготовки в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних та інших складових виступає комунікативна компетентність особистості майбутнього педагога [4; 5].

Особливості діяльності соціального педагога передбачають наявність певних вихідних якостей, які формуються під впливом навчання. Ці якості є передумовою оволодіння професійною діяльністю, в процесі якої виникають певні особистісні зміни, розвиваються і вдосконалюються професійно-значущі якості, здійснюється становлення особистості соціального педагога. Однією з важливих характеристик становлення особистості виступає компетентність.

Важливою стороною професійної готовності соціального педагога є професійний досвід. Досвід – ґрунтоване на практиці чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, єдність знань, умінь і на-

вичок. Якщо соціальний педагог має необхідний для діяльності запас знань та здатний ефективно застосовувати їх у практичній діяльності, то слід говорити про його професійну компетентність [6, с.190-191].

Аналізуючи питання професійної компетентності в працях вітчизняних і зарубіжних науковців (І. Єрмаков, А. Капська, І. Козубовська, І. Мигович, В. Циба та ін.) зазначимо, що воно знаходиться в одному синонімічному ряду з таким поняттям, як „обізнаність“ (знання, грамотність, поінформованість), „підготовленість“ (підготовка, підкованість), „готовність“. Незважаючи на смислову близькість, усі перераховані поняття не можуть взаємодіяти в науковому контексті. З метою роз'яснення цього твердження розглянемо наявні в сучасній філософській і психолого-педагогічній науках погляди на сутність поняття „компетентність“.

На думку експертів, компетентності включають:

1. Спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби,
2. Комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.
3. Таке визначення, певною мірою, збігається з положенням українських науковців [Компетентність у сфері економічної діяльності (підприємливість, відповідальність, дисциплінованість, культура праці, гордість за виконану роботу).
4. Правова компетентність (правова культура, усвідомлення потреби в дотриманні вимог законів, виконання рівності всіх людей, повага до свободи, відкритість).
5. Комунікативна компетентність (толерантність, сприйняття плюралізму, уміння цивілізовано відстоювати свої переконання).
6. Організаційна компетентність (раціональне самоврядування і врядування, ефективність менеджменту, ефективне використання часу та інших курсів).
7. Технологічна компетентність (раціональне співіснування з техносферою, критичне ставлення до неї, уміле використання інформаційних технологій).
8. Екологічна компетентність (знання законів технологій, гармонійне співіснування з довкіллям, збереження біосфери).
9. Компетентність у сфері повсякденного життя (повага до інших, навички співіснування, готовність прийти на допомогу, турбота про етику в житловому просторі).

Треба відзначити, що не тільки знання, уміння та навички з фахових дисциплін допоможуть соціальному педагогу стати дійсно професіоналом своєї справи. Великого значення набуває формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів, яка в педагогічній діяльності визначає її успішність, викликає впевненість в своїх силах.

Також визначимо, що професійна компетентність не є природженим задатком. Вона залежить від уміння свідомо керувати діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, регулювати свій емоційний стан.

Як визначає Л. Смакота, поняття професійної компетентності в діяльності педагога включає як емоційну компетентність, так і психологічну. Всі ці поняття взаємопов'язані між собою, але поняття професійної компетентності ширше. Для професійної компетентності соціального педагога необхідні спеціальні знання, уміння та навички в межах вибраного фаху, які необхідні висококваліфікованому професіоналу. Професійна компетентність соціального педагога формується як синтез властивостей та якостей особистості, і рівень її може бути змінений за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, що враховує індивідуальні особливості особистості і проводиться в професійній діяльності або в діяльності, що максимально моделює таку.

Комунікативна компетентність є складовою особистості й діяльності вчителя; забезпечує його високу результативність у процесі педагогічної діяльності. Поняття комунікативної культу-

ри розглядають у контексті людської культури. Наявність комунікативної культури на рівні особистості можна констатувати за умови наявності, усвідомлення і цілеспрямованої реалізації індивідуального, особистісного змісту комунікативної професійної діяльності, тобто комунікативної компетентності (І. Колесникова). Комунікативна культура сприяє естетичній формі професійної педагогічної діяльності в цілому [9].

Переважаюча більшість учених вважає, що комунікативна культура неможлива без співпереживання, без включення до свого внутрішнього світу цінностей, поглядів, почуттів іншої людини. Осмислюючи причини тих чи інших учинків, поглядів, оцінок інших людей, особистість починає глибше осягати себе, свої чесноти й вади. Порівнюючи себе з іншими, людина збагачується осягненням складного внутрішнього світу інших людей, їхніх моральних якостей, стилю і манер поведінки.

Доречно зазначити, що комунікативна культура є багатоплановим явищем установаження і розвитку контактів між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і взаєморозуміння між суб'єктами спілкування.

Визначальним у вихованні комунікативної культури юнаків та дівчат є зміцнення, насамперед, моральних основ: поваги до людей, доброзичливості, толерантності, чуйності, скромності, почуття власної гідності. Саме формування у студентів ввічливості й тактовності як стійких рис особистості, ознайомлення їх із соціальними нормами поведінки, вироблення звички дотримання цих норм постає одним із конкретних завдань формування комунікативної культури [10, с.356].

Домінантними у формуванні комунікативної культури є насамперед розвиток психологічних і розумових здібностей, які широко проявляються у процесі комунікації; допомога в оволодінні засобами комунікації, а також зміцнення соціальних установок, необхідних для адекватного успішного спілкування з іншими людьми.

На основі аналізу роботи Г. М'ясоїд, можна виділити рівні розвитку комунікативної культури соціальних педагогів, що (рівні) визначались за допомогою розробленої діагностичної методики, яка дозволила вивчити ступінь сформованості її компонентів.

Критеріями сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* є: інформаційно-пізнавальний (наявність сукупності знань соціальних педагогів про професійні вимоги до особистості, етичні норми ділового спілкування, об'єктивність оцінки власного рівня розвитку комунікативної культури і прагнення до її вдосконалення) та мотиваційно-ціннісний (інтеріоризація цінностей соціально-педагогічної роботи, сформованість професійних і особистісних мотивацій соціального педагога). Сформованість *поведінкового компонента* визначалась за операційно-діяльним критерієм (сформованість комплексу комунікативних, інтерактивних і перцептивних умінь).

Показниками інформаційно-пізнавального критерію є: *професійно-етичні якості* (відповідальність, доброта, емоційна стійкість, здатність розуміти інших, комунікабельність, людяність, оригінальність мислення, об'єктивність, обов'язковість, оптимізм, професійна компетентність, спостережливість, скромність, вольові якості); *усвідомленість власного рівня комунікативної культури* (самоаналіз, роль спілкування у роботі, усвідомлення власних недоліків, гнучкість у спілкуванні, самооцінка власно-

го рівня). Мотиваційно-ціннісний критерій характеризують такі показники: *цінності* (ввічливість, гуманність, довіра, емпатія, конфіденційність, інтерес до людини, психологічна атмосфера, повага до особи, порядність, справедливість, тактовність, толерантність, уважність, чесність); *мотивації* (професійний вибір педагогів, прагнення до самореалізації, підвищення кваліфікації, самонавчання, кар'єрного росту, самостійності, орієнтації на контактність, неконфліктну поведінку, субординацію, партнерство, поліпшення мікроклімату колективу, комунікацій в установі, організованість, ідентифікація з іншою людиною, готовність надати пораду, задоволеність заробітною платнею).

Показниками, що характеризують операційно-діяльним критерій, є процесуальні вміння: *комунікативні*: зацікавити співрозмовника, ефективно висловити ідею, слухати, привернути увагу за допомогою міміки, жестів, рухів тіла, запитань, встановлювати зоровий контакт, виражати повагу до думки співрозмовника, зосереджуватись на розмові, правильно використовувати наголос, інтонацію, мелодичність мови, паузи; зрозумілість, стислість мови, контроль за вимовою, чітка, логічна побудова промови, дотримання етичних норм, використання широкого словникового запасу і різноманітних мовних засобів, експресивність мовлення – звернення до випадків, прикладів з життя, гумору; *інтерактивні*: переконувати співрозмовника, залучати його до спільних дій, виявляти до нього ввічливість, тактовність, повагу, довіру, уважність, наполегливість, визнавати неправоту, забезпечуючи ефективність подальшої взаємодії, зосереджуватись на розмові і подавати на її початку свою ідею, визначаючи стратегію поведінки, стиль і напрям бесіди, створювати приємну атмосферу; *перцептивні*: розпізнавати та поважати інтереси, мотиви і досвід партнера, зацікавленість його поглядами, довірливе ставлення до нього, чуйність до його переживань, спостережливість, ідентифікація, рефлексія, тактовність, толерантність, емпатійність, уважне слухання.

Тож, виявлено, що у фахівців з *низьким рівнем* відсутні чіткі уявлення про сутність комунікативної діяльності при завищеній самооцінці. Їх професійно-особистісні якості виявляються вибірково, ціннісні орієнтації не визначені. Соціальні педагоги з *середнім рівнем комунікативної культури* мають розрізнені знання етичних і ділових засад професійного спілкування, орієнтовані на партнера і результативність взаємодії, але знають труднощі у вирішенні комунікативних завдань, мають недостатньо сформовані вміння. *Високий рівень* виявляється у педагогів із структурованими знаннями про комунікативну культуру, її роль у професійній діяльності. Їм властивий високий рівень мотивацій і ціннісних орієнтацій, об'єктивна оцінка сформованості практичних умінь, адекватність їх застосування, прагнення до самовдосконалення [11].

Таким чином, здійснивши багатовимірну характеристику компонентів комунікативної культури та зв'язків даного поняття з іншими близькими до нашої проблеми поняттями, слід зробити висновок, що комунікативна компетентність пов'язана з такими поняттями, як комунікативна культура, комунікативні компетенції та ін. Структура нерівномірна і кожен дослідник, науковець, який займався даним поняттям, подавав свою, на його думку, правильну та логічно побудовану структуру комунікативної компетентності педагога.

#### Література та джерела

1. Березок О. С. Проблема підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями в педвузі / О. С. Березок // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 12. – С.82-84
2. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: Автореф. дис... канд. психол. наук; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Н. Б. Завіниченко. – К., 2003. – 19 с.
3. Завіниченко Н. Б. Вивчення труднощів у професійному спілкуванні майбутніх практичних психологів зі старшокласниками / Н. Б. Завіниченко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. IV, ч. 1. – К., 2002. – С.78-81
4. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна

- робота. – 2007. – № 1. – С.52-55
5. Платонова Н. М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н. М. Платонова. – СПб.: Питер, 2001. – 371 с.
  6. Смакота Л. Структурні професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Л. Смакота // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2005. – Випуск 63. – С.189-193
  7. Єрмаков І. С. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХ ст. / І. С. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. – К., 2000. – С.18-19
  8. Словник української мови / За ред. М. Л. Мандрика. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.
  9. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
  10. Пахаренко В. Фольклор у старших класах / В. Пахаренко // Українська мова та література. – 2003. – № 4. – С.6-26
  11. М'ясоїд Г. І. Педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Галина Іванівна М'ясоїд. – Т., 2005. – 20 с.

*В статті розкривається ступінь професіоналізму сучасного соціального педагога, котра залежить від рівня розвитку його комунікативної компетентності, а це передбачає високий рівень розвитку комунікативних способностей людини. Комунікативні способності соціального педагога розглядаються як багатогранне особистісно-професіональне формування, яке забезпечує можливість оптимальної організації професіонального спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, адекватність сприйняття себе в спілкуванні в час взаємодії та індивідуально-психологічних особливостей співбесідників, швидкість і легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативного поведіння.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общение, социальный педагог.*

*The article reveals the degree of professionalism of the contemporary social pedagogue, which depends on the level of development of the communicative competence, and this implies in its basis a high level of development of communicative abilities of the individual. Communication ability of a social teacher are considered as a multi-faceted personality-vocational education, which provides the ability to optimal organization of professional communication with other participants of the communication process, adequacy of the perception of themselves in communication at the time of interaction and individual psychological characteristics of the interviewees, the speed and ease of assimilation of new, more effective forms of communicative behavior.*

*Key words: communicative competence, communication, social pedagogue.*

УДК 371(075/8)

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Бопко Ігор Зеновійович**  
м.Мукачево

*В статті розглядаються педагогічні умови, під якими розуміємо певну сукупність спеціально створених заходів, внутрішніх і зовнішніх факторів, які забезпечують високий рівень усіх компонентів готовності майбутніх магістрів гуманітарного профілю до науково-дослідницької діяльності. Обрані педагогічні умови (формування у майбутніх магістрів гуманітарного профілю позитивного ставлення до науково-дослідницької діяльності у інформаційному середовищі; застосування компетентнісного підходу; створення інформаційного середовища ВНЗ) сприяють досягненню мети дослідження та сприяють підвищенню рівня науково-дослідної діяльності та наукового потенціалу майбутніх магістрів гуманітарного профілю.*

*Ключові слова: педагогічні умови, компетентнісний підхід, інформаційне середовище ВНЗ, позитивного ставлення до науково-дослідницької діяльності.*

Постановка проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури, особистого досвіду переконливо свідчить про те, що в процесі організації певної діяльності для її ефективності необхідно виділяти певні умови реалізації даної сукупності процесів. Для предмету нашого дослідження складають інтерес педагогічні умови, розглянемо, як різні вчені трактують дане поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку В. М. Манько, педагогічні умови – це взаємозв'язана сукупність внутрішніх

параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [3]. Н. А. Бугаєць визначає педагогічні умови як необхідні і достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [2], О. Б. Бойцун під педагогічними умовами розуміє обставини, фактори, зовнішні впливи, при яких найефективніше відбувається навчально-виховний процес [1]. На думку Р. К. Серьожникової, під педагогічними умовами варто розуміти сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [4].

У межах нашого дослідження під педагогічними умовами будемо розуміти певну сукупність спеціально створених заходів, внутрішніх і зовнішніх факторів, які забезпечують високий рівень усіх компонентів готовності майбутніх магістрів гуманітарного профілю до науково-дослідницької діяльності.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх магістрів до науково-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для того щоб майбутній магістр гуманітарного профілю займався науково-дослідницькою діяльністю, необхідно забезпечити реалізацію педагогічних умов у реально існуючому навчально-виховному процесі того чи іншого освітнього закладу, які сприяють вияву і розвитку творчої індивідуальності магістра. Обираючи педагогічні умови для предмету нашого дослідження ми ґрунтувались на тому, що науково-до-

слідницька діяльність повинна бути організована так, щоб, з одного боку, вона була зорієнтована на вирішення поставленої задачі, а з іншого – сприяла прояву особистої зацікавленості, активності майбутнього магістра гуманітарного профілю у інформаційному середовищі.

Першою педагогічною умовою визначеною у межах нашого дослідження є у інформаційному середовищі.

Позитивне ставлення до науково-дослідницької діяльності для будь-якого майбутнього магістра гуманітарного профілю створює найбільш сприятливі умови як для корекції його науково-дослідницької діяльності, так і для особистості в цілому. Позитивне ставлення до науково-дослідницької діяльності може бути позитивного або негативного характеру, певної стійкості, вибірковості та активності, певної усвідомленості та цілеспрямованості, а також спонукатись різними мотивами. За певних проявів кожного з цих показників ставлення до науково-дослідницької діяльності буде мати різний характер і рівень. У процесі формування позитивного ставлення до науково-дослідницької діяльності в майбутніх магістрів гуманітарного профілю коригуються пізнавальні інтереси до науково-дослідницької діяльності, поповнюються наукові знання, формуються дослідницькі навички тощо. Все це сприяє, з одного боку, розвитку розуміння необхідності науково-дослідницької діяльності у майбутній професійній діяльності, інтересу до фахових дисциплін, а з другого боку – підвищенню успішності, що, в свою чергу, стимулює майбутніх магістрів гуманітарного профілю до ще кращого ставлення до науково-дослідницької діяльності.

Формування такого ставлення до науково-дослідницької діяльності являє собою тривалий процес і складається із кількох етапів, кожен з яких має свої цілі й завдання.

I етап – підготовчий. Майбутній магістр гуманітарного профілю тільки починає знайомство із науково-дослідницькою діяльністю, з її вимогами і особливостями організації такої діяльності. Він поступово ознайомлюється із роботами інших науковців. На цьому етапі формуються елементарні уявлення про вимоги до науково-дослідницької діяльності, відбувається перше знайомство з науковими керівниками, науковими проблемами, що є актуальними на даний час, з нормами оформлення наукових праць, правилами організації педагогічного дослідження тощо. В цей період необхідно викликати в майбутнього магістра гуманітарного профілю зацікавленість всім тим, з чим він зустрічається в процесі всієї своєї науково-дослідницької діяльності під час навчання.

II етап полягає в створенні позитивного ставлення до науково-дослідницької діяльності. На цьому етапі відбувається створення умов, необхідних для найбільш ефективного впливу зовнішніх і внутрішніх факторів на ставлення до науково-дослідницької діяльності, встановлюється їхня взаємодія, деякі зовнішні стимули переходять у внутрішні мотиви.

Головними завданнями цього етапу є формування мотивів науково-дослідницької діяльності, інтересу до наукових знань, озброєння майбутніх магістрів гуманітарного профілю способами організації науково-дослідницької діяльності. Цей етап є найбільш тривалим і важким. Від виконання його цілей залежить успіх роботи на третьому етапі.

III етап полягає у формуванні в кожного майбутнього магістра гуманітарного профілю в межах доступних йому можливостей позитивного ставлення до науково-дослідницької діяльності на якнайвищому рівні, що спонукається мотивами широкого соціального значення.

Наступною педагогічною умовою є застосування компетентнісного підходу при формуванні готовності до науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам вищої школи.

Переважаюча більшість науковців і практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього магістра гуманітарного профілю на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях науково-дослідницької діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості. Поняття "підхід" у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють на когось. У науковому розумінні поняття "підхід" трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно зорієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [5].

Під компетентнісним підходом формування готовності до науково-дослідницької діяльності у майбутніх магістрів гуманітарного профілю розуміється спрямованість науково-дослідницької діяльності на розвиток особистості майбутніх магістрів гуманітарного профілю в результаті формування в нього таких особистісних якостей, як компетентність, за допомогою вирішення професійних і науково-дослідницьких завдань в інформаційному середовищі.

Отже, компетентнісний підхід у системі вищої професійної освіти зумовлений необхідністю підвищення рівня науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю відповідно запитам суспільства, є умовою й напрямом модернізації системи фахової освіти.

Створення інформаційного середовища ВНЗ є третьою педагогічною умовою формування готовності до науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю.

Висока динаміка розвитку сучасної науки й технологій, а також жорсткі вимоги ринку праці зумовлюють проблеми в процесі підготовки фахівців у ВНЗ. Вищі навчальні заклади відчувають гостру потребу в технологіях, які б давали змогу встигати за сучасними темпами здобуття знань.

Функціонально інформаційне середовище ВНЗ, крім суто освітніх функцій, має забезпечити можливість майбутнім магістрам гуманітарного профілю у науковому спілкуванні, обміні досвідом організації науково-дослідницької діяльності, обміном інформацією про останні досягнення науки, конференції, які відбуваються. До засобів, спрямованих на розв'язання цих завдань, відносять тематичні (профільні) форуми й чат як форми реалізації наукового спілкування; загальнодоступну електронну бібліотеку нормативних актів і методичних матеріалів. Спеціально для підтримки й постійного оновлення ресурсів інформаційного освітнього середовища створюється навчальний інформаційно-обчислювальний центр, що забезпечує підтримку користувачів і співробітників порталу в режимах on-line і off-line. Також до завдань такого центру належать інсталяція програмного забезпечення на комп'ютери користувачів; актуалізації програмного забезпечення порталу й адміністрування інформаційного середовища ВНЗ загалом; моніторинг системи й аналіз одержаних даних; координація робіт з розробки і модернізації програмного забезпечення.

Науково-дослідницька діяльність майбутнього магістра гуманітарного профілю в інформаційному середовищі включає взаємодію наукового керівника та власне майбутнього магістра. Науковий керівник має можливість у інформаційному середовищі користуватися соціальними мережами, блогами, чатами, надавати необхідний матеріал по навчальній дисципліні, задіювати потенціал навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної та виробничої практики, рекомендувати цікаві посилання у мережі Інтернет, що стосуються науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю, оновлювати бази

даних щодо завершених наукових розробок, оголошувати про он-лайн консультації, створювати он-лайн наукові конференції між майбутніми магістрами ВНЗ, при цьому залучати колег із інших навчальних закладів, оприлюднювати досягнення молодих науковців ВНЗ, що сприятиме здоровій конкуренції, сприятиме підготовці кваліфікаційних магістерських робіт у напрямку створення пізнавально-креативної атмосфери, в якій майбутній магістр гуманітарного профілю буде активно розробляти та втілювати оригінальні дослідницькі задуми, проекти, виявляти дослідницьку ініціативу й наполегливість.

Майбутній магістр гуманітарного профілю у інформаційному середовищі у свою чергу має можливість вивчати упроваджені педагогічні стратегії, що мають на меті довготривалі перспективні дослідження, які охоплюють матеріал декількох змістових модулів і передбачають багатоаспектне вивчення певної проблеми, взаємоузгодження експериментальних засобів, поступове ускладнення наукових завдань дослідження, організувати наукові конференції, семінари, на яких будуть демонструватися наукові розробки; рекламувати власні результати досліджень шляхом їх публікації у наукових виданнях, висвітлення на сайті університету і в засобах масової інформації та участі у виставках різного рівня; організацію виставок власних наукових розробок на факультетах. При такому підході у майбутнього магістра гуманітарного профілю відбувається поступовий перехід від прямого управління з боку наукового керівника до співуправління та самоуправління, що забезпечить підвищення якості науково-дослідницької діяльності у інформаційному середовищі.

Створення інформаційного середовища ВНЗ надає широкі можливості для майбутніх магістрів гуманітарного профілю для міжнародного співробітництва у сфері науково-дослідницької діяльності шляхом проведення спільних наукових досліджень із провідними зарубіжними фахівцями; участі у міжнародних наукових програмах та конкурсах на здобуття грантів щодо цільового фінансування наукових досліджень; взаємний обмін науковою

інформацією, використання міжнародних інформаційних фондів та систем; підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів на основі відповідних міждержавних угод; участь у програмах двостороннього та багатостороннього обміну науковими, науково-педагогічними працівниками і здобувачами з метою їх стажування та підвищення кваліфікації; проведення міжнародних конгресів, симпозіумів, конференцій; провадження спільної видавничої діяльності та обмін науковою друкованою та іншою продукцією; налагодження прямих багатосторонніх зв'язків між науково-дослідними установами та вищими навчальними закладами.

Висновки. У роботі доведено, що обрані педагогічні умови сприяють досягненню мети дослідження та сприяють підвищенню рівня науково-дослідної діяльності та наукового потенціалу майбутніх магістрів гуманітарного профілю і передбачає:

- активізацію наукової діяльності кафедр, як основного базового структурного підрозділу університету, що забезпечує ступеневу підготовки науковців;
- залучення до проведення наукових досліджень фахівців з практичним досвідом наукової діяльності, які мають наукові ступені, а також науково-педагогічних кадрів з інших вищих навчальних закладів;
- дотримання принципів ступеневої підготовки майбутніх науковців у системі студент – бакалавр – магістр – аспірант – кандидат наук – доктор наук, забезпечення її ефективності;
- активізацію науково-дослідної роботи магістрів університету шляхом посилення ролі наукових груп, наукову спрямованість магістерських робіт, залучення кращих студентів до участі в роботі наукових шкіл; діяльність ради молодих вчених; всебічна підтримка наукового товариства студентів, магістрів та аспірантів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із експериментальною перевіркою ефективності формування готовності майбутніх магістрів гуманітарного профілю за умов дотримання обґрунтованих педагогічних умов.

### Література та джерела

1. Бойцун О. Б. Педагогічні умови підготовки студентів технічного коледжу до застосування інформаційних технологій : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України», 14 листопада 2008 р., Хмельницький / О. Б. Бойцун. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – С. 306–310.
2. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з сім'єю учня : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Наталія Анатоліївна Бугаєць. – Харків, 2002. – 18 с.
3. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. праць Національного педуніверситету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С.53-161
4. Серьожникова Р.К. Основи психології і педагогіки: Навч. посібник / Р. К.Серьожникова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – Київ: Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
5. Федорович Л.О. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього логопеда до професійно-педагогічної діяльності / Л.О. Федорович // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://fkspp.at.ua/konf/Uch/213.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

*В статье рассматриваются педагогические условия, под которыми подразумеваем некую совокупность специально созданных мероприятий, внутренних и внешних факторов, которые обеспечивают высокий уровень всех компонентов готовности будущих магистров гуманитарного профиля к научно-исследовательской деятельности. Избранные педагогические условия (формирование у будущих магистров гуманитарного профиля позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности в информационной среде; применение компетентностного подхода; создание информационной среды ВУЗ) способствуют достижению цели исследования и способствуют повышению уровня научно-исследовательской деятельности и научного потенциала будущих магистров гуманитарного профиля.*

*Ключевые слова: педагогические условия, компетентностный подход, информационная среда ВУЗ, позитивное отношение к научно-исследовательской деятельности.*

*The article deals with pedagogical conditions, under which we understand specially created measurements, inner and outer factors providing high level all components of the readiness of future masters of humanitarian profile to scientific and research activity. The chosen pedagogical conditions (the formation of positive attitude toward the scientific and research activity of future masters of humanitarian profile in informational environment; implication of competence-based approach; creation of the informational environment in higher educational establishment) promote to reach the goals of research and help to increase the level of scientific and research activity and scientific potential of future masters of humanitarian profile.*

*Key-words: pedagogical conditions, competence-based approach, informational environment of higher educational establishment, positive attitude toward the scientific and research activity.*

## ПАРТІЙНА ПРЕСА МІЖВОЄННОГО ЗАКАРПАТТЯ (1919 – 1939) ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

Ваколя Зоряна Михайлівна  
мУжгород

*У науковій статті проаналізовано один із засобів виховання політичної культури в молоді у змісті партійної періодики Закарпаття в умовах реалізації демократичних засад суспільного простору й політичного плюралізму, що проявилось в період входження регіону до складу Чехословацької Республіки у 1919 – 1939 рр. У згаданий період на теренах Закарпаття (тоді – Підкарпатська Русь) функціонувало щонайменше чверть (25) партійних періодичних видань. Дослідження доводить, що за допомогою преси молодь використовувалася партійними діячами для пропаганди політичних ідеалів у сімейному, освітньому та дозвільному середовищі. Зокрема, серед найпоширеніших тематичних методів публічного виховання у молоді елементів політичної культури були заклики впливати на батьків, на їхній вибір під час виборчих кампаній, брати участь у різнопланових масових акціях, які проводилися під патронатом політичних партій, громадських організацій, учительських товариств (молодіжні з'їзди, дні «руської» культури, хоріві й театральні вистави, спортивні змагання, маніфестації), бути готовими до суспільно-політичного життя тощо.*

*Ключові слова: виховання молоді, партійна преса, періодика, друкований орган, політична культура, регіональна субкультура.*

Актуальність дослідження. Розглядаючи політичну культуру як сукупність індивідуальних позицій та орієнтацій учасників політичної системи, реалізацію політичних знань, зразків поведінки соціального суб'єкта в історично визначеній системі політичних відносин і політичній діяльності, слід виходити з того, що виховання молоді позбавлене обмеженого впливу соціумного простору, а отже вимагає комплексного розуміння суспільно-політичної дійсності.

Адже саме через політичну культуру формується у людини єдність соціальних і політичних знань, орієнтації, норми та способи її політичної поведінки. Уявляючи політичну культуру складним суспільно-політичним утворенням, необхідно врахувати пізнавальний, емоційно-психологічний, етично-оціночний та поведінковий елементи її структури. Завдяки цьому виховання політичної культури складає цілісну систему знань, уявлень, цінностей і відносин, що функціонували й відтворювалися в процесі зміни поколінь. Таким чином, пізнавальний елемент політичної культури складає найбільш типові й домінуючі в суспільстві уявлення про політичну дійсність, емоційно-психологічний акцентує увагу на почуттях і переживаннях учасника політичного життя (почуття соціальної справедливості, нетерпимість до інакомислячих, емоції політичної діяльності, надії та очікування), етично-оціночний групує цінності, норми, ідеали, що дають оцінку існуючим політичним відносинам, владі та іншим інститутам, а поведінковий складає мотиви, стимули й політичні установки суб'єктів політичного процесу, характеризуючи ставлення людини до різноманітних політичних явищ і подій.

Дана проблема є актуальною в умовах сучасного розвитку України, оскільки молодь активно політизується, бере участь у суспільно-політичних, у тому числі й виборчих, процесах, підпадає під впливи різноманітних засобів масової інформації. У даному контексті, досвід міжвоєнного Закарпаття є багато в чому показовим.

Уважний аналіз джерельної бази та опублікованих досліджень, у змісті яких автори торкалися згаданої проблеми свідчить

про те, що окремі аспекти виховання політичної культури в регіоні за визначений період знаходили своє відображення в авторських доробках Івана Добоша (крізь аналіз змісту україномовної періодики) [2, с.20-66], Павла Лісового (дослідження комуністичної преси) [6; 7], Маріана Токаря (в контексті розбудови партійних структур) [18]. Значний джерельний масив можемо почерпнути з мемуарної літератури Августина Волошина («Ко історії нашого новинарства») [1, с.39-72] й Августина Штефана («Дещо про Карпато-Українську пресу») [19, с.165-192], котрі детально описали складний етап розвитку партійної преси в регіоні. Безпосередньо документальним підтвердженням тенденцій та особливостей поширення елементів політичної культури серед молоді крізь партійну періодичку слугують газетні та журнальні видання [3 – 5; 8 – 11; 13 – 16; 20].

Мета нашого дослідження полягає у визначенні найпоширеніших тематичних прикладів публічного виховання елементів політичної культури молоді на шпальтах партійної періодики. Звідси можемо конкретизувати й завдання дослідження, серед яких виділимо наступні:

- інформативно подати статистичну довідку стосовно кількості партійної періодики в зазначений період та її політико-ідеологічної приналежності;
- документально підтвердити прояви впливу на крайову молодь у контексті елементів формування політичної культури;
- окреслити характерну особливість виховного аспекту політичної культури молоді.

Розпочинаючи виклад основного матеріалу, варто зазначити, що одним із засобів виховання політичної культури, зокрема і в молодій генерації Закарпаття впродовж першої половини ХХ століття, виступила партійна періодика. Щоправда, цей засіб був ефективний виключно за умов реалізації демократичних засад суспільного простору й політичного плюралізму, що проявилось тільки в період входження краю до складу Чехословацької Республіки (1919 – 1939 рр.). У контексті анонсованого політичного плюралізму та його конституційного унормування в державі постало питання підвищення рівня політичної культури й можливостей її виховання серед молоді. У згаданий період на теренах Закарпаття (тоді – Підкарпатська Русь) функціонувало щонайменше чверть (25) партійних періодичних видань. Зокрема, переважну їх більшість складали російсько-(русько-)мовні газети і журнали русофільських партій («Карпато-Русский Вестник», «Русский Вестник», «Земледільська Політика», «Руський Земледілець», «Русская Земля», «Русь», «Народная Газета», «Русская Народная Газета», «Наш Путь», «Карпаторусский Голос», «Молодая Русь» та ін.). Україномовні періодичні видання були представлені новинками відповідно проукраїнських політичних організацій «Карпатська Правда», «Руська Нива», «Народ», «Вперед», «Народна Сила», «Нова Свобода», «Свобода» тощо. Угорською мовою виходили «Берегі Гірлоп» («Берегівські новини»), «Карпаті Модьор Гірлоп» («Карпатськоугорська газета»), «Унгарі Келень» («Ужгородський Вісник»), «Готароші Уйшаг» («Прикордонна Газета»), а також газети Єврейської Громадянської Партії «Келеті Уйшаг» («Східна Газета») та Єврейської Сіоністської Партії «Жідо Нийлоп» [18, с.324-327].

Зрозуміло, що в умовах демократизації суспільних відносин, молодь використовувалася за допомогою періодики партійними діячами для пропаганди політичних ідеалів у сімейному,

освітньому та дозвільному середовищі. Серед найпоширеніших тематичних методів публічного виховання у молоді елементів політичної культури були заклики впливати на батьків, на їхній вибір, особливо під час виборчих кампаній. Ось найбільш показовий приклад. На початку 1939 року, наприклад у газеті «Нова Свобода» розмістили заклик: «Батьку й мамо! Ми, українські діти просимо Тебе Батьку й Мамо, щоб Ви доложили усіх зусиль до оборони в розбудови нашої Вільної Карпатської України. Не хочемо жити рабами та слугами у чужих, хочемо на своїй землі бути самі своїми панами! Батьку не вір тим, що за кусок сала і 30 сріберників хочуть, щоб Ти продав нас і поробив з нас яничар! Ми, діти Карпатської України хочемо виростати на свободній українській землі!» [11, с.2].

Досить поширеними були матеріали, в яких молодь закликали до участі в різнопланових масових акціях, які проводилися під патронатом політичних партій, громадських організацій, учительських товариств (молодіжні з'їзди, дні «руської» культури, хорів і театральні вистави, спортивні змагання, маніфестації), давалися роз'яснення необхідності залучення до суспільно-політичного життя. Як правило мотивація подібних матеріалів була викликана підготовкою до майбутнього життя в стабільному і щасливому суспільстві.

Подекуди пресова політика партій набувала гостро опозиційного характеру, а зміст закликів до молоді залучатися до політичного життя в регіоні й радикальним чином протестувати проти політики Праги в освітніх, мовних та господарських напрямках. Зокрема, друкований орган партії Автономний Земледільський Союз «Рускій Вѣстникъ» неодноразово піддавався цензурній перевірці владними структурами. Деякі номери повним тиражем конфісковувалися і знищувалися [15, с.3].

На молодь були розраховані й розтиражовані в 1934 році на сторінках партійної газети й щорічного «Руського Земледільського Календаря» так звані «Десять заповідей кожного русина». Зокрема, з метою патріотичного виховання акцентувалась увага на героїчних постатях громадсько-політичного руху. Як свідчать матеріали, в згаданих «заповідях» партійний вождизм був чітко персоніфікований: «Чествуй пам'ять Івана Куртяка (перший голова партії), який пожертвував себе за звільнення русинів; вставай в члени АЗС; стидися голосувати на чужу партію...» [4, с.90-100].

29 жовтня 1938 року вийшло розпорядження автономного уряду про заборону діяльності всіх політичних партій краю, а вже наступного дня преса Автономного Земледільського Союзу оприлюднила «Воззваніє!» з метою «защити спокойствия и порядка русского населения», в якому закликалося організувати в кожному селі «Гвардію імені Івана Куртяка», громадську організацію переважно розраховану на молодіжний потенціал [16, с.2]. Декілька днів по тому, 31 жовтня 1938 року, влада видала спеціальне розпорядження, яке стосувалося заборони виходу низки партійних друкованих органів, а саме русофільських «Русская Правда», «Нашъ Путь», «Русскій Вѣстникъ» [10, с.1].

На сторінках офіційного друкованого органу Аграрної партії – газети «Земледѣльская Политика», яку редагував Іван Лоскот, значну увагу приділяли закликам до молоді цікавитися політикою, виявляти особливу політичну активність, залучаючись до партійної агітації в містах і селах, створювати патріотичну атмосферу в сім'ях тощо. Враховуючи важливість для партії молодіжної підтримки, аграрники створили й організацію «підростаючої молоді», яку очолив відомий аграрний політичний діяч Я.Машата. Він же проводив виховну роботу серед місцевої молоді, залучав їх до різнопланових акцій, партійних маніфестацій тощо (наприклад, молодіжна хода під час «всеземледельської маніфестації» у Празі 17 травня 1929 року [20, с.118].

Значну увагу приділяли й вихованню молодих партійних кадрів: «Сельская молодежь, воспитанная на демократическомъ принципе, должна быти крепко связана въ сельской організації, чтобы въ будущемъ могла отстаивати свои права.

Такой политической организацией для насъ является естественно Земледельская республиканская партия, въ которой вся сельская молодежь должна быти организована» [3, с.3].

Наприкінці 1935 року після загальнодержавного з'їзду Аграрної партії в Празі, в регіоні були направлені інструкції, які роз'яснювали чергові завдання поставлені перед членами. Зокрема, у місцевій партійній газеті «Земледельская Политика» друкувався матеріал «Карпаторусское земледелие въ наступающемъ политическомъ сезоне», де широко пропагувалося гасло: «В каждомъ селе и дедине правильную местную организацию партіи! Все организации оживить и усилить ряды организованныхъ!» [3, с.2].

Ще одна партійна газета «Русская Земля» (друкований орган русофільської Карпаторуської Трудової Партії) акцентувала на необхідності негайної «дегунгаризації нашего края и рѣшительного устраниенія вреднаго духа негачи молодежи» [13, с.2]. Матеріал застерігав місцеву молодь від можливостей потрапити під вплив угорських реваншистів, які продовжували пропагувати політику мадяризації як в освітній, так і в духовній сферах. Тому в партійній пресі редакція намагалася регулярно знаходити можливості змістовного виховання народу, насамперед шкільної молоді, котра перебувала під контролем сімей та навчальних закладів [13, с.2].

Як підтверджують матеріали преси, випускники шкіл підпадали під партійну агітацію найшвидше й залучалися до партійної діяльності вже як повноправні члени організації, «наскількивающую въ настоящее время уже нѣсколько тысячъ молодыхъ сознательныхъ русскихъ православныхъ борцовъ за права и лучшую долю нашего народа» [14, с.3].

У середині 1930-х років на політичній арені Закарпаття з'явилася популярна русофільська організація – Руська Національно-Автономна Партія. Її редакційний комітет випускав новинку «Нашъ Карпаторусскій Голосъ». Видавцем і відповідальним редактором ще однієї газети цієї ж партії, що дістала назву «Наш Путь», став Василь Лабанич. Перший її номер був надрукований лише 16 червня 1935 року, а її зміст анонсувався для різних вікових груп [8, с.1]. Тематика статей обмежувалася суто проблемними питаннями регіонального життя, дискусією з опозиційними виданнями та агітацією молоді щодо залучення до боротьби за автономні права. Для членів партії передплата була обов'язкова. Це означає, що з новинкою могли бути ознайомлені всі члени родини, у тому числі й читаюча молодь.

Але в дійсності упродовж своєї діяльності газета використовувалася для пропаганди політичних поглядів лідера партії Степана Фенчика. Часто друкувалася інформація про його перебування в той чи інший час в різних куточках краю та про зустрічі з молоддю. Це періодичне видання виходило до 1938 року. Після окупації Закарпаття угорцями в 1939 році й аж до 1944 року виходив поновлений «Карпаторусскій Голосъ», який надалі залишався інструментом пропаганди в руках С. Фенчика. В останні роки найбільше уваги приділялося публікаціям поезії, в тому числі на молодіжну тематику («Поезія карпаторуського (угороруського) народу») [5, с.3].

Серед україномовної преси, що класифікується як партійна, однією з найпопулярніших була газета «Свобода» [17]. Декларація доступних соціально-політичних ідей, які легко сприймалися читачами, сприяла позитивним результатам діяльності української Християнсько-Народної Партії. Завдяки цьому вони залучали до своїх лав і місцеву молодь, чим не могли похвалитися інші автономні партії. Важливим було й те, що до партійної діяльності активно включалися кращі професійні кадри з середовища молоді генерации – випускники семінарій, студенти, молоді вчителі. Підтримували партію на чолі з А.Волошином молодіжні громадські організації «Пласт», «Студентський Союз Подкарпатських Русинів», а також молодь культурно-просвітнього товариства «Просвіта». За спогадами Степана Росохи, «чим більше припливало до неї української молоді, тим більше сходила вона

на платформу українського націоналізму» [12, с.22].

Чимало уваги проблемам виховання політичної культури молоді присвятили редактори україномовної газети «Нова Свобода», яка на зламі 1938 – 1939 рр. стала єдиною урядовою і партійною (як друкований орган Українського Національного Об'єднання) новинкою Карпатської України.

Підводячи підсумки дослідження на основі опрацьованих матеріалів припустимо, що у змісті партійної періодичної преси в Закарпатті зазначеного періоду яскраво проявилась така характерна особливість виховного аспекту політичної культури, як формування регіональної субкультури, яка відповідно базувалась на національно-етнічних, релігійних, мовно-культурних, соціально-економічних та ідеологічно-політичних відмінностях. У комплексі всі регіональні особливості наклали відбиток на умови виховання політичної культури тогочасної молоді. Фактично вони характеризували політичну свідомість регіону.

Умови політичної соціалізації молоді характерно вписувались у регіональні особливості політичних традицій, кореляцію політичних симпатій в залежності від соціально-класових, етнічних і конфесійних ознак. Це наводить на думку, що умови виховання політичної культури молоді в краї частково суперечили стандар-

тним умовам поширення цінностей пануючої в Чехословаччині політичної культури. Адже, рівень стійкості й послідовності субкультурних чинників залежить багато в чому від ставлення до регіонального розвитку централізованої державної влади.

Тому, на наш погляд, в тогочасних умовах справу формування демократичної політичної культури варто було б розпочинати з налагодження системи політичної освіти. Однак, партійна періодика Закарпаття скеровувала можливості процесу виховання політичної культури у вузькому напрямку, обмежувалася політико-ідеологічним протистоянням в регіонально-соціумному просторі. І хоча демократія як система цінностей переживала початковий етап свого становлення, молоде покоління залежало від практичної взаємодії з політичним середовищем і вибудовувало новий формат політичної поведінки, який не зумів проявитися у майбутньому через ліквідацію демократичного режиму й окупацію регіону Угорщиною.

Подальше наше дослідження буде спрямоване на виявлення конкретних напрямків виховання політичної культури молоді засобами партійної преси та їх класифікації. Також можна буде проаналізувати рівень ефективності впливу на молодь виховного компоненту безпосередньо крізь формат періодики.

### Література та джерела

1. Волошин А. Спомины / Августин Волошин. – Ужгород, 1923. – 96 с.
2. Добш І. Історія української журналістики Закарпаття 20 – 30-х років ХХ ст. / Іван Добш. – Івано-Франківськ, 1995. – 128 с.
3. Земледельська Політика. – 1935. – 14 листопада.
4. Земледельческий календарь на годъ 1934. – Ужгород, 1933.
5. Карпаторускій Голось. – 1940. – январь – декабрь.
6. Лісовий П. Комуністична преса Закарпаття 20 – 30-х років / Павло Лісовий. – Львів: Видавництво при Львівському державному університеті видавничого об'єднання «Вища школа», 1982. – 142 с.
7. Лісовий П. Трибуна трудящих (До 50-річчя газети «Закарпатська правда») / П.Лісовий, М.Бабидорич. – Ужгород: Видавництво «Карпати», 1970. – 156 с.
8. Нашъ Путь. – 1935. – 16 червня.
9. Нова Свобода. – 1938. – 30 жовтня.
10. Нова Свобода. – 1938. – 1 листопада.
11. Нова Свобода. – 1939. – 23 січня.
12. Росоха С. Сойм Карпатської України / Степан Росоха. – Вінніпег: Культура і освіта, 1949. – 98 с.
13. Русская Земля. – 1933. – 1 января.
14. Русская Земля. – 1935. – 18 марта.
15. Русскій Вѣстникъ. – 1924. – 23 ноября.
16. Русскій Вестник. – 1938. – 30 октября.
17. Свобода. – 1934. – 4 січня.
18. Токар М. Політичні партії Закарпаття в умовах багатопартійності (1919 – 1939): Монографія / Маріан Токар. – Ужгород, 2006. – 380 с.
19. Штефан А. За правду і волю: Спомины і дещо з історії Карпатської України / Августин Штефан. – друга книга. – Торонто: Карпатський дослідний центр, 1981. – 384 с.
20. Юбилейный господарский календарь на 1929 годъ. – Ужгород, 1928.

*В науковій статті проаналізовано один із способів виховання політичної культури молоді на сторінках партійної періодики в умовах реалізації демократичних основ суспільства і політичного плюралізму, що проявилось в період входу регіону в склад Чехословацької Республіки в 1919 – 1939 рр. Тоді в Закарпатті (Подкарпатська Русь) функціонувало як мінімум 25 партійних періодичних видань. Дослідження доводить, що з допомогою преси молоді використовували партійних діячів для пропаганди політичних ідеалів в сімейній і освітній середовищі. Так, серед найбільш використовуваних тематичних методів публічного виховання у молоді елементів політичної культури були заклики впливати на батьків, їх вибори в час виборчих кампаній, брати участь в різних масових акціях, які проводились під патронатом політичних партій, громадських організацій, вчителівських товариств (молодіжні з'їзди, дні «русської» культури, хоріві та театральні вистави, спортивні змагання, маніфестації), бути готовими до громадсько-політичного життя.*

*Ключеві слова: виховання молоді, партійна преса, періодика, друкований орган, політична культура, регіональна субкультура.*

*The scientific article contains the analysis of one of the methods of political culture development in young people in the content of party periodicals of Transcarpathia region in terms of realization of democratic principles concerning the public space and political pluralism that were manifested during the affiliation of region to the Czechoslovak Republic in 1919 – 1939's. In the mentioned period at least a quarter (25) party periodicals were operating on the territory of Transcarpathia (at that time – Podkarpatska Rus). The research done proves that by means of periodicals young people were used by party leaders to promote the political ideals in family, educational and recreational environment. In particular, among the most common thematic methods of political culture education in youth were calls to influence the parents, for their choice during the election campaigns, to participate in diverse mass meetings, held under the patronage of political parties, public organizations, teacher associations (youth conventions, days of "russian" culture, choral and theatrical performances, sports competitions, demonstrations), to be prepared for social and political life etc.*

*Keywords: youth education, party press, periodicals, printed organ, political culture, regional subculture.*

## ДІАГНОСТИКА ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ваколя Тетяна Іванівна  
м.Мукачеве

*У статті визначено основні критерії готовності майбутніх педагогів до дослідницької діяльності та обґрунтовано механізм діагностики рівнів сформованості дослідницьких компетентностей студентів вищих педагогічних навчальних закладів.*

*Ключові слова: дослідницькі компетентності, критерії, готовність, діагностика.*

Соціально-економічні виклики суспільного життя вимагають підготовки майбутнього спеціаліста, який має бути ознайомлений не тільки із сучасною наукою, а й мати необхідний досвід пошукової роботи, володіти вмінням вирішення практичних дослідницьких завдань, бути готовим до створення нових наукових цінностей. Розвиток творчого мислення студентів, формування умінь і навичок самостійного пошуку інформації, її обробки та аналізу набуває нині нового значення, адже сучасні можливості доступу до інформаційних джерел розкривають перед дослідником необмежене коло фактичного матеріалу для здійснення вагомих наукових досліджень.

Однією з умов професійної підготовки майбутніх фахівців і, зокрема, їх наукового дослідницького потенціалу, є своєчасна діагностика стану сформованості дослідницьких компетентностей як показника якісних і кількісних характеристик результатів навчально-виховного процесу вищої школи. Зрозуміло, що основним видом навчання студентів є цілеспрямоване оволодіння системою знань про структуру і зміст професійної діяльності. Водночас реформування вищої школи в умовах постійних змін та перетворень вимагає орієнтації не тільки на об'єм професійних знань, а, насамперед, на оволодіння методами їх набуття. Саме тому сучасна освітня парадигма має бути спрямована на пошук, потребу в перетворенні реальної дійсності, що забезпечується рівнем дослідницьких знань, здатністю до творчого наукового пошуку.

Дослідженням означеної проблеми займалися ряд науковців, серед яких В.І.Андрєєв, В.С.Безрукова, В.І.Богославський, В.І.Боднар, В.І.Загвязінський, Е.С.Заїр-Бек, Л.С.Коржова та інші. Зокрема, Л.С.Коржовою висвітлено педагогічні умови підготовки студентів до проведення педагогічних досліджень. В.Г.Сотник розглядає різні аспекти організації самостійної дослідницької діяльності майбутніх фахівців. Орієнтовну модель розвитку дослідницьких умінь студентів розкрито у працях І.М.Раєвської. Із дисертаційних робіт останніх років з питань професійних компетентностей майбутніх спеціалістів слід назвати дослідження В.Г.Базельюк, І.В.Демури, А.М.Коломієць, Л.Є.Петухової, Л.Ю.Султанової, С.В.Тезикової та ін. Проте, недослідженими залишаються низка актуальних проблем, пов'язаних із діагностикою готовності до дослідницької діяльності студентів – майбутніх учителів початкових класів, організацією ефективного моніторингу процесу формування у них зазначеного особистісного утворення.

*Мета статті* полягає у визначенні критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності та обґрунтуванні системи діагностики рівнів сформованості дослідницьких компетентностей зазначеної категорії студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ознайомлення з роботою педагогічних ВНЗ засвідчує, що у практиці діяльності багатьох вищих наукова підготовка студентів здійснюється не системно, епізодично, і, як правило, тільки в пе-

ріод виконання курсових і дипломних проектів. Отримані знання базуються на нестійкій увазі до предмету діяльності, відношення до оволодіння дослідницькими вміннями не носить умотивованої потреби.

У цьому сенсі процес формування дослідницьких компетентностей майбутнього педагога має бути завершеним, оскільки може залишатися лише передумовою до зазначеного різновиду професійної діяльності. Йдеться, насамперед, про показник психологічної готовності до набуття необхідних знань, як умови реалізації необхідних очікувань. На думку Л.С.Коржової, готовність студента до здійснення наукових досліджень – це «інтегроване особистісне утворення, яке включає стійке прагнення до творчого наукового пошуку у професійній сфері, наявність спеціальних дослідницьких знань і вмінь, а також комплекс індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність проведення досліджень» [4, с.193]. У структурі готовності прерогатива належить мотиваційному, професійно-практичному, рефлексивному і якісно-продуктивному її компонентам.

Провідною лінією особистісно орієнтованого навчання на сучасному етапі розвитку національної освіти виступає реалізація власних можливостей індивіда, розкриття особистого потенціалу, де рушійною силою самореалізації особистості є мотивація. Тому, погоджуючись із думкою дослідників (В.І.Ковальов, О.С.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн, К.А.Абульханова-Славська), мотивацію ми розглядаємо як фундаментальну якість особистості, яка визначає її спрямованість, ставлення до дійсності, до професійної діяльності. Бажання до самовдосконалення базується, перш за все, на внутрішній мотивації, на особистісній потребі. Звідси, розвиток запропонованих якостей майбутнього спеціаліста не відбуватиметься без активної участі самого студента, спрямованої на самовдосконалення та самоідентифікацію.

В основі мотиваційної готовності до наукових досліджень, за даними В.Г.Алексєєва, К.Я.Вазіна, А.Й.Капської, І.Б.Соколова та ін., лежать особистісні переконання й інтенсивність пізнавального інтересу. Рівень активності студента детермінується тим, наскільки діяльність є особистісно значущою для нього. Одержані нами результати опитування студентів ВНЗ співпадають з даними Л.Є.Петухової [6], за якими внутрішні мотиви є домінуючими в загальній структурі мотивації навчання студентів.

Таким чином, розвиненість пізнавальних інтересів на основі мотивів (внутрішніх і зовнішніх) розглядається нами в якості одного із критеріїв сформованості дослідницького потенціалу майбутнього спеціаліста в галузі освіти, де інтересом виступають, насамперед, внутрішні переживання, цілі, потреби студента, які слугують збудниками до опанування методикою дослідницької пошукової діяльності.

Будь-яка професійна діяльність включає практичні елементи дослідницького характеру. Більше того, показником готовності спеціаліста до виконання своїх професійних функцій є наукові знання і вміння. Зрозуміло, що дослідницькі вміння вчителів початкових класів формуються протягом навчання у ВНЗ, і є органічною складовою їх фахової компетентності. У словнику С.Ожегова [5, с.832] вміння трактується як навичка у певній справі, досвід. З точки зору В.Н.Андрєєва дослідницькі вміння є «здатність застосовувати відповідні прийоми наукового методу в умовах вирішен-

ня навчальної проблеми, виконання дослідницького завдання» [1, с.45]. На думку С.І.Бризгалової, це поняття розглядається в якості способу реалізації «окремої діяльності» [2, с.57].

Дослідницькі вміння вчителів початкових класів у контексті досліджуваної проблеми нами визначаються як сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення, аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до окресленої мети. На жаль, результати напрацювань останніх років (Б.М.Андрієвський, В.Г.Базелюк, В.М.Галузинський, О.С.Заболоцька, А.М.Коломієць, Л.Є.Петухова та ін.) засвідчують, що значна частина випускників вищих навчальних закладів не володіє в достатньому обсязі необхідними знаннями дослідницького і, особливо, методологічного характеру. Більшість студентів не опанували механізмом обробки наукової інформації, не орієнтуються в структурі та змісті наукових робіт, не обізнані з актуальними проблемами педагогічної теорії і практики.

Доведено, що дослідницькі вміння базуються на інтелектуальних та практичних уміннях та зумовлені такими показниками, як здатність до комунікації, аналітичність мислення, адекватна самооцінка, інформативна обізнаність, готовність до самовдосконалення тощо. Слід констатувати, що формування дослідницьких умінь тісно пов'язане з умінням здійснювати аналітико-синтетичну роботу, співставляти, порівнювати, узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, визначати головне, логічно мислити, володіти методами обробки результатів дослідження. Тому дослідницькі вміння доцільно трактувати як систему цілеспрямованих дій дослідницького характеру, що являють собою сукупність інтелектуальних, практичних і організаційних умінь. Отже, логічно випливає, що знання методології та методики організації і здійснення наукового дослідження у поєднанні з відповідними особистісно-професійними якостями є важливим показником готовності майбутнього фахівця до реалізації своїх професійних функцій.

Відомо, що мірилом ефективності діяльності у будь-якій сфері є її продуктивність. Продуктивність нами розуміється як якісна характеристика результату діяльності. Природно, що результати (продукти) науково-дослідної діяльності студентів виражені у формі рефератів, курсових, дипломних, магістерських робіт, публікацій, виступів на семінарах, конференціях, участі у дискусіях, круглих столах тощо. Показником продуктивності дослідження є не кількість самостійно виконаних дослідницьких умінь, а їх актуальність, наукова новизна, глибина і доказовість результатів, відповідність вимогам щодо їх оформлення тощо. Звідси випливає, що висока оцінка продуктів науково-дослідної діяльності студентів можлива лише за умов якісно виконаних досліджень з урахуванням їх логічності, оригінальності, аргументованості висновків.

Продуктивність дослідницької діяльності студента характеризується не тільки його пізнавальними мотивами, а й особистою програмою організації творчого пошуку. У свою чергу, ступінь активності наукової діяльності, на думку науковців (Б.М.Андрієвський, О.М.Пинзеник, Н.Ф.Токар, Р.Н.Цокур), визначається силою спонукальних мотивів, рівнем теоретичної підготовки студента, характером її здійснення, якістю керівництва викладача. При цьому необхідно підкреслити, що стан сформованості творчої активності значної частини випускників університетів знаходиться не на належному рівні, що, безумовно, ускладнює їхню адаптацію і самореалізацію у майбутній професійній діяльності [2; 6].

Отже, можемо констатувати, що продуктивність результатів науково-дослідної роботи може виступати в якості наступного критерію оцінки рівня підготовки студента до проведення наукових досліджень.

Вивчення відповідних теоретичних джерел засвідчує, що показник сформованості дослідницьких компетенцій визнача-

ється, безумовно, і наявністю рефлексивного компонента, тобто здатністю фахівця до самопізнання, вмінням аналізувати власні дії і зіставляти їх із системою суспільних цінностей та вчинками інших [3]. Спроможність до адекватного самопізнання є проявом «Я-концепції» студента. Низький рівень її сформованості спрямовує дослідника на репродуктивний характер діяльності. Високий рівень рефлексії, навпаки, орієнтує на творчий пошук вирішення проблеми, характеризується активністю індивіда, бажанням нестандартного розв'язання проблеми, відповідальністю за одержані результати дослідження.

Аналіз і узагальнення одержаних матеріалів дозволив обґрунтувати систему діагностики рівнів сформованості дослідницьких компетентностей майбутнього педагога. З цією метою нами було визначено відповідні критерії, до яких віднесено: мотивацію до дослідницької діяльності; наявність дослідницьких особистісних якостей і сформованість системи дослідницьких знань та вмінь; якість виконання дослідження; розвиненість рефлексії. Також було розроблено комплекс показників, що передбачають, окрім критеріїв, ситуації їх прояву, методи визначення та рівні сформованості феномена, що досліджується. Останній розглядається в якості інтегративної властивості майбутнього фахівця, що включає необхідні характеристики, набутий професійний досвід і поєднує професійний інтерес, виробничий обов'язок, умотивовану оцінку і спрямованість на оволодіння необхідними компетентностями.

Оцінку сформованості дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців доцільно здійснювати у певній послідовності, що у певній системі створює алгоритм їх вимірювання.

#### *Сформованість мотивації.*

Зміст: сформованість системи ціннісних професійних орієнтацій; наявність творчих мотивів та спонукальних інтересів до наукового пошуку.

Виявляється: у навчальному процесі та позааудиторній діяльності; у спілкуванні; у ході виконання самостійних творчих робіт; у процесі науково-дослідницької діяльності; під час дозвілля.

Критерії: потреба в самостверженні, наявність відповідних інтересів, мотивів, системи прагнень до творчої дослідницької роботи, розвиненість пізнавальних потреб, спрямованість на кінцевий результат.

Рівень сформованості: об'єм та інтенсивність прояву (проявляються завжди – високий; частіше проявляються, ніж не проявляються – середній; проявляються рідко – низький).

#### *1. Дослідницькі знання і вміння.*

Зміст: уміння збирати, аналізувати і обробляти необхідну інформацію, володіння методологією організації дослідження; знання видів наукового викладу матеріалів дослідження та їх оформлення; володіння етичними нормами науковця; володіння технікою прогнозування очікуваних результатів, узагальнення досвіду.

Виявляється: у навчально-виховному процесі під час спілкування, бесід, анкетування; у ході ділових ігор, у вирішенні проблемних ситуацій, під час диспутів, участі у круглих столах; у процесі науково-дослідної роботи, при розв'язанні складних творчих завдань; у період проходження різних видів практики.

Критерії: володіння методологією та методикою дослідницької діяльності, технологією організації наукового експерименту, вміння обробки й інтерпретації одержаних результатів дослідження; орієнтація на науковий пошук; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; вміння працювати з літературними джерелами і статистичною інформацією; володіння організаційними і комунікативними здібностями.

Рівень сформованості: об'єм та інтенсивність прояву (проявляються завжди – високий; частіше проявляються, ніж не проявляються – середній; проявляються рідко – низький).

#### *2. Продуктивність дослідження.*

Зміст: якість виконання і оформлення курсових, дипломних,

магістерських робіт; активність на семінарах, конференціях, круглих столах, участь у диспутах; аргументованість, наукова новизна і практична значущість одержаних результатів; здатність виходити за межі існуючих стандартів; наявність ініціативи в організації і здійсненні творчого задуму.

Виявляється: на заняттях і в позааудиторній роботі, під час проходження практики; у процесі виконання та захисту студентських науково-дослідних проєктів, написання публікацій; у процесі рецензування статей, методичних рекомендацій і тез; при участі у науково-практичних конференціях, олімпіадах, виступах з доповідями і повідомленнями.

Критерії: наявність ініціативи, вміння моделювати ситуації; чіткість структури і логіки викладу матеріалу; відповідність висновків висунутим завданням; рівень самостійності, наявність наукової новизни і практичної значущості; оригінальність задуму і наявність чіткої позиції автора.

Рівень сформованості: ступінь відповідності визначеним вимогам (відповідає повністю – високий; більш відповідає, ніж не відповідає – середній; більш не відповідає, ніж відповідає – низький).

### 3. Рефлексія.

Зміст: уміння здійснювати самоаналіз і адекватну самооцінку своєї діяльності; умотивована готовність до самопізнання; володіння методикою зворотного зв'язку; наявність об'єктивної системи уявлень про себе, адекватна «Я»-концепція.

Виявляється: у здатності прогнозувати свій професійний розвиток, у ході виконання досліджень; на заняттях; у сфері дозвілля; під час підготовки та участі у виховних заходах, науково-практичних конференціях; у ході бесід, педагогічного спостереження, анкетування, оцінки товаришів.

Критерії: уміння співставляти, порівнювати, аналізувати; рівень активності пізнавальної діяльності; ступінь відповідальності за якість результатів особистої діяльності; творча активність, спрямованість на достовірність та об'єктивність наукових досліджень; стійке бажання до професійного вдосконалення.

Рівень сформованості: інтенсивність прояву (значна інтенсивність – високий рівень; незначна інтенсивність – середній; від-

сутня інтенсивність – низький).

Оцінка рівнів сформованості у майбутніх фахівців дослідницьких компетентностей визначається таким чином: високий – коли той чи інший показник у ситуації прояву спостерігається не менше 75%; середній – його прояв спостерігається не менше 50%; низький – менше 49%.

Експериментальна перевірка дієвості механізму діагностики, що здійснювалась за допомогою комплексу методів (результати аналізу якості виконаних досліджень, педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, контрольні роботи, опитування, результати позанавчальної діяльності та ін.), засвідчила досить високу його ефективність. Незважаючи на те, що визначені критерії не охоплюють повною мірою всі аспекти такого складного особистісного утворення, як дослідницькі компетентності, є підстави стверджувати, що обґрунтований нами критеріальний підхід забезпечує необхідний рівень їх сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Таким чином, необхідність оволодіння студентами дослідницькими знаннями і вміннями обумовлена характером професійної діяльності педагога як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і в системі вищої школи.

Оцінку готовності випускників педагогічних ВНЗ до наукової діяльності раціонально здійснювати за певною методикою, що включає систему критеріїв, зміст показників, ситуації прояву та рівні сформованості якості, що досліджується. На основі визначених показників розроблено відповідний механізм діагностики сформованості дослідницьких компетентностей студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Основними критеріями їх визначення є показники мотиваційної спрямованості; система дослідницьких знань і вмінь, наявність необхідних дослідницьких якостей; продуктивність результатів пошукової діяльності; здатність до рефлексії.

У перспективі передбачається розробка системи методів і форм роботи для студентів вищих навчальних закладів з метою формування в них дослідницьких компетентностей як важливої характеристики професіоналізму вчителя.

### Література та джерела

1. Андреев А.Л. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / А.Л.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 45 с.
2. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: Монография / С.И.Брызгалова. – Калининград: КГУ, 2004. – 151 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 999 с.
4. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Людмила Сергіївна Коржова. – Кривий Ріг, 2002. – 193 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – 10 изд-е. – М.: Азбуковник, 1997. – 944с.
6. Петухова Л.Е. Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: Дис. докт. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Любов Євгенівна Петухова. – Херсон, 2009. – 539 с.

*В статье определены основные критерии готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности и обоснован механизм диагностики уровней сформированности исследовательских компетентностей студентов высших педагогических учебных заведений.*

*Ключевые слова: исследовательские компетентности, критерии, готовность, диагностика.*

*The author of the article has outlined the basic criteria of readiness of teachers to research as well as reasonable mechanism for the formation of diagnostics of levels of students research competencies in higher educational institutions.*

*Keywords: research competence, criteria, preparedness, diagnostics.*

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Вовканич Маргарита Дмитрівна  
м.Ужгород

*Для сучасного етапу розвитку українського суспільства пріоритетним є напрямок в соціальній роботі, що спрямований на формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією. На жаль, кризи, що відбуваються сьогодні у економічному, політичному, культурному житті України, негативно впливають на формування особистості підлітка. Часто підлітки не вміють виявляти свої бажання, позиції у неагресивній, толерантний спосіб. Саме тому, у соціально-психолого-педагогічній науці особливу актуальність набули експериментальні та теоретичні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів агресії у школярів підліткового віку.*

*Дестабілізація економіки, спад виробництва, зниження життєвого рівня значної частини населення країни відбивається на психологічному самопочутті людей, породжуючи внутрішні конфлікти, напругу, агресію, а іноді й жорстокість. Статистика свідчить про зростання кількості злочинів, хуліганських дій, що здійснюються підлітками та молоддю. Такі дезадаптовані підлітки стають клієнтами соціальної роботи.*

*Ключові слова: агресивність, агресивна поведінка, соціальна робота, соціальні та психологічні особливості особистості.*

Актуальність дослідження аспектів агресивності полягає в тому, що особливо гострою в наш час є проблема зростання дитячої злочинності. Намагання пояснити та попередити агресивні дії молодих людей утрудняється тим, що не тільки в повсякденній свідомості, але й у професійних колах і в багатьох теоретичних концепціях явище агресії має дуже суперечливе тлумачення. Часом біологічні, соціальні та психологічні чинники розглядаються розрізнено та не враховуються в роботі соціального працівника.

Саме тому ми теж вирішили дослідити соціально-психологічні особливості прояву агресивної поведінки у підлітковому віці в учнів підліткового віку м.Ужгорода.

Слід відмітити, що дана проблема ставала об'єктом дослідження в галузі різноманітних психологічних робіт як у вітчизняній так і в зарубіжній психології. Даній проблематиці присвячені роботи О.Б.Бовт, Р.У.Благута, Б.М.Ткач, С.В.Харченко, Л.В.Чаговець.

У психологічній науці під агресією прийнято називати дії, що наносять людині будь-який збиток: моральний, матеріальний або фізичний. Причому в понятті «агресія» поєднуються різні за формою і результатами акти поведінки - від таких, як злі жарти, плітки, деструктивні форми поведінки, і аж до бандитизму [1; 5].

Аналіз теоретико-методологічних джерел з проблеми дослідження показав, що існує декілька типів класифікацій агресивної поведінки. Деякі дослідники агресивної поведінки, беруть за основу психофізіологічні відмінності дітей, інші – психосоціальний розвиток. Так, В.К.Андрієнко, Ю.В.Гербеєв, Г.А.Невський розрізняють важких підлітків: з педагогічною занедбаністю та з соціальною занедбаністю (етично зіпсованих).

З'ясовано, що більш дослідників агресії відокремлюють її типи і форми, серед яких вирізняють вербальну й фізичну агресію, пряму – непряму, активну – пасивну, ворожість та ін. Так, наприклад, матеріали, отримані Л.М.Семенюк на основі аналізу документації шкіл, бесід з вчителями, батьками, відносини кожного конкретного підлітка з однолітками, дорослими, його особливості, погляди, сторони поведінки в процесі тестування, анкетування, обстеження дітей за допомогою опитувальників, дозволили їй ви-

ділити чотири групи:

1. Підлітки з стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і відносин, прагнуть тільки до споживчого життя. Їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, відсутність авторитетів, цинізм, озлобленість, грубість. У їх поведінці переважає фізична агресивність.
2. Підлітки з деформованими потребами і цінностями, що мають більш менш широке коло інтересів, що відрізняються загостреним індивідуалізмом, охочі зайняти привілейоване положення за рахунок утистки слабких і молодших. Прагнення до застосування фізичної сили виявляється у них ситуативне і лише проти тих, хто слабше.
3. Підлітки з конфліктом між деформованими і позитивними потребами, їм властиві однобічність інтересів, брехливість. У їх поведінці переважають непряма і вербальна агресія.
4. Підлітки, що відрізняються слабо деформованими потребами за відсутності певних інтересів і дуже обмеженим колом спілкування, що відрізняються безвіллям, недовірливістю, мстивістю [5].

Негативний мікроклімат, що має місце, в багатьох сім'ях формує відчуженість, грубість, неприязнь певної частини підлітків, прагнення робити все на зло, всупереч волі тих, що оточують їх. Це створює об'єктивні передумови для прояву демонстративної непокої та агресивності.

Інтенсивний розвиток самосвідомості і самокритичності призводить до того, що дитина в підлітковому віці виявляє суперечності не тільки в навколишньому світі, але і власному уявленні про себе.

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних і інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітків та деформує розвиток його особистості. Характерним для них стає порушення емоційних відносин з навколишнім світом.

Необхідно відмітити, що часто підлітки попадають під сильний вплив групи однолітків та дорослих, що також формує асоціальну шкалу життєвих цінностей.

За результатами деяких наукових дослідженнях [3; 4; 6] на першій стадії підліткового періоду (у 10-11 років) дитини, підлітки показують критичне відношення до себе. Близько 34% хлопчиків і 26% дівчаток дають собі негативні характеристики, відзначаючи переважання негативних рис і форм поведінки, зокрема грубість, жорстокість, агресивність. При цьому у дітей цього віку переважає фізична агресія і найменше виражена агресія непряма. Вербальна агресія і негативізм знаходяться на одному низькому ступені розвитку. Ситуативне негативне відношення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (у 12-13 років). Це зумовлено, значною мірою, оцінками тих, що їх оточують (як дорослих, так і однолітків). У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, наголошується зростання фізичної і вербальної агресії, тоді як агресивність непряма, хоч і дає зрушення в порівнянні з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена.

На третій стадії підліткового віку (у 14-15 років) спостерігається зіставлення підлітком своїх особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах. При цьому на перший план у них виходить вербальна

агресія, що на 20% перевищує показники 12-13 років і майже на 30% в 10-11 років. Агресивність фізична і непряма підвищуються неістотно, також як і рівень негативізму.

Агресивні дії дуже різноманітні за формою і за ступенем заподіяної шкоди. Так, багато злочинів розглядаються тільки як прояв агресії: зазіхання на благополуччя і життя людини. У той же час агресивна поведінка нерідко виражається на початку просто в грубих, образливих, глузливих або уїдлимих словах.

У числі різноманітних, взаємозв'язаних причин, що обумовлюють прояв поведінки, що відхиляється, можна виділити і такі, як: індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки; психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в учбово-виховному колективі.

Ми досліджували особливості прояву агресивної поведінки в підлітковому віці. Вибірку склали учні у кількості СШ 30 чоловік (15 дівчат та 15 хлопчиків).

Дослідження проводилось за допомогою наступних емпіричних методів – спостереження, бесіда, тестовий метод А.Басса та

А.Дарки, за допомогою якого можливо виявити наступні форми прояву агресивної поведінки та оцінити такі показники як: фізична агресія (використання фізичної сили проти іншої людини); непряма агресія (спрямована через іншу людину або групу людей); вербальна агресія (вираження негативних почуттів як форму, так і через словесні відповіді); роздратованість (схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні); негативізм (опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів); образа (заздрість і ненависть до оточуючих за справжні та вигадані дії); підозрілість (схильність до недовіри і обережному ставленні до людей які на його думку можуть нанести шкоду); почуття провини та аутоагресії (ставлення і дії стосовно до себе і оточуючих, що ґрунтуються на думці про те, що сам досліджуваний є поганою людиною, чинить недобре).

Крім того за допомогою методики А.Басса та А.Дарки, можливо порахувати індекс агресивності та індекс ворожості. Індекс агресивності представлений усередненими показниками фізичної, вербальної та невербальної агресії та негативізму. Індекс ворожості включає усереднені результати підозрілості, роздратованості та образливості.

Таблиця 1.

Усереднені показники форм агресивної поведінки

Форми агресивної поведінки	Усереднені показники	
	Хлопці	Дівчата
1. Фізична агресія	6,7	6,3
2. Вербальна агресія	7,0	6,9
3. Непряма агресія	6,6	6,5
4. Негативізм	6,6	6,2
5. Роздратованість	5,5	5,4
6. Підозрілість	4,5	4,7
7. Образа	4,9	5,2
8.Провина (аутоагресія)	6,2	6,2

Виявлено, що у підлітковому віці найбільш вираженим стає індекс агресивності такий як вербальна, фізична та непряма агресія. Підлітки проявляють агресію через використання фізичної сили проти іншої людини, іноді ця агресія спрямована опосередковано через іншу людину або групу людей. Високий показник вербальної агресії свідчить про намагання прояву агресії у вира-

женні негативних почуттів, так і через словесні відповіді. Необхідно відмітити, що такі показники агресивності, як негативізм, підозрілість та образа менш виражені.

З'ясовано, що низькими показниками прояву агресії з'являються підозрілість, як у хлопчиків та і у дівчат. Зазначимо, що рівень підозрілості та образливості у дівчат вищий, ніж у хлопчиків.

Таблиця 2.

Середні значення за показниками індексів агресивності та ворожості

№	Показники методики Баса-Дарки	Індекс агресивності	Індекс ворожості
1	показник для дівчат	6,45	4,64
2	показник для хлопців	6,84	4,48

На підставі отриманих результатів було виявлено, що розвиток проявів агресивності та ворожості відбувається нерівномірно.

Необхідно зазначити, що рівень агресивності у хлопців вищий, ніж у дівчат, а також має більший діапазон вираження. Зазначимо, що рівень підозрілості та образливості у дівчат вищий, ніж у хлопчиків.

На основі цього дослідження виявлено, що для підліткового віку характерні такі форми прояву агресії, як вербальна, фізична та непряма агресія. Ці прояви агресії можуть відбуватися під впливом різноманітних чинників. Підлітки можуть потрапляють під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує асоціальної шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль і круг спілкування сприяють розвитку і закріпленню девіантної поведінки. Таким чином, негативний мікроклімат, що має місце, в багатьох сім'ях, кінофільми, телепередачі обумовлюють формування підліткової субкультури з проявами фізичної та вер-

бальної агресії, грубості, прагнення робити все на зло, агресивності і руйнівних дій.

Таким чином, на основі одержаних результатів, на перспективу подальших досліджень з означеної проблеми можна розробити корекційні програми, враховуючи індивідуальні психологічні та гендерні особливості особистості підлітка.

Відомо, що найбільшим змінам в результаті психологічної корекції проявів агресії піддаються поведінкові форми прояву агресії: фізична, побічна, вербальна агресія, негативізм, образа. Позитивні зміни відбуваються й у стилях міжособистісної взаємодії, які підлітки обирають як домінуючі: дружельюність у стосунках. Суттєвих змін зазнають показники рівня самооцінки, що максимально наближаються до адекватних: якісні зміни відбуваються у змісті ціннісних орієнтацій підлітків. Зменшення різних форм прояву агресії у сучасних підлітків є можливим тільки при комплексному використанні засобів, спрямованих на розвиток соціально,

емоційно, духовно зрілої особистості.

Можна також сформулювати ряд рекомендацій для психологів, вчителів, в яких підкреслюється необхідність своєчасного виявлення учнів з високим рівнем прояву агресії з метою включення їх у систему психо-корекційних впливів: впровадження у роботу психологічної служби заходів щодо створення умов формування навичок адекватного самооцінювання підлітків, толерантного способу взаємодії з оточуючими, вибору ціннісних орієнтирів, що сприяли б особистісному зростанню школярів підліткового віку; підтримка прагнення підлітків до вдосконалення; заохочення самостійності, відповідальності; створення ситуацій успіху в навчанні; відсутність агресивних форм взаємодії з підлітками, демонстрація доброзичливості у відносинах, взаємодовіри та поваги; розвиток у себе та учнів почуття гумору.

В процесі роботи виокремились ряд цікавих напрямків, кожен з яких може стати предметом самостійного дослідження в рамках даної теми, а саме: вплив ЗМІ та комп'ютерних ігор на агресивність підлітків; розробка алгоритму, завдяки якому можна було б прогнозувати схильність дитини до агресивності на етапах дошкільного та раннього шкільного дитинства, що зумовило б можливість попередження небажаних поведінкових форм; вплив

шкільного та сімейного виховання на появу агресивних проявів у поведінці дитини.

Висновки:

1. Актуальність дослідження аспектів агресивності полягає в тому, що особливо гострою в наш час є проблема зростання дитячої злочинності.
2. Виявлено, що у підлітковому віці найбільш вираженим стає індекс агресивності такий як вербальна, фізична та непрямая агресія. Підлітки проявляють агресію через використання фізичної сили проти іншої людини, іноді ця агресія спрямована опосередковано через іншу людину або групу людей. Високий показник вербальній агресії свідчить про намагання прояву агресії у вираженні негативних почуттів, так і через словесні відповіді.
3. Рівень агресивності у хлопців вищий, ніж у дівчат, а також має більший діапазон вираження. Зазначимо, що рівень підозрливості та образливості у дівчат вищий, ніж у хлопчиків.

На основі одержаних результатів, на перспективу подальших досліджень з означеної проблеми можна розробити корекційні програми, враховуючи індивідуальні психологічні та гендерні особливості особистості підлітка.

### Література та джерела

1. Гокіна Л. Агресивна поведінка дітей — це крик про допомогу / Л.Гокіна // Психологічна газета. – 2007. – №13. – Одеса. – С.3
2. Вітвицька С. Культура вчителя / С.Вітвицька // Педагогіка і психологія. – 2003. – №2. – С.112-118
3. Андреева А.М. Спілкування як взаємодія / Г.М.Андреева. – М., 2002. – 172 с.
4. Божович Л.И. Психология формирования личности / Л.И.Божович. – М.-Спб.: Речь, 1999. – 290 с.
5. Крылов Д.Н. Критические периоды формирования личности / Д.Н.Крылов. – М.-Спб.: Речь, 2000. – 380 с.
6. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф.Ломов. – М: Наука, 1994. – 443 с.
7. Семенов Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков в условиях его коррекции / Л.М.Семенов. – М.: ТЦ Сфера, 2006 – 96с.

*Для современного этапа развития украинского общества приоритетными становятся направления в социальной работе обеспечивающие формирование подрастающего поколения с активной жизненной позицией. Кризисы, которые потрясают экономическую, политическую, культурную, духовную жизнь Украины отрицательно влияют на формирование личности подростка. Подростки не умеют выражать свои пожелания неагрессивной, толерантной форме. Поэтому, научные исследования этой тематики в социологии, психологии и педагогике стали актуальными.*

*Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, социальная работа, социальные и психологические особенности личности.*

*The author of the article has considered social-psychologic specificity of displays of the aggressive behaviour in the teen-age age.*

*Keywords: aggressive, aggressive behaviour, social work, social and psychological characteristics of an individual.*

УДК 372.888.11

## ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Габовда Анжеліка Міланівна  
Кравченко Тетяна Миколаївна  
м.Мукачеве

*У статті автори висвітлюють проблему соціально-культурної обумовленості навчання іншомовного спілкування, важливість культурології, лінгвокраїнознавства та лінгвокультурології при вивченні іноземної мови, оскільки це спливає на змістовий і національно-культурний аспект навчального процесу.*

*Ключові слова: національно-культурний аспект, навчальний процес, культурологія, лінгвокраїнознавство, лінгвокультурологія.*

Постановка проблеми. Історичні дослідження культури вказу-

ють на те, що людський індивід є соціально-культурно обумовленим. У середньовіччя, коли єдиними академічно визнаними мовами були латинська і грецька, вважали, що універсальні, загальні культурні знання засвоюються разом із оволодінням граматичними формами. Акценти робились на внутрішньому аспекті слова, особливо на граматиці, що, в свою чергу, негативно впливало на змістовий, національно-культурний аспект навчального процесу.

У період граматично-перекладного методу викладання головним було засвоєння лексико-граматичної системи мови, тому ні текстів, ні діалогів, ні ілюстрацій, ні інших компонентів, здатних

нести культурне навантаження, у підручниках не було. До недавнього часу єдиним науковим обґрунтуванням навчання іноземних мов вважався доступ до витворів світової літератури. Саме цей факт ліг в основу культурно-естетичної концепції методики навчання іноземних мов XIX століття. Однак граматично-перекладний і текстуально-перекладний методи мали очевидний недолік – вони ігнорували орієнтацію на справжню комунікацію [6, с.238-240]. Реформа навчання живих іноземних мов була протестом проти цього недоліку. Реформа супроводжувалася зростанням інтересу до культур мов, що вивчаються. Відповідно до лінгвістичних концепцій про те, що кожна мова відображає світогляд народу, який її створює, і що кожному народові притаманна своя система понять, прихильники нового на той час прямого методу навчання іноземних мов вважали, що зміст, виражений однією мовою, не можна адекватно передати іншою мовою. Представники прямого методу виступали за залучення відомостей про країну, мова якої вивчається, та про культуру в процес навчання мов. В.Фістор, М.Берліц, Ф.Гуен пропонували включити в навчальний процес тексти з життя і культури народу; Ш.Швейцер і Е.Сімонет рекомендували використовувати схему базових знань: географічні відомості, історичні події, знайомство із звичаями носіїв мови [6, с.240-243].

Французькі лінгвісти А. Мейе, Ж. Вандрієс, А. Дола робили спроби довести, що саме в мові відображається еволюція суспільства, його ідеологія та матеріальна культура, тому у навчанні мови як іноземної необхідно звертати увагу на культурно-історичні та соціальні аспекти [15, с.136-138].

Видатний представник Петербурзької школи мовознавства, учень Бодуена де Куртене, Л.В.Щерба розглядав культуру як основну галузь, до якої необхідно звертатись у навчанні іноземної мови, оскільки людські поняття – це функція культури, яка у свою чергу, є історичною категорією і перебуває в тісному зв'язку зі станом суспільства та його діяльністю [6; 15].

Розвиток соціологічних напрямів у лінгвістиці, зокрема, розвиток американської етнолінгвістики привів до твердження про те, що мова визначає свідомість людей, які нею спілкуються. Згідно з дослідженнями етнолінгвіста Уорта, який зіставляв мову північноамериканських індіанців з європейськими мовами, різні народи, які спілкуються своєю мовою, мають відповідну систему понять, немов би своє мислення. Ця гіпотеза була використана деякими методистами і психологами для побудови теорій навчання мов. Так, засновники аудіолінгвального методу Ч.Фриз і Р.Ладо стверджували, що потрібно не лише навчати мови, але й формувати нове іншомовне мислення. У зв'язку з цим вони пропонували поділити весь курс навчання іноземних мов на два етапи. На першому формувати окремі компоненти нового мислення поряд із навчанням мови, на другому – завершити становлення в цілому іншомовної системи понять. Мова розглядалася ними як відображення історії, культури та побуту народу – носія цієї мови.

На початку XX сторіччя сформувалась наука культурологія, що є інтегративною сферою знання, народженою в широкому багатоаспектному діалозі на перетині філософії, історії, психології, мовознавства, етнографії, релігієзнавства, соціології культури та мистецтвознавства [9, с. 52-56].

Культурологія як наука перебуває у процесі становлення, пошуку своїх особливостей, об'єкта і предмета дослідження, вироблення адекватних дослідницьких методів і підходів щодо свого об'єкта.

Мета дослідження культурології – це осягнення проблеми буття людини в усіх соціокультурних вимірах [1, с.257]. Об'єктом культурології є закономірності становлення і розвитку різних суб'єктів культури, сутність і зміст традицій, цінностей, норм. Основні завдання передбачають вивчення процесів взаємодії людини зі світом природи, соціуму, фізичного і духовного буття, відтак предметом дослідження є штучне середовище, створене людиною; мова як універсальний засіб спілкування; знання норм

і цінностей суспільства.

Спираючись на висновки Леслі Уайта, визнаного засновника культурології як науки, багато дослідників характеризують цю галузь як науку про досягнення нації, етичної групи у сфері матеріального і духовного розвитку, а також про особливі шляхи та прийоми досягнення ними означених факторів [7, с.129-132]. Л. Уайт розвиває ідею “культурної детермінації” явищ у суспільстві та поведінці індивідів. Культура виступає для індивіда у формі значень, які передаються мовними знаками – символами.

Кожна людина належить до певної національної культури, яка містить в собі національні традиції, мову, історію, літературу. Економічні, культурні та наукові контакти країн і їх народів роблять актуальними теми, пов'язані з дослідженням міжкультурних комунікацій, співвідношення мов і культур. Проблемам взаємозв'язку мови і культури присвятили свої праці В.Гумбольдт, Є.Сепір, Р.Ладо та ін. [15, с.71-73]. Так, наприклад, В.Гумбольдт писав, що мова – це об'єднана духовна енергія народу, таємничим чином записана у вигляді звуків, і в такому вигляді, через взаємодію звуків зрозуміла всім, хто володіє цією мовою, і збуджує в них відносно однакову енергію, а різні мови – це різне сприйняття одного і того ж предмета. Учений приділяє багато уваги питанню про співвідношення мови і нації. Для встановлення кореляції між цими питаннями ним вводиться категорія “мовної свідомості народу”. Він розвиває думку про те, що багатоманітність мов – це не різниця позначення одного предмета, а різні бачення його. В концепції В. Гумбольдта мова розглядається не тільки традиційно – як засіб комунікації, але й як унікальний спосіб залучення до символічних кодів культури [5, с.4-6].

Суттєвий вклад у розуміння зв'язку мови і культури зробила відома лінгвістична гіпотеза Сепіра – Уорта. Згідно з їхньою теорією, мислення, світогляд, і поведінка людей лінгвістично детерміновані, тобто обумовлені характером і природою тієї мови, якою вони спілкуються. Реальний світ створюється завдяки мовним особливостям певної культури. На думку Є.Сепіра, мова – це путівник, який набуває все більшого значення як основа в науковому дослідженні культури. Він вважає, що система культурних моделей певної цивілізації фіксується в мові, яка виражає цю цивілізацію. Відповідно до досліджень Р.Ладо, кожна культура складається з функціональних одиниць, які мають свою форму, значення і дистрибуцію. Функціональні одиниці культури можуть не співпадати в різних культурах або за формою, або за значенням, або за дистрибуцією. Вся сукупність ідей, які стосуються взаємозв'язку мови і культури, мали велике значення для лінгвістики кінця XX століття. Ці чинники привели до виникнення нових напрямів дослідження і навіть нових наук.

На стику лінгвістики та культурології в кінці XX сторіччя виникла наука лінгвокультурологія, яка досліджує прояви культури народу, що відтворюються і закріплюються в мові. Термін “лінгвокультурологія” виник у зв'язку з роботами фразеологічної школи, яку очолював В.Н.Телія. Лінгвокультурологія вивчає мову як феномен культури; це певне сприйняття світу крізь призму мови, коли мова виступає виразником особливої національної ментальності. Лінгвокультурологи досліджують ментальний простір за принципом “образ себе”, вони формують соціокультурні поля на основі аналізу культурологічних текстів і прислів'їв, виділяючи лінгвокультурними – слова з культурноносним значенням.

Поряд із лінгвокультурологією з'являється ще один напрям дослідження, який відображає взаємозв'язок мови і культури, – лінгвокраїнознавство. Порівнюючи поняття “лінгвокультурологія” і “лінгвокраїнознавство” О.І.Зінов'єва зазначає, що об'єктом дослідження лінгвокраїнознавства є мовні одиниці різних рівнів, а лінгвокультурології – різні структури знань, обґрунтовані національним менталітетом і культурою.

Лінгвокультурологія і лінгвокраїнознавство є суто лінгвістичними науками, оскільки вони вивчають аспекти мови, які відтво-

рюють особливості національної культури, а методичний аспект залишається поза увагою. За таких умов у методиці навчання іноземних мов володіння і процес оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю почало кваліфікуватись як міжкультурна комунікація.

Поняття “міжкультурна комунікація” та “культурне усвідомлення” з’явилися у зарубіжній педагогіці та дидактиці в 80-х роках ХХ сторіччя і вживались спочатку, в основному, в галузі теорії виховання. Л.Самовар та Р.Портер визначають термін “міжкультурне спілкування” як безпосереднє і опосередковане спілкування партнерів – представників різних культур, у процесі якого стикаються різні “перспективи” комунікантів, де складовими цих перспектив є ціннісні орієнтації, уявлення про універсалиї та їх вербальні вираження, норми, моделі поведінки тощо; під час такого спілкування вдається або не вдається досягти взаєморозуміння [14, с.14-19]. Є.М.Верещагін та В.Г.Костомаров [13, с.8] трактують міжкультурну комунікацію як адекватне взаєморозуміння між учасниками комунікації, які належать до різних національних культур. І.І.Халеєва визначає міжкультурну комунікацію як сукупність особливих процесів взаємодії людей, які належать до різних культур і мов [13, с.11]. В методичній літературі представлені різні визначення міжкультурного або інтеркультурного навчання. К.Крамш [13] розуміє під інтеркультурним навчанням вимоги систематичного контрастування своєї та цільової культур, так званий “діалог культур”; Р.Піхт і Гізела Баумграц – міжнародний діалог; В.Ніке – міжкультурний діалог; М.Байрам міжнародне громадянство; Г.Царате – процеси децентризму (в протизагу етноцентризму); Г.Грош і В.Р.Леєнен визначають інтеркультурне навчання як зміну переживань і поведінки, що відбувається у процесі взаємодії індивіда з іншокультурним середовищем; А. Томас визначає терміном “інтеркультурне навчання” процес, під час якого людина в результаті прямого спілкування з іншокультурними ознаками змінює свій світогляд, мислення, відчуття і поведінку [3, с.47-49].

У зарубіжній методиці з’явилися поняття “міжкультурний” (intercultural) та полікультурний (multicultural), які характеризують дві педагогічні спроби зрозуміти і поєднати різні культури. Поняття “міжкультурний” використовується в Європі для позначення процесу отримання інформації про звички, установи та історію суспільства, яке відрізняється від власного. На протизагу цьому терміну у США широко використовується поняття “полікультурний”, яке поглиблює та урізноманітнює традиційний погляд на культуру через розходження в етнічній, соціальній і статевій належності в межах однієї нації. У 1974 році у США була створена організація SIETAR (за першими літерами повної назви Society for Intercultural Education, Training and Research), що є найбільшою міжпредметною мережею для науковців і студентів, які досліджують проблеми міжкультурного спілкування.

Про усвідомлення культури країни, мова якої вивчається, спочатку говорили як про “п’яте вміння” поряд із читанням, письмом, аудіюванням і говорінням. Але, на думку К. Крамш, якщо мова – це соціальний феномен, то культура стає суттю навчання мови. Відповідно до цього, усвідомлення культури – це насправді не “п’яте вміння”, а сума вмінь, про які доцільніше говорити як про компетенцію. Міжкультурна комунікативна компетенція широко досліджується у працях М.Бірама [11]. Згідно з його теорією, міжкультурна компетенція – це здатність взаємодіяти іноземною мовою з людьми з інших країн і культур. Знання іншої культури пов’язане з мовною компетенцією через здатність адекватно користуватися мовою і розуміти її особливі значення і конотації.

Теорія “культурно-історичного розвитку особистості” Л.С.Виготського мала значний вплив на розвиток цієї проблеми. Л.С.Виготський одним із перших порушив проблему соціалізації особистості. Пізніше це питання вивчали Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Е.М.Верещагін, А.Н.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейн [8, с.140-141]. Соціалізація людини, на їхню думку, відбувається

під дією національної культури з урахуванням діалектики зовнішнього і внутрішнього, психічного і соціального, коли зовнішні соціальні умови опосередковуються внутрішніми індивідуальними чинниками. Неможливо зрозуміти генезис становлення особистості автономно від культурної спільноти. Але засвоєння національної культури має місце лише під час соціалізації особистості. Воно відбувається і в тому випадку, коли вже сформована людина через певну причину розриває з етнічною або національною спільнотою, в якій вона виросла [12]. У цьому випадку соціологи та етнографи використовують термін “аккультурація”, введений в методику навчання іноземних мов Є.М.Верещагіним та В. Г. Костомаровим [10]. Під аккультурацією вони розуміють процес засвоєння особистістю, яка виросла в культурі А, елементів культури Б. Людину, яка володіє культурами А і Б, в соціології називають особистістю на межі культур, формування якої і повинно бути метою навчання іноземної мови в школі.

У 70-і роки ХХ століття теорія критичного розвитку особистості визначила соціально-психологічні якості, необхідні для вторинної аккультурації і міжкультурного спілкування і взаєморозуміння [15].

– усвідомлення власної ідентичності і презентація її: це здатність індивіда усвідомити власні “окуляри”, через які він бачить світ, або, іншими словами, зрозуміти, що власне сприйняття світу обумовлено соціокультурними чинниками і колективним менталітетом, які не так легко змінити. Але це також означає і здатність індивіда представити свій світ представникам іншої культури їх мовою;

– рольова дистанція: здатність індивіда абстрагуватись від власної позиції (ролі), подивитись на неї збоку, розуміючи при цьому, що є й інші сприйняття світу і що стереотипи іншого світу у відношенні до нього цілком природні;

– емпатія: здатність індивіда ввійти в ситуацію іншого (в нашому випадку – іншої культурної спільноти) і спробувати зрозуміти його “нормальність”;

– *ambiguitatstoleranz*: здатність особистості не боятися зустрічі з чужим, не уникати її, а вступати в контакт, витримуючи навіть суперечливі очікування й вимоги.

Таким чином, очевидно, що успішний розвиток особистості, готової до діалогу культур, являє собою процес, який можна скеровувати, регулюючи результати засвоєння іншомовної культури. Цікавою з цього приводу є модель засвоєння чужої культури одного з провідних спеціалістів міжкультурної комунікації М. Беннета [14]. Усвідомлення культурних відмінностей, за його моделлю, проходить декілька етапів: етноцентристський, до якого входять заперечення (ізоляція і сепарація), захист (дифамація, першість, зворотний розвиток), і етнорелятивістський, у складі якого визнання (повага до відмінностей у поведінці, повага до відмінностей в системі цінностей), адаптація (емпатія, плюралізм), інтеграція (контекстуальна оцінка, конструктивна маргинальність).

Останнім часом серед методистів досить часто звучить думка про необхідність нової концепції навчання, яка поєднувала б усі форми залежності мови від культурних чинників і могла б сприяти комплексному використанню в системі професійної підготовки фахівців різного профілю. До таких концепцій належать основні положення лінгвокультурознавства [13] і соціокультурний підхід до навчання іноземних мов, запропонований В.В.Сафоновою. У 90-х роках А.П.Валіцькою була розроблена концепція культуротворчої школи, мета якої – підготовка людини, здатної до культурного творіння, продуктивного діалогу з природою та соціумом. Така школа дає вихованцю розуміння сучасної соціокультурної ситуації, формуючи здатність адекватного орієнтування в ній, здійснювати усвідомлений, вільний і відповідальний вибір своєї життєвої позиції і способів самореалізації [4, с.12-18]. Р.Р.Агадуллін досліджує і обґрунтовує необхідність полікультурної освіти в Україні, основна мета якої, на його думку, полягає у

формуванні особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, що володіє розвинутим почуттям розуміння інших культур і поваги до них, що вміє жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань, а отже, є готовою до творчої життєдіяльності в полікультурному соціумі.

Висновки. Культурологічне навчання іншомовного спілкування не має на меті лише передати конкретну інформацію. Насам-

перед ідеться про розвиток здатності сприймати іншого, усвідомлювати спільні риси й відмінності між різними культурами, а також про формування знань, умінь і навичок спілкуватися з іншими культурами та суспільствами.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням педагогічних умов формування змісту іншомовного спілкування в контексті діалогу культур.

### Література та джерела

1. Авдеев В.И. Энциклопедический словарь по культурологии / [В.И.Авдеев, А.В.Арапов, А.В.Выставкин, Т.А.Дьякова, С.Н.Жаров, А.А.Радугин (общ. ред.)]. – М.: Центр, 1997. – 480 с.
2. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р.Р.Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. - №3. – С.18-29
3. Артемчик Г. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов / Г.Артемчик // Рідна школа. – 2003. – №9. – С.47-49
4. Валицкая А. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А.Валицкая // Педагогика. – 1998. – №4. – С.12-18
5. Вознюк Л.В. Уроки языка как средство воспитания высокой культуры межнациональных отношений: Из практики изучения общелингвистических тем / Л.В.Вознюк // Відродження – 1994. – №8. – С.4-6
6. Казарцева О. Культура речевого общения / О.Казарцева // Воспитание школьников. – 1997. – №1. – С.10-13
7. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б.Крылова. – М.: Народное образование. – 2000. – С.65
8. Мадзігон В. Зміст шкільної освіти / В.Мадзігон // Педагогічна освіта. – 1998. – №6. – червень
9. Редько В.Г. Країнознавчий аспект у навчанні іноземної мови / В.Г.Редько // Мистецтво та освіта. – 1997. – №4. – С.42-47
10. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О.Савченко // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.2-7
11. Сафіулін В. На шляху оновлення змісту освіти / В.Сафіулін // Шлях освіти. – 1998. - №2. – С.33-34
12. Селиванова Н.А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения / Н.А.Селиванова // ИЯШ. – 1991. – №1. – С. 60-64
13. Bennet M. Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education / M.Bennet // International Journal of Intercultural Relations. – 1986. – N10
14. Byram M. Social Identity and European Dimension. Intercultural competence through Foreign Language Learning / M.Byram. – Graz: ECML, 1998.
15. Nuener G. The role of sociocultural competence in foreign language learning and teaching / G.Nuener // Sociocultural competence in language learning and teaching. – Strasbourg: Council of Europe. 1997. – P.47-122

*В статтє авторы освещают проблему социально-культурной обусловленности обучения иноязычного общения, важность культурологии, лингвострановедения и лингвокультурологии при изучении иностранного языка, поскольку это влияет на содержательный и национально-культурный аспект учебного процесса.*

*Ключевые слова: национально-культурный аспект, учебный процесс, культурология, лингвострановедение, лингвокультурология.*

*The authors highlighted the problem of socio-cultural conditionality of teaching foreign language communication, the importance of cultural studies, linguistic and cultural studies when studying a foreign language, because it influences content and national-cultural aspect of the educational process.*

*Key words: national-cultural aspect, the learning process, cultural studies, linguistics and country studies, cultural studies.*

УДК 371.14

## ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

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

*У статті розглядаються деякі особливості управління інноваційною діяльністю в освітніх закладах Закарпатської області. Особливу увагу приділено регіональному рівню управління інноваційними процесами, який створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику навчання та виховання.*

*Ключові слова: освітні інновації, інноваційна освітня діяльність, інноваційні педагогічні процеси, загальнодержавний рівень управління, регіональний рівень управління, шкільний рівень управління.*

Управління інноваційними педагогічними процесами є однією із складових загальної системи управління освітою. На сучасному етапі у системі освіти акцент робиться на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його

складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. Управління інноваційними процесами здійснюється на загальнодержавному, регіональному рівнях та на рівні загальноосвітніх навчальних закладів. Спільним для всіх рівнів управління освітою є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики.

Управління освітою можна розглядати у трьох аспектах:

- організація – управління освітою є складною організаційно-структурною системою, до складу якої входять структурні елементи державного, регіонального управління освітою та управління загальноосвітнім навчальним закладом;

- процес – управління освітою є комплексом взаємозалежних циклічно повторюваних процесів розробки та реалізації рішень, спрямованих на забезпечення функціонування та розвитку усіх складових системи освіти;
- взаємодія суб'єктів освіти – управління освітою є складний багатоплановий процес, в якому зміни суб'єктів відбуваються не лише в межах взаємозв'язку, але й у межах взаємозумовленості.

В організаційно-структурній системі управління інноваційними процесами доцільно виділити три рівні [1, с.60]:

- загальнодержавний;
- регіональний;
- шкільний (рівень загальноосвітнього навчального закладу).

Метою статті є розглянути рівні управління інноваційними процесами, тому зупинимось детальніше на них.

*Загальнодержавний рівень управління* інноваційними процесами формує освітню політику, забезпечує нормативну базу для її реалізації. Основою нормативної бази інноваційної діяльності в освіті є закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про наукову і науково-технічну діяльність”, „Про авторське право і суміжні права”, „Про науково-технічну інформацію”, „Про наукову і науково-технічну експертизу”.

В окремих державних документах наголошується на важливості організації інноваційної діяльності та визначаються перспективи. Колегія Міністерства освіти і науки України визначила пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти [3, с.5]:

- інноваційні технології навчання;
- інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій;
- створення комп'ютерно-орієнтованих методів систем навчання з різних предметів і навчальних дисциплін;
- розробка і впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- розробка програмових засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, у тому числі – електронних.

На думку О.Савченко [5, с.2], на загальнодержавному рівні формуються дві доміанти управління інноваційними процесами: запровадження державних стандартів і особистісно-орієнтованих методичних систем. При цьому на всіх рівнях має реалізуватися поетапний підхід до створення науково-методичного супроводу інноваційного процесу, щоб досягти цілісності, оптимального співвідношення зовнішнього й внутрішнього управління та самоуправління з поточним коригуванням результатів управлінської діяльності.

Зміст поетапного управління інноваційними процесами на загальнодержавному рівні складається з :

- організації засвоєння вчителями, керівниками школи нових цілей і нових професійних знань;
- вивчення готовності керівників школи й учителів до запровадження нових програм; підготовка методичного забезпечення нових інтегрованих предметів;
- запровадження нового змісту й форм управлінської діяльності на рівні школи;
- виявлення оцінки можливостей школи з точки зору доцільності зміни її статусу, структури й кадрів;
- індивідуальної роботи з учителями, всебічного вивчення причин, які ускладнюють запровадження педагогічних інновацій;
- удосконалення організаційної і професійної культури школи.

Слід відмітити, що загальнодержавний рівень управління інноваційними процесами здійснює основну функцію управління освітою в державі – забезпечення умов для реалізації освітніх потреб сучасної особистості і суспільства. Реалізація нового змісту управління освітою сприяє формуванню сучасного освітнього середовища.

*Регіональний рівень управління* забезпечує розвиток освіти в окремому регіоні, створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику шкільного навчання та виховання, сприяє пошуку доцільних механізмів управління цими процесами. Діяльність регіональної системи освіти регулюється Типовим положенням про управління освіти обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 18.03.1996 р. № 327 [6, с.17], яке закріплює за регіональними органами управління освіти право на прогнозування та розробку регіональних програм розвитку освіти в регіоні, залучення наукових сил до реалізації перспективних завдань освіти.

Управління розвитком системи шкільної освіти регіону в умовах інноваційних перетворень слід розглядати як процес, що забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів системи, реалізується через нові управлінські функції (розробка інноваційної політики, вивчення процесів функціонування й розвитку системи на основі моніторингових досліджень, організації експертизи нововведень, виявлення та підтримки освітньої ініціативи, „вирощування” новацій на основі попереднього інноваційного досвіду тощо). Це сприяє переходу системи від одного якісного стану до вищого з метою задоволення різноманітних освітніх інтересів і потреб особистості на основі максимального використання наукового, культурного, економічного потенціалу регіону.

У дослідженнях сучасних учених поняття „регіональна освіта” розкривається як узгодженість загальнодержавних і регіональних стратегій та пріоритетів, подолання межі між освітніми можливостями різних регіонів [2, с.35]. Водночас регіональна освіта – це формування самостійної регіональної політики; перехід від моноосвітньої системи до полікультурної освітньої різноманітності; створення можливостей для формування цілісної регіональної стратегії розвитку освіти.

Так, наприклад, у Закарпатській області регіоналізація освіти з метою створення освітньої системи здійснюється на основі:

- врахування історичних, культурних, соціально-економічних місцевих особливостей у змісті, організації освітнього та навчально-виховного процесів;
- розширення мережі навчальних закладів різних типів та з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб населення щодо отримання якісної освіти;
- гуманізація навчальних закладів, яка передбачає включення учнів в організовану систему пізнавальної діяльності
- забезпечення освітніх запитів національних меншин краю;
- поєднання глобальних тенденцій розвитку освіти в країні, у міжнародному просторі в контексті своїх регіональних програм розвитку;
- зближення місцевих органів влади з реальним життям школи, мобілізації матеріальних та інтелектуальних ресурсів;
- створення сприятливого соціально-освітнього середовища для реалізації педагогічних нововведень, мобілізуючи місцеві органи влади, матеріальні та інтелектуальні ресурси;
- запровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес.

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (ЗІППО), спільно із управлінням освіти і науки Закарпатської обласної державної адміністрації, насамперед рекомендують до застосування ті інновації, які пройшли експертизу Міністерства освіти і науки і мають дозвіл на масове застосування у загальноосвітніх навчальних закладах (всеукраїнський рівень). Значна увага приділяється і запровадженню інноваційних проектів, розроблених освітянами області, які рішенням управління освіти і науки Закарпатської ОДА мають дозвіл для застосування (регіональний рівень).

ЗІППО поширює інновації шляхом інформування про нововведення, проведення конференцій, методичних семінарів, педагогічних читань у навчальних закладах, методичної підтримки інноваційних освітніх проектів, заохочення педагогів-новаторів і створення педагогічних умов для формування і застосування інноваційних технологій, інформування через різноманітні кон-

курси, публікації у фахових виданнях працівників системи освіти з метою формування їх „інноваційної культури“, „інноваційної поведінки“, тобто орієнтації на нове бачення розв'язання проблем, на відкриття та пошук нових нестандартних рішень, засобів більш раціонального досягнення успіху [7, с. 155].

Звичайно, у здійсненні інноваційної діяльності є проблеми: інноваційний розвиток гальмується внаслідок недостатньої підготовленості і поінформованості багатьох педагогів та керівників щодо інноваційної освітньої діяльності.

Вчителі не завжди мають своєчасну інформацію про інновації, найсучасніші науково-методичні розробки. Потребує розв'язання також проблема підготовки вчителя-новатора, який володіє проєктивним мисленням, схильний до пошуку перспективних педагогічних технологій. У навчальних закладах області це недостатній рівень аналізу результативності дослідно-експериментальної роботи, прогнозування очікуваних результатів. З поля зору відділів освіти, методичних кабінетів нерідко випадають питання оцінювання діяльності навчального закладу, педагога, навчальних досягнень учнів; технологій управління через призму інноваційної діяльності. Важливо, щоб запровадження інноваційних технологій сприяло збереженню і зміцненню здоров'я дітей під час їх впровадження.

Дуже часто підвищення якості освіти адміністрація навчальних закладів пов'язує не зі змінами навчально-виховного процесу в технологічно-змістовому аспекті, а лише зі змінами організаційного характеру. За експеримент видається наспіх проведена робота, коли неможливо оцінити її конкретні цілі і виділити більш-менш визначений результат. Також непросто залучити науковців до керівництва експериментальною роботою і розробки концепцій, проєктів. Повільно ще йде підвищення рівня знань педагогічних працівників, які включаються в інноваційні процеси.

Таким чином, регіональний рівень управління інноваційними процесами забезпечить ефективний розвиток системи загальної середньої освіти за умов, якщо:

- зміни, які в ній відбуваються відповідають пріоритетам і перспективам розвитку освіти, що зафіксовані у стратегічних напрямках управлінської діяльності;
- забезпечені соціально-психологічні та педагогічні умови для різних форм стимулювання педагогів до інноваційного пошуку;
- керуюча система (орган управління освітою регіону) володіє та використовує засоби управління, що забезпечують інноваційний розвиток системи при збереженні її цілісності;
- відбувається оновлення функцій управлінської діяльності з урахуванням інноваційних перетворень;
- організаційно-технологічні підходи до управління інноваційними процесами відповідають меті та завданням розвитку освіти регіону;
- суб'єкти керуючої системи здатні вирішувати завдання, що стоять перед управлінням інноваційними процесами в освіті регіону.

На *шкільному рівні управління* ефективність реалізації нововведень значною мірою залежить від багатьох чинників і насамперед від інноваційного потенціалу школи.

Інноваційний потенціал школи – це здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. На цій основі створюється модель інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, яка обґрунтовує можливості школи до інноваційної діяльності: матеріально-фінансовий та особистісний потенціал школи.

Матеріально-фінансовий потенціал школи передбачає: наявність у навчальному закладі приміщень для проведення колективних заходів; зручний режим експлуатації цих приміщень; наявність копіювальної техніки, фінансових можливостей, щоб забезпечувати нововведення (оплата додаткової праці педагогів, гнучкість щодо використання коштів).

Особистісний потенціал школи – це професійні можливості педагогічного колективу, керівників для здійснення інноваційної педагогічної діяльності та можливості учнівського контингенту.

Інноваційний потенціал школярів передбачає наявність досвіду творчих справ, колективної діяльності, здатності до самостійної навчальної діяльності та саморозвитку, достатній загальнокультурний рівень, різноманітні інтереси. Важливою складовою інноваційного потенціалу є здатність навчального закладу до створення інноваційного середовища: наявність високого освітньо-культурного рівня батьків школярів, можливостей залучення науковців-консультантів з ВНЗ, позашкільних закладів та установ, підприємств для інноваційної роботи та співпраці.

Особливе значення мають також особливості власне школи як організації. Це стосується насамперед мети, структури, рівня комунікації. Оскільки загальна мета виявляє основний напрям розвитку школи, то інноваційна мета вказує на засоби розвитку шкільної системи, її окремої структури.

Інноваційний потенціал загальноосвітнього навчального закладу щодо конкретного нововведення – це [4, с. 30]:

- зацікавленість учасників інноваційної діяльності в позитивному кінцевому результаті;
- компетентність учасників інноваційної діяльності щодо реалізації нововведення, співвідношення цілей школи з новою педагогічною ідеєю, наявність відповідальних сторін за процес і результати апробації нововведення (автор, науковий консультант та ін.);
- узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної діяльності, з одного боку, та адміністрацією (педагогічним колективом, батьками), з іншого. Особливе значення мають визнання та підтримка нововведення з боку органів державного управління та громадськості.

Можна виділити такі основні етапи процесу впровадження нововведень у практику шкільної системи освіти:

1) усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень. На цьому етапі в навчальному закладі формується відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного, учнівського та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності (конференції, збори, семінари, наради, зустрічі з досвідченими вчителями, науковцями тощо). Водночас адміністрація школи здійснює моніторинг якості освітніх процесів у навчальному закладі й оприлюднює їх кількісні та якісні показники. Основна мета етапу полягає в тому, щоб усі члени шкільного колективу усвідомили, що реальний стан функціонування школи не відповідає новим тенденціям розвитку суспільства, науково-технічному прогресу, вимогам батьків щодо забезпечення їхніх дітей освітніми послугами відповідно до потреб та інтересів, врешті, не сприяє професійному зростанню педагогічного колективу тощо.

2) пошук та актуалізація нових ідей. Головною метою цього етапу є виявлення кола проблем, актуалізація нових ідей, обговорення їх у шкільному колективі та з науковцями. На цьому етапі формується творча група, діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідеї у відповідний проєкт чи програму.

3) здійснення проєктування нововведення творчою групою. Насамперед аналізується стан функціонування навчального закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети. Якщо школа планує впровадити нововведення одночасно у виховній системі, змісті, навчальних технологіях, управлінських підходах, тоді кожна група вибудовує власну стратегію досягнення мети. Результатом етапу є підготовлений проєкт нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання та основні заходи щодо реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методика виявлення ефективності інноваційного процесу.

4) управління процесом впровадження нововведення. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї. Тому важливим для керівника школи є урахування «людського фактора» (мотивація, стреси, функціональна невизначеність,часна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності.

5) стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах. Ідеться передусім про ви-

бір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію тощо. Ефективність нововведень значною мірою залежить від готовності учасників до інноваційної діяльності. Тому особливого значення набуває процес навчання педагогів-дослідників, під час якого освоюються механізми пошуково-дослідницької роботи та інноваційних технологій. На цьому етапі важлива роль консультанта (наукового керівника) як одного з керівників інноваційної педагогічної програми.

6) подолання опору та психологічного дискомфорту. Нерідко у процесі підготовки та впровадження педагогічних нововведень у навчальному закладі виникають ситуації протистояння через нерозуміння нових стимулів роботи, зміну режиму роботи, додаткові витрати, необхідність постійного навчання тощо.

7) оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту). Його зміст, зміст окремого предмету, курсу, алгоритм педагогічної технології, методика, нова організація навчально-виховного середовища; та інші ідеї повинні бути оприлюднені на рівні батьків, школярів; учителів; органів державного управління.

Основними формами оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності є семінари-презентації, публічні конференції для батьків, учителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, виступи в засобах масової інформації тощо.

Слід звернути увагу керівникам шкіл і вчителям на типові помилки, які бувають при управлінні інноваційною діяльністю, та можливі шляхи їх усунення. Здебільшого опір нововведенням виникає тоді, коли:

- не пояснені причини змін;
- вчителі не брали участі у плануванні нововведень;
- традиції та звичний стиль роботи відкинуті;
- зміни пояснені, але інформація про них не повна, не з'ясовано суть змін;
- нововведення загрожують різким зростанням обсягу робіт;
- ініціатор нововведень не користується авторитетом;
- педагоги не розуміють, яким чином нововведення вирішать наявні проблеми.

Щоб залучити вчителів до творчо-пошукової та інноваційної діяльності, керівнику необхідно задіяти:

- зовнішні стимули, пов'язані із матеріальним винагородженням;
- мотиви зовнішнього самоствердження (через оцінку оточуючих);

- професійні мотиви, самооцінку;
- мотиви особистісної самореалізації (передбачають можливість особистісного зростання);
- мотиви творчості.

Основні шляхи усунення опору педагогів щодо впровадження інновацій такі:

- освіта і консультування;
- залучення до участі у розробці планів впровадження інновацій;
- своєчасна допомога і підтримка;
- переговори та укладання угод спільної діяльності;
- надання пріоритетної ролі тому, хто чинить опір;
- спонукання, переконання;
- власний приклад творчої діяльності.

Слід відмітити, що в управлінні шкільною освітою формуються тенденції, які суттєво впливають на поширення інноваційного педагогічного руху в Україні:

- *перша тенденція* зумовлена тим, що в системі освіти виокремлюються яскраво виражені регіональні ознаки. Вони виявляються у прагненні регіонів через зміст і форми реалізувати географічну, етнографічну, культурну, історичну специфіку;
- *друга тенденція* – це тенденція розвитку інноваційного досвіду, у межах якого створюються нові зразки інноваційного пошуку, розширюється мережа експериментальних площадок в регіонах, поширюється інноваційний рух на місцевому рівні;
- *третьою тенденцією* виявляється в інтеграційних міжнародних взаємозв'язках між освітніми системами регіонів. Характерними ознаками міжнародного співробітництва є встановлення партнерства між регіональними управліннями освіти, загальноосвітніми навчальними закладами, вступ до мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО, робота над реалізацією інноваційних проектів і програм тощо.

Отже, управління інноваційною освітньою діяльністю – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління. Всім учасникам процесу перетворень потрібно „знайти” себе: державним діячам освіти розробити відповідні проекти і пропозиції, регіональним органам управління використати у своїй практиці світовий досвід упровадження освітніх інновацій в освіту, керівникам освітніх закладів успішно реалізувати надану можливість самореалізації, педагогам – вміло використати свободу для відповідального вибору способів і методів навчання.

### Література та джерела

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління / Л.Ващенко // Освіта і управління. - 2001. - № 4. - С.59-68
2. Гришин І. Розвиток регіональної інноваційної діяльності / І.Гришин, І.Колот // Економіка України. - 1996. - № 3. -С.31-41
3. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики: Зб. наук, праць / За ред. Л.І. Даниленко. - К.: Логос, 2001. - Вип. 5. - С.3-11
4. Зайцева Л.В. Управление инновационным образовательным учреждением / Л.В.Зайцева. - СПб, 1996. – С.27-32
5. Савченко О. Основні напрями реформування шкільної освіти / О.Савченко // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С.2-6
6. Типове Положення про управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації. (Постанова Кабінету Міністрів України від 18.03.96 року № 327) // Інформ. зб. МОН України. - 1996. - № 9. - С.16-20
7. Химинець В.В. Роль інститутів удосконалення вчителів у системі неперервної освіти / В.В.Химинець, М.І.Талапанич // Неперервна педагогічна освіта. – Кам'янець-Подільськ, 1995. – С.155-156

*В статье рассматриваются некоторые особенности управления инновационной деятельностью в образовательных учреждениях Закарпатской области. Особое внимание уделено региональному уровню управления инновационными процессами, который создает условия для внедрения и реализации образовательных нововведений в практику обучения и воспитания.*

*Ключевые слова: образовательные инновации, инновационная образовательная деятельность, инновационные педагогические процессы, общегосударственный уровень управления, региональный уровень управления, школьный уровень управления.*

*The article deals with the peculiarities of management of innovative activity in the educational institutions in Zakarpattia. Special attention is focused on regional level of management which creates conditions for implementation and realization of educational innovations into the practice of education.*

*Key words: educational innovations, innovative educational activity, innovative pedagogical process, state level of management, regional level of management, school level of management.*

## КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Данко Дана Валеріївна

м.Ужгород

*У статті досліджується професійна готовність соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи в майбутній діяльності. Розкрито структурні компоненти готовності соціальних працівників до роботи в медичній сфері.*

*Ключові слова: готовність, компоненти готовності, технології медико-соціальної роботи.*

Ефективне вирішення завдань, які ставить сьогоднішня перед соціальними працівниками, залежить від їх готовності до професійної діяльності в сучасних умовах в цілому та готовності використовувати технології медико-соціальної роботи. Формування готовності до професійної діяльності є актуальною проблемою для теорії та практики професійної освіти. Аналіз наукової літератури свідчить, що накопичено значний матеріал щодо суті поняття «готовність», компонентів та критеріїв готовності майбутніх фахівців до певних видів діяльності, в тому числі й соціальної роботи.

Готовність до професійної діяльності розглядається в роботах О. Безпалько, І. Звереві, В. Поліщук, С. Харченка; психологічна готовність досліджується М. Дяченком, Л. Кандибовичем, Д. Узнадзе, О. Госсе. Готовність до соціальної роботи з різними категоріями клієнтів стала предметом дисертаційних досліджень низки вітчизняних науковців: готовність соціальних працівників до роботи з біженцями (О. Ольхович), дітьми та молоддю (В. Гуріч, А. Кулікова, В. Тименко), бездоглядними дітьми в умовах притулків (Л. Кальченко) та ін. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять праці А. Макарової та І. Солодовникової, в яких розглядається готовність соціальних працівників до інтеграції дітей з обмеженими можливостями в соціум; підготовка фахівців до організації дозвілля інвалідів та ін. У цих дослідженнях частково розглядається питання готовності майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи в професійній діяльності, однак воно не стало предметом окремих досліджень вчених.

Вивчаючи готовність як професійно важливу якість і стійку характеристику особистості, М. Дяченко і Л. Кандибович включають у її структуру такі компоненти [1]:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви);

- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.);

- вольовий (самоконтроль, уміння управляти професійними діями);

- оціночний (самооцінка власної професійної підготовленості, оцінка правильності прийняття рішень тощо).

З позиції комплексного підходу готовність до професійної діяльності одночасно розглядається на особистісному, функціонально-психологічному і психофізіологічному рівнях аналізу. У рамках даного підходу явище готовності розкривається як цілісний прояв всіх сторін особистості, що дає можливість ефективно здійснювати провідну діяльність і виконувати свої професійні функції. Тобто готовність до професійної діяльності – це розвинена система переконань, поглядів, відносин, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, настроєності на певний вид діяльності. Така готовність досягається в процесі

моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням особливостей професійної діяльності. Прихильником даного підходу В. Сластьоніним виділено такі складові готовності [2]:

- психологічну готовність – спрямованість на діяльність, установку на роботу;

- науково-теоретичну готовність – наявність певного обсягу педагогічних, психологічних, медичних, соціальних знань, які вимагаються для компетентної професійної діяльності;

- практичну готовність – сукупність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок;

- психофізіологічну готовність – наявність певних передумов для оволодіння професійною діяльністю, сформованість професійно значимих особистісних якостей;

- фізичну готовність – відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і працездатності.

Визначаючи структуру професійної готовності, К. Дурай-Новакова виділяє п'ять компонентів [3]:

- мотиваційний (професійно значимі потреби, інтереси і мотиви діяльності);

- пізнавальний (знання про зміст професії, вимоги до професійних ролей, способи вирішення професійних завдань);

- емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результат діяльності, самоконтроль);

- операційно-діяльнісний (мобілізація і актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значимих рис особистості, адаптація до умов професійної діяльності);

- установочно-поведінковий (настроєність на виконання професійних обов'язків).

Узагальнюючи дослідження вітчизняних науковців з проблеми структури готовності фахівців до певного виду діяльності, а також враховуючи особливості медико-соціальної роботи, професійна готовність майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи передбачає такі складові: теоретичну, практичну, мотиваційну і емоційно-вольову.

Теоретична готовність майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи в професійній діяльності характеризується сукупністю теоретичних знань, отриманих у процесі навчання: загальних (володіння системою науково-практичних і спеціальних знань, потрібних для безконфліктної взаємодії та співробітництва з різними соціальними суб'єктами; уміння творчо використовувати отримані знання для особистісного і професійного росту, самовдосконалення; усвідомлення ролі професійної підготовки та саморозвитку в практичній діяльності, з одного боку, для досягнення високого рівня професіоналізму, а з іншого – для вирішення специфічних соціальних проблем клієнтів тощо); спеціальних (володіння знаннями наукових основ медико-соціальної роботи, її вітчизняного та зарубіжного досвіду; розуміння особливостей використання технологій медико-соціальної роботи в закладах охорони здоров'я та соціального захисту населення; знання соціальних і генетичних основ здоров'я, медичного страхування і реабілітації осіб з особливими потребами, організації медико-соціальної роботи з населенням, технологій збереження, зміцнення здоров'я і попередження розвитку захворювань, охорони психічного здоров'я, організації служби охорони материнства і дитинства, планування сім'ї, формування здорово-

го способу життя населення та ін.).

Практична готовність фахівців характеризує способи їх діяльності, уміння та навички, які базуються на теоретичній готовності майбутнього соціального працівника. До базових професійних умінь відносять аналітичні, прогностичні та проєктивні вміння. Конкретні ж вимоги до професійних умінь соціального працівника передбачають: 1) професійне ведення практичної роботи (посередництво, консультування, спеціалізована допомога в медико-соціальних закладах і службах; 2) надання соціальної допомоги і послуг сім'ям, окремим особам, різним віковим, етнічним та іншими групам населення; 3) проведення дослідницько-аналітичної діяльності (аналіз, прогнозування, розробка соціальних проєктів і технологій) з вирішення соціальних проблем; 4) участь в організаційно-управлінській та адміністративній роботі соціальних закладів і служб.

З огляду на різні сфери діяльності соціального працівника, готовність фахівця до використання технологій медико-соціальної роботи в майбутній професійній діяльності передбачає наявність таких умінь і навичок:

- медико-орієнтованих – організація медико-соціальної роботи з хворими, непрацездатними, інвалідами; надання медико-соціальної допомоги сім'ям хворих; медико-соціальний патронаж різних груп населення; організація паліативної допомоги; попередження рецидивів захворювання і виходу на інвалідність, смертності (вторинна і третинна профілактика); санітарно-гігієнічна освіта; інформування клієнта про його права на медико-соціальну допомогу і порядок її надання;

- соціально-орієнтованих – забезпечення соціального захисту прав громадян у питаннях охорони здоров'я і надання медико-соціальної допомоги; представлення в органах влади інтересів осіб, що потребують медико-соціальної допомоги; сприяння в попередженні суспільно небезпечних дій; оформлення опіки та піклування; участь у проведенні соціально-гігієнічного моніторингу; участь у створенні реабілітаційної соціально-побутової інфраструктури для населення; забезпечення доступу клієнтів до інформації з питань їхнього здоров'я; інформування клієнтів про пільги, допомоги та інші види соціального забезпечення; сприяння клієнтам у вирішенні соціально-побутових і житлових проблем, одержанні ними пенсій, допомог, інших виплат; сімейне консультування і психокорекція; психотерапія, психічна саморегуляція; комунікативний тренінг, тренінг соціальних навичок та ін.

- інтегральних – комплексна оцінка соціального статусу клієнта; сприяння виконанню профілактичних заходів щодо підтримки соматичного, психічного і репродуктивного здоров'я населення на індивідуальному, груповому і общинному рівнях; формування установок клієнта, групи, населення на здоровий спосіб життя; планування сім'ї; проведення медико-соціальної експертизи; здійснення медичної, соціальної і професійної реабілітації інвалідів; проведення соціальної роботи в психіатрії, наркології, онкології, геріатрії та інших сферах клінічної медицини; сприяння попередженню поширення Віл-інфекції і забезпечення соціального захисту інфікованих та членів їх сімей; соціально-правове консультування; організація терапевтичних груп само- і взаємодопомоги реабілітаційного, психолого-педагогічного, соціально-правового характеру; участь у розробці комплексних програм медико-соціальної допомоги на різних рівнях; забезпечення наступності при взаємодії фахівців суміжних професій у вирішенні проблем клієнтів та ін. [5].

Практична готовність характеризується специфікою виконуваної діяльності і реалізується за рахунок цілісності вмінь і навичок. Однією з умов адекватного оцінювання цього компонента є обґрунтований набір критеріїв необхідності й достатності. У зв'язку з цим, конструктивним вирішенням даного завдання є виділення з позиції системного підходу функцій професійної діяльності соціального працівника. При цьому оцінювання практичної

готовності повинно базуватися, в першу чергу, на врахуванні взаємодії (інтеграції) умінь, а не на локальному виявленні ступеня їх прояву.

Мотиваційна готовність майбутніх соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи характеризується сукупністю суб'єктивних показників діяльності, до яких належать потреби, мотиви, інтереси, установки, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, ідеали та ін.

У сучасній науці термін «мотивація» розглядають як [5, с. 12; 6]: 1) сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми роботи, надають їй спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей; 2) процес формування мотивів, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні; 3) сукупність факторів, що визначають і спрямовують особистість, її поведінку; 4) сукупність мотивів; 5) потреби, що викликають активність людини і визначають її спрямованість.

Поведінка соціального працівника, яка включає особистісні та професійні якості, ціннісні орієнтації, здійснює визначальний вплив на систему мотивації та обумовлені нею відносини, які повинні базуватися на таких положеннях: у процесі формування взаємин з клієнтами слід дотримуватися, в першу чергу, професійних цілей; у фахових відносинах на перше місце необхідно ставити не власні інтереси, а потреби та очікування інших людей, які потребують медико-соціальної допомоги; відносини з клієнтами та іншими соціальними партнерами варто будувати з урахуванням своєї відповідальності за кінцевий результат діяльності.

Виникнення, тривалість і стійкість поведінкового акту, його спрямованість і припинення після досягнення мети, настроювання на майбутні події, підвищення ефективності діяльності – все це залежить від рівня мотивації. Мотивація відіграє важливу роль в процесі засвоєння знань, умінь і навичок, зміні працездатності, тобто впливає на формування інших компонентів професійної готовності.

Для соціального працівника мотивація до досягнення максимального рівня професійної готовності є важливим чинником успішності майбутньої професійної діяльності. При цьому професійна підготовка повинна бути спрямована на те, щоб природні потреби досягнення успіху та виконання поставлених завдань трансформувалися в професійну мотивацію вирішення соціальних проблем клієнта.

Емоційно-вольова готовність передбачає захопленість медико-соціальною роботою, повагу до клієнтів, членів їх сімей, колег, позитивний емоційний настрій у процесі роботи, самоконтроль, уміння управляти професійними діями тощо.

При аналізі емоційно-вольової складової зазначеного компонента звернемо особливу увагу на рефлексію. С. Рубінштейн зауважував, що завдяки наявності рефлексії суб'єкт здатен реалізувати свою внутрішню позицію до навколишнього світу, здійснювати управління діяльністю, досягати мети, змінюючи умови природного та соціального існування. При цьому рефлексія виступає як "внутрішні умови", що включаються в загальний ефект, який визначається закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов [7].

Рефлексія є одним із рушійних факторів становлення творчої діяльності. Якщо ми визначаємо метою навчання розвиток креативності студента, то просто забезпечити його знаннями, вміннями та навичками і залучити до творчої діяльності недостатньо. Це передбачає реалізацію якісно нового підходу до навчання, при якому особистість студента перестає бути об'єктом "формування", натомість тут передбачені умови приведення в дію "механізмів" самоуправління, які базуються на врахуванні системної природи психіки, рефлексивних процесів суб'єкта діяльності. Відповідно, орієнтуючи діяльність на посилення рефлексивних процесів, ми тим самим сприяємо розвитку творчості і, насамкінець,

– вдосконаленню особистості.

При виборі критеріїв, які характеризують ступінь сформованості того чи іншого компонента, основним методологічним принципом є системний підхід до оцінки можливих варіантів. Його сутність полягає в тому, що доцільність тих чи інших вимірювань характеристик об'єкта визначається з урахуванням їх взаємозв'язків, виходячи із структури системи, складовою якої є досліджуваній об'єкт. Конкретні рекомендації можуть бути зроблені тільки після вивчення загальних цілей і встановлення ступеня відповідності різноманітних наборів значень показників, які характеризують об'єкт, цілям, що ставляться перед системою. Результати визначаються сукупністю найбільш стійких і реальних критеріїв, які забезпечують визначення досягнутого рівня. Наявність обґрунтованої множини критеріїв дозволить порівняти мету діяльності з її фактичним станом, визначити шляхи корекції різноманітних ланок педагогічної системи.

Принципи відбору критеріїв у педагогічних працях частково розглядаються В. Сластьонінін: об'єктивність (дозволяє оцінити досліджувану ознаку однозначно, не допускаючи спірних оцінок різними людьми); адекватність (оцінюється те, що експериментатор хоче оцінити); нейтральність стосовно досліджуваних явищ; порівняння (дозволяє порівняти досліджувані явища чи процеси); змістовність суттєво важливих показників досліджуваного процесу чи явища; стійкість на визначеному проміжку часу [2].

Аналіз наукової літератури і практики навчання у ВНЗ дає можливість виділити критерії професійної готовності соціальних працівників до використання медико-соціальних технологій, які

комплексно відображають сформованість її головних компонентів: теоретичного – наявність професійних знань, які відображують специфіку медико-соціальної роботи, розвинуте професійне мислення, соціальний інтелект, що виявляється в теоретичній і практичній діяльності; практичного – ступінь сформованості медико-орієнтованих, соціально-орієнтованих та інтегральних умінь; мотиваційного – усвідомлене прийняття цінностей медико-соціальної роботи, життєві установки, пов'язані з обраною діяльністю, переважання мотивів, які забезпечують продуктивне виконання професійних функцій; емоційно-вольового – професійна активність, емпатійність, емоційна стійкість, наявність рефлексивної позиції, толерантність, тактовність, моральна відповідальність, чесність, альтруїзм та ін.

Таким чином, технології медико-соціальної роботи ефективно можуть впроваджувати соціальні працівники, професійна підготовка яких забезпечує сформованість всіх компонентів готовності майбутніх фахівців. Слід зазначити, що існуюча система навчання соціальних працівників у ВНЗ хоча й передбачає формування знань і умінь, необхідних для подальшої роботи, однак, вони є лише необхідним підґрунтям для організації медико-соціальної діяльності, але не забезпечують необхідний рівень готовності майбутніх фахівців до використання технологій медико-соціальної роботи. Підготовка, спрямована на формування компонентів готовності до використання технологій медико-соціальної роботи забезпечить майбутнім соціальним працівникам можливість усвідомлено і компетентно впроваджувати зазначені технології в професійній діяльності.

#### Література та джерела

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
2. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 576 с.
3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис. докт. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
4. Мартыненко А.В. Теория и практика медико-социальной работы : учеб. пособие / А.В.Мартыненко. – М. : Гардарики, 2007. – 159 с.
5. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навч. посібник / А. М. Колот. – К.: КНЕУ, 1998. – 224 с.
6. Чернышева А. В. Профессиональная подготовка будущих социальных работников в процессе изучения специальных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.008.08 «теория и методика профессионального образования» / А. В. Чернышева. – Чита, 2011. – 190 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

*В статье исследуется профессиональная готовность социальных работников к использованию технологий медико-социальной работы в будущей деятельности. Раскрыты структурные компоненты готовности социальных работников к работе в медицинской сфере.*

*Ключевые слова: готовность, компоненты готовности, технологии медико-социальной работы.*

*The professional readiness of social workers to use medical and social work technologies in the future is examined in this article. Structural components of readiness of social workers to work in the medical sphere are solved.*

*Key words: readiness, components of readiness, medical and social work technologies.*

УДК 373.58(477.87)

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У МУКАЧІВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ: ДОСВІД МИНУЛОГО ТА ПОДАЛЬШІ ПЕРСПЕКТИВИ

Демчак Мар'яна Михайлівна

м.Ужгород

*У статті розкривається діяльність Мукачівського педагогічного коледжу як закладу, що здійснює підготовку вчителів в умовах поліетнічного регіону. Проаналізовано історичний шлях становлення закладу як центру формування поліетнічної культури педагога. Окреслено завдання формування поліетнічної культури в змісті підготовки вчителів у педагогічному коледжі.*

*Ключові слова: педагогічний коледж, поліетнічна культура, поліетнічний регіон.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки вчителя завжди була і залишатиметься актуальною для будь-якого суспільства через перманентні зміни, що відбуваються у цих самих суспіль-

ствах та ззовні (йдеться про процеси глобалізації, економічної інтеграції, необхідності у вирішенні глобальних проблем людства на засадах співпраці, толерантності та діалогу культур).

Відповіддю на сучасні виклики є реформування системи освіти в Україні, яке відображено у відповідних програмних документах (Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"), низці Указів Президента України, постанов Кабінету Міністрів України, а також рішень Міністерства освіти і науки України щодо поглиблення реформ в усіх ланках освіти – дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної і вищої освіти. Забезпечення освітніх потреб національних меншин та народів є одним з пріоритетних завдань під час формування державної політики в галузі етнонаціональних відносин. Правовою основою формування державної політики щодо забезпечення цих потреб є Декларація «Про державний суверенітет України», Конституція України, закони України «Про національні меншини в Україні», «Про мови», «Про освіту», «Про позашкільну освіту», а також деякі інші законодавчі акти.

Стосовно освіти в умовах поліетнічного регіону визначено, що освіта національних меншин передбачає:

- виховання громадян України, почуття в них власної людської й національної гідності;
- рівність і недискримінацію в набутті систематизованих знань, умінь і навичок, у всебічному розвитку особистості;
- створення умов для збереження й розвитку національних мов та культур;
- оволодіння державною мовою на рівні вимог державного стандарту, прилучення до загальнонаціональних духовних надбань й українського народу;
- засвоєння цінностей європейської та світової культур, усвідомлення їхнього взаємозв'язку й взаємовпливу, місця національної культури в українській культурі, їхнього внеску до скарбниці загальнолюдської культури;
- формування таких моральних якостей як доброта, чесність, повага до людей незалежно від їхнього становища й національної належності, поваги до мов, звичаїв, традицій українського й інших народів;
- інтеграцію в суспільне життя України [2].

Перед системою освіти ставиться завдання розвитку культурної толерантності між представниками різних етнокультурних груп. Педагоги повинні вирішити завдання виховання у своїх учнів здатності реагувати на культурні відмінності не стільки емоційно-імпульсивно, скільки раціонально, створювати бажання пізнавати різні культури та терпимо відноситись до тих, хто є представником іншої культури. Науковці вважають, що необхідно придати полікультурності та поліетнічності статус одного з важливих дидактичних принципів поряд з такими як науковість, системність, послідовність, зв'язок навчання з життям та інші [3].

Нового звучання сьогодні набуває проблема підготовки вчителя в умовах поліетнічного регіону, яким є Закарпаття. Одним із старіших навчальних закладів краю, який здійснює підготовку вчителів для шкіл національних меншин є Мукачівський педагогічний коледж – вищий навчальний заклад I-II рівнів акредитації.

З огляду на поважний вік (більше 95 років з часу заснування) та потребу визначення перспектив розвитку педагогічного коледжу у відповідності до сучасних викликів, визріває необхідність у переосмисленні минулого, аналізі досвіду попередніх поколінь для збереження і збагачення традицій, модернізації та оновлення змісту підготовки педагогів з урахуванням того цінного, що містить у собі невичерпне джерело педагогічної мудрості – досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток і станов-

лення професійної педагогічної освіти на Закарпатті пов'язаний із іменами визначних педагогів і освітньо-культурних діячів, як А. Алиськевич, В.Бірчак, А.Волошин, Я.Голота, О.Духнович, О.Маркуш, І.Панькевич, В.Пачовський, Ю.Ревай, К.Сабов, А.Штефан та ін.

Як відмічає Л.Маляр, закарпатська школа пройшла складний шлях свого становлення, зазнавала денаціоналізаторських впливів – мадяризації, чехізації, русифікації. Однак, завдяки подвижницькій діяльності саме цих видатних постатей вона "розвивалася на національному ґрунті й акумулювала передовий досвід європейської педагогічної думки та культурні досягнення народів світу" [7, с.3].

Питання розвитку освітньо-культурного процесу на Закарпатті розглядалися в працях В.Гарагонича, І.Гранчака, В.Гомонная, М.Зимомрі, Д.Данилюка, Б. Качура, В. Кемєня, М. Кляп, М. Кухти, Л.Маляр, П.Магочія, О.Мишанича, М.Мушинки, І.Небесника, В.Росула, П.Стрічика, М.Талапканича, В.Турияниці, В.Химинця, І.Хланти, П.Ходанича, О.Фізеші.

Питанню становлення педагогічної освіти на Закарпатті впродовж XIX-XX століть присвячено дослідження науковців В.Гомонная, В.Росула, П.Ходанича [5; 6]. Дослідники розкривають загальні питання становлення та розвитку освіти і школи, в тому числі і професійної педагогічної освіти на Закарпатті у різні історичні періоди: Угорщини, Австро-Угорщини, Чехословаччини та періоду радянської України. Окремий параграф присвячено формуванню професії вчителя у Мукачівському педагогічному училищі [5, с.40-43].

Збірник матеріалів науково-практичної конференції "Біла витоки народної освіти краю" присвячено 80-річчю з дня відкриття у м. Мукачеві учительської семінарії [1].

Проблеми розвитку освіти для поліетнічного регіону розкриваються у дослідженнях В.Гажамана, Б.Євтуха, Ю.Завалевського, закарпатських науковців Ф.Кулі, М.Опачко, Г.Розлуцької, В.Сагарди, Е.Соломки, М.Токаря, В.Фернеги.

Але питання формування поліетнічної культури вчителя в умовах педагогічного коледжу системно не досліджувалось. Цим і обумовлена актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження полягала у розкритті діяльності Мукачівського педагогічного коледжу як закладу, що здійснює підготовку вчителів в умовах поліетнічного регіону. Для досягнення мети слід було: 1) проаналізувати історичний шлях становлення закладу як центру формування поліетнічної культури педагога; 2) окреслити завдання формування поліетнічної культури в змісті підготовки вчителів у педагогічному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Варто зауважити, що незважаючи на важкі умови життя корінного населення краю, яке впродовж тисячоліття потерпало від мадярського гніту, в угорського населення (одна із тодішніх назв місцевих жителів) "...був потяг до знань. Долаючи перешкоди частина молоді одержувала освіту як у середніх, так і неповних середніх школах Закарпаття, а частина навчалася у Східній Словаччині, Галичині, Семиграді. Вищу освіту вихідці із Закарпаття здобували в Пешті, Братиславі, Відні, Львові" [7, с.405]. Вони становили частину творчої та наукової інтелігенції, яка і зробила певний внесок у розвиток науки і освіти Закарпаття, в тому числі, і професійної педагогічної освіти. Пізніше, з науковими доробками багатьох із закарпатських дослідників знайомитимуться студенти педагогічної семінарії, їх науково-методичні доробки слугуватимуть учителям як дорогі подарунки.

Згідно історико-публіцистичного нариса В.В.Гарагонича "Вчительська альма-матер" своїм створенням Угорська королівська державна народошкільна семінарія завдячує меру міста, відо-

тому меценату, а також депутату Угорського парламенту Яношу Недецеї. На засіданні культурного союзу Берекського комітату 1 грудня 1902 року ним вперше було внесено пропозицію про створення вчительської семінарії у Мукачеві. Але на жаль, ідея не була тоді підтримана, і лише 23 травня 1912 року питання про відкриття вчительської семінарії в місті знову піднімалося на зборах міського представництва. Недецеї в свою чергу повідомив про готовність адміністрації до реалізації цього задуму у вигляді 100 тисяч угорських крон, але за умови виплати стипендій малозабезпеченим учням із процентів фундації. Так, нарешті, у 1913 році за згоди Міністерства народної освіти Угорщини було започатковано новий навчальний заклад “Мукачівська мадярська королівська державна народошкільна семінарія”. Для цієї високої і благородної мети міською управою було виділено 150 тисяч крон, до яких приєднав свій внесок і Янош Недецеї у розмірі 50 тисяч [4].

1 вересня 1914 року в Мукачеві було відкрито Угорську королівську державну народошкільну семінарію, в яку приймали учнів, котрі закінчили 4 класи гімназії. Навчання велося угорською мовою. Вчительська семінарія знаходилась в орендованому будинку, який у цей час займають виробничі цехи УТОСу. На перший курс було прийнято 21 учня, з них 11 закарпатців, решта учнів були з Угорщини, Словаччини, Румунії та Югославії. Першим директором семінарії було призначено доктора Яноша Сандія, який викладав математику, природознавство, анатомію, і каліграфію. Серед інших викладачів семінарії слід назвати вчителя малювання, ручної праці і гри на скрипці Адальберта Ерделі, який з часом став відомим художником Закарпаття.

3 серпня 1918 року Мукачівську угорську вчительську семінарію реорганізовано в Мукачівську вчительську семінарію з руською мовою навчання. У 1920 році директором семінарії було призначено Є. Хромьяка, який одночасно виконував функції дирек-

тора гімназії. У 1930 році на перший рік навчання було прийнято 40 учнів у руський клас і 40 учнів у чеський клас. У 1936 року семінарію очолював Йосип Шереш.

Восени 1938 року Мукачево окупували угорські війська, і вчительську семінарію переведено в Севлюш (нині Виноградово). Однак у 1939 році Севлюш теж опинився в зоні окупації, і семінаристи повернулись в Мукачево.

У 1939 новою угорською владою семінарію було реорганізовано в ліцей, який існував до 1944 року. А у 1945 році ліцей було реорганізовано в Мукачівське педагогічне училище [10, с.64-65].

У перші повоєнні роки педагогічні училища було створено у Хусті і в Ужгороді. Ужгородське педагогічне училище у 1950 році було реорганізовано у дворічний учительський інститут, який через чотири роки увійшов до складу Ужгородського державного університету, а Хустське педучилище було включено на початку 50-х років до складу Мукачівського педагогічного училища.

Коледж (вищий навчальний заклад I-II рівнів акредитації) було створено у 2002 році на базі педагогічного училища.

У Мукачівському педагогічному коледжі здійснюють підготовку фахівців на трьох відділеннях: педагогічному, дошкільному, музичному. Крім основного, студенти здобувають і додаткові спеціальності, серед яких і учитель початкових класів з правом викладання іноземних мов. Варто також відмітити, що в коледжі готують вчителів для шкіл з угорською мовою навчання.

Варто відмітити, що розмаїття мов і культур – це одна із характеристик краю, його візитівка. Розмаїття культур, багатонаціональність якраз і обумовлювали потребу у підготовці вчителів, які могли б навчати учнів на їх рідній материнській мові. Дуже показовим у цьому плані є аналіз кількісного складу педагогічних кадрів за національностями у початкових школах Закарпаття, здійсненим колективом закарпатських науковців [10].

Таблиця 1

Кількісний склад педагогічних кадрів за національностями у початкових школах Закарпаття (за В.В.Химинцем та ін.)

Рік	Кількість вчителів у початкових школах						
	укр.	чехосл.	нім.	рум.	угорц.	євреїв	інших
1920	496	25	7	6	186	-	154
1931	1277	449	23	14	208	8	164

Таким чином, з початку свого становлення педагогічний коледж опікувався підготовкою вчителів початкових класів для забезпечення навчання і виховання дітей різних національностей, що проживали у краї. Тривалий період тут працювало угорське і румунське відділення.

Після того, як Україна стала суверенною, незалежною державою, в якій статус державної мови має українська, Мукачівський педагогічний коледж здійснює підготовку вчителів початкових класів, в тому числі і для шкіл з угорською мовою навчання.

Поліетнічне середовище, в якому зростають майбутні педагоги сприяє активізації пошуку шляхів формування вчителя, здатного реалізувати свій творчий потенціал в умовах поліетнічного соціуму.

Як відмічають науковці [9], проблема підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх закладів поліетнічного регіону має наразі розглядатися у двох вимірах: полікультурності та мовному вимірі.

Вимір полікультурності передбачає формування у майбутніх педагогів, незалежно від національної приналежності, системи полікультурних знань, поліетнічних умінь (толерантності, терпимості, гуманізму тощо), формування національних та загальнолюдських цінностей, глобального мислення.

Мовний вимір передбачає підготовку педагогів для шкіл на-

ціональних меншин, які б володіли як державною, так і материнською мовами.

На нашу думку, вирішення проблеми формування поліетнічної культури у студентів педагогічного коледжу передбачає розв'язання низки завдань:

- удосконалення змісту соціально-гуманітарної підготовки майбутніх вчителів з урахуванням принципів: гуманізму, мультикультурності; діалогу культур, міжкультурної взаємодії, поліетнічності;
- удосконалення змісту психолого-педагогічної складової підготовки, за рахунок вивчення дисциплін етнопсихології, соціальної психології;
- удосконалення рівня мовленнєвої культури (володіння державною та іноземними мовами) майбутніх учителів початкових класів як для шкіл з угорською мовою навчання так і для українських шкіл;
- удосконалення навчально-методичного забезпечення процесу формування поліетнічної культури студентів педагогічного коледжу;
- організація та проведення науково-методичних днів угорської, словацької, польської культури;
- розробка тематики наукових досліджень з проблем виховання і навчання дітей в умовах поліетнічного регіону.

Таким чином, маючи великий досвід виховання молоді в умовах поліетнічного середовища, Мукачівський педагогічний коледж сьогодні має реальні шанси стати флагманом поліетнічної культури на Закарпатті. Для цього необхідно реалізувати завдання формування поліетнічної культури у студентів педагогічного

коледжу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням історико-культурних передумов становлення Мукачівського педагогічного коледжу закладом, у якому здійснюють підготовку вчителів для потреб поліетнічного регіону.

### Література та джерела

1. Біля витоків народної освіти краю /Ред. колегія: проф. В.В.Гомоннай, М.М.Марусинець, М.М.Рішко //Збірник матеріалів науково-практичної конференції (м.Мукачево, 23 травня 1995 р. – Ужгород: ВАТ "Патент", 1995. – 65с.
2. Бугаєв С. Освіта національних меншин та народів: загальноукраїнський контекст / С.Бугаєв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.ciet.org.ua/docs/.../231-233\_bugaev.d.> – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Гахаман В. Задоволення освітніх потреб національних меншин в Україні як принцип цивілізованого вирішення етнокультурних потреб / В.Гахаман // Освіта в українському зарубіжжі: досвід становлення і перспективи. – К., 2001. – С.28-36.
4. Гарагонич В.В. Вчительська альма – матер (Мукачівській учительській семінарії – 80 років): Історико-публіцистичний нарис / В.В.Гарагонич. – Ужгород, 1995. – 65с.
5. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті /В.Гомоннай, В.Росул, П.Ходанич. – Ужгород: Видавництво "Гражда", 2003. – 112с.
6. Гомоннай В.В. Школа та освіта Закарпаття/ В.В.Гомоннай, В.В.Росул, М.І.Талапканич. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського комітету у справах преси та інформації, 1997. – 248с.
7. Малаяр Л.В. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина ХІХ - перша половина ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «теорія та історія педагогіки»/ Любов Василівна Малаяр; Прикарпат. ун-т ім.В.Стефаніка. – Івано-Франківськ, 2004. – 20с.
8. Нариси з історії Закарпаття: Т.1 (З найдавніших часів до 1918 року)/ Ред. колегія: проф. І.Гранчак (відповідальний редактор і керівник авторського колективу), проф. Е.Балагурі, М.Бабидорич та ін. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. – 433с.
9. Опачко М. Проблеми підготовки педагогів для загальноосвітніх закладів полі етнічного регіону / М.Опачко, Е.Соломка // Науковий вісник УжНУ. Серія "Соціальна робота. Педагогіка". – 2008. – Вип.14. – С.114-117
10. Химинець В.В. Освіта Закарпаття. Монографія. / [В.В.Химинець, П.П.Стрічок, Б.М.Качур, М.І.Талапканич]. – Ужгород: "Карпати"; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. – 464с.

*В статті розкривається діяльність Мукачевського педагогічного коледжу як установи, що здійснює підготовку учителів в умовах поліетнічного регіону. Проаналізовано історичний шлях становлення заведення як центру формування поліетнічної культури педагога. Определены задачи формирования полиэтнической культуры в содержании подготовки учителей в педагогическом колледже.*

*Ключевые слова: педагогический колледж, полиэтническая культура, полиэтнический регион.*

*The article reveals the activities of Mukachevo Teacher's College as an institution that trains teachers in a multi-ethnic region. Analysis of the historical path of becoming an institution as the center of the formation of multi-ethnic culture of the teacher has been conducted. The task of forming a multi-ethnic culture in the content of teacher education at Teachers College have been outlined.*

*Keywords: Teachers College, multiethnic culture, multiethnic region.*

УДК 378.011.3-051

## ЛЕКЦІЯ КОНТЕКСТНОГО ТИПУ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВНЗ

Желанова Вікторія В'ячеславівна  
м.Луганськ

*У статті розглянуто різні види лекцій контекстного типу, а саме: лекція проблемного характеру, «лекція удвох», лекція прес-конференція, лекція-візуалізація (презентація), лекція із заздалегідь запланованими помилками, рефлексивно орієнтована лекція. На основі аналізу їх мети, змісту, певних вимог, автор виокремлює специфічні особливості й обґрунтовує доцільність упровадження зазначеної форми організації контекстного навчання в систему фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. У представленій статті наведено приклади використання певних видів лекцій контекстного типу в межах навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності, навчально-професійної діяльності.*

*Ключові слова: контекстне навчання, форми організації контекстного навчання, лекції контекстного типу, лекція про-*

*блемного характеру, «лекція удвох», лекція прес-конференція, лекція-візуалізація (презентація), лекція із заздалегідь запланованими помилками, рефлексивно орієнтована лекція, навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність.*

Постановка проблеми. У сучасний період модернізації вищої освіти в Україні все більшого значення набувають практико-орієнтовані системи навчання, що дозволяють організувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Отже, сучасна педагогічна освіта змінює свій вектор з підготовки вчителя-фахівця, здатного лише на відтворення традиційної моделі педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може будувати власну професійну діяль-

ність. Одним з найбільш продуктивних у цьому напрямі є контекстне навчання, у якому на мові певних наук й за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання, як традиційних так і нових, моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. При цьому вагомою є проблема переходу від навчання до праці, яка обумовлена протиріччям між змістом, формами, умовами пізнавальної діяльності та майбутньою професійною діяльністю. Постає питання: які форми контекстного навчання є більш адекватними ситуаціям професійної діяльності вчителя початкових класів й доцільними в процесі підготовки фахівців даного напрямку у ВНЗ.

Аналіз досліджень. Проблема організаційних форм навчання досить активно піднімається в педагогічній теорії та практиці, починаючи з Я.-А.Коменського. Ця проблема розглядається в роботах А.Алексюка, Ю. Бабанського, В.Галузинського, М.Євтуха, В.Лозниці, В. Мальованого, М. Фіцули. Питанню форм організації навчання у вищій школі присвятили свої праці С.Архангельський, Т.Березівська, Г.Цехмістрова, К. Щербаківа та ін. Низка досліджень спрямована на розкриття провідних організаційних форм контекстного навчання, а саме: лекцій контекстного типу (Н.Борисова, А.Вербицький); ділової гри як форми контекстного навчання (Е.Андреева, А.Вербицький). К. Гамбург доводить доцільність впровадження віртуальних стендових лабораторних робіт як інноваційної форми контекстного навчання, у межах якої за допомогою певного дидактичного комплексу формуються соціально-професійні компетентності майбутнього фахівця [4]. Методика системного вибору форм і методів навчання з опорою на теорію контекстного навчання розроблена Н. Борисовою. Вона обґрунтовує доцільність вибору форм і методів навчання контекстного типу на основі кваліфікаційної характеристики фахівця, навчально-тематичного плану та класифікації методів і форм активного навчання. При цьому перші два визначають цілі, зміст навчання і рівень вимог до учня, а критерії, класифікації методів і форм активного навчання слугують орієнтиром при виборі конкретних форм і методів навчання [1]. Проте при такій зацікавленості проблематикою організаційних форм навчання, а також різних форм контекстного навчання, питання щодо впровадження організаційних форм контекстного типу в систему фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів залишається поза увагою науковців.

Метою статті є аналіз різних видів лекцій контекстного типу, доведення їх переваг й обґрунтування доцільності використання

в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «форма» не має чіткого визначення в педагогічній науці. І. Харламов зазначає, що більшість вчених просто обходять це питання і обмежуються буденними уявленнями про сутність даної категорії [8]. А. Хуторський зазначає, що поняття «форма» використовується стосовно навчання у двох варіантах: як форма навчання й як форма організації навчання [9]. Отже форма навчання – це спеціальна конструкція процесу навчання. Характер цієї конструкції, на думку Ю.Бабанського, визначається змістом процесу навчання, методами, засобами, видами діяльності учнів/студентів. Ця конструкція навчання уявляє собою внутрішню організацію змісту, яким у реальній педагогічній діяльності виступає процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями під час роботи над певним навчальним матеріалом. Тобто, форму організації навчання необхідно розуміти як конструкцію окремих відрізків, циклів процесу навчання, які реалізуються у взаємній діяльності вчителя/викладача та учнів/студентів щодо засвоєння певного змісту матеріалу та опрацювання способів діяльності [6]. Відтак, форма організації навчання – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку і певному режимі.

На підставі зазначених підходів ми розуміємо форму організації контекстного навчання як зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача та студента, а також студентів між собою в межах навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності, навчально-професійної діяльності й відповідно в семіотичних, імітаційних й соціальних моделях навчання.

Розглянемо деякі форми організації контекстного навчання, що є більш ефективними в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Лекції контекстного типу. Відоме традиційне визначення: лекція (від лат. lectio – читання) – систематичний, послідовний монологічний виклад навчального матеріалу, як правило теоретичного характеру [7]. Проте лекція контекстного типу, на думку А. Матюшкіна спрямована на досягнення трьох цілей, а саме: засвоєння теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту предмету й мотивації до майбутньої професійної діяльності [5, с. 84]. Отже, лекція контекстного типу має свої особливості й переваги, що відрізняють її від традиційної лекції. Представимо їх у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця традиційної й лекції контекстного типу

Провідні критерії	Традиційна лекція	Лекція контекстного типу
Мета навчання	запам'ятовування абстрактної, готової інформації, тобто лекція є «школою пам'яті»	формування знань як засобу практичної дії та вчинку, породження власних думок студентів, тобто лекція є «школою мислення»
Зміст навчання	відтворення предметного контексту науки	відтворення предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності
Стиль викладення матеріалу	монолог (інформування)	діалог (внутрішній та зовнішній)
Відносини лектора й студента	«суб'єкт – об'єктні»	«суб'єкт – суб'єктні»
Характер взаємодії	безособистісний	міжособистісний
Форми спілкування	групова, традиційна	колективна, сумісна (круглий стіл)
Позиція учасників	активність викладача	активність студентів

Різні види лекцій контекстного типу (проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція прес-конференція тощо), розроблені А. Вербицьким [2; 3] й Н.Борисовою [1]. У нашому дослідженні ми об-

ґрунтуємо вагомість й доцільність рефлексивно орієнтованої лекції.

Лекція проблемного характеру – це лекція, у якій реалізовано принцип проблемності у змісті освіти й у процесі його розкриття в «міжсуб'єктному» діалогічному спілкуванні викладача зі студен-

тами. Вона наближає процес пізнання студентів до пошукової, дослідницької діяльності. Проблемне питання, сформульоване викладачем, є засобом залучення студентів до діалогічного спілкування, спонукає їх до роздуму, дискусії. На проблемній лекції відтворюється предметний й соціальний контекст професійної діяльності. Розв'язання проблемної ситуації передбачає аналіз, відбір інформації, планування результатів, що потребує реалізацію механізму рефлексії (аналіз виконання заданої проблемної ситуації), що є важливою передумовою формування рефлексивних умінь.

«Лекція удвох» – це лекція, у якій задаються предметний та соціальний контексти ситуації обговорення теми і пов'язаних з її розкриттям проблем з різних позицій: теоретика і практика, прибічника і противника інновацій та ін. Отже, у ході її моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань з різних позицій двома фахівцями. При цьому порушується звична установка студента на отримання достовірної інформації від одного викладача, розвивається критичність розуму, аналітичні уміння й навички.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками – це лекція, у якій викладачем закладені змістовні або методичні помилки, про наявність яких попереджені студенти. У процесі лекції вони повинні їх знайти. Цей вид лекцій контекстного типу сприяє розвитку критичності розуму, формуванню рефлексивно-аналітичних умінь та навичок.

Лекція-візуалізація (презентація) – це лекція, що проводиться

з використанням сучасних технічних засобів, у процесі якої відбувається візуальне представлення навчальної інформації, що сприяє кращому сприйняттю і засвоєнню матеріалу; активізації розумової діяльності студента й більш глибокому розумінню сутності певних явищ.

Лекція прес-конференція – це лекція, на якій викладач дає відповіді на запитання студентів, що виникають у результаті засвоєння попереднього матеріалу.

Рефлексивно орієнтована лекція. Ми вважаємо її значущим складником рефлексивно-контекстного середовища, яке ми розглядаємо як вид професійно-орієнтованого освітнього середовища й визначаємо як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують впровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, й сприяють ефективності процесів самодослідження, самовизначення та самореалізації особистості майбутнього фахівця на підставі формування його рефлексивності. Отже, рефлексивно орієнтована лекція – це лекція, у якій інформація, що надається викладачем, співвідноситься з самоаналізом та самодослідженням студента, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формуються всі рівні та види рефлексії (інтелектуальна, особистісна, міжособистісна, методологічна) як професійно вагової якості.

Охарактеризуємо більш ретельно кожний із зазначених видів лекцій контекстного типу. Надамо цей матеріал у таблиці.

Таблиця № 2

Сутнісна характеристика лекцій контекстного типу

Види лекцій	Мета	Зміст	Провідні вимоги
Проблемна лекція	розвиток теоретичного мислення; формування пізнавальної та професійної мотивації; формування дослідницького ставлення до змісту наукового знання	найбільш важлива для науки і практики і складна для розуміння та засвоєння інформація, що відображає новітні досягнення науки, об'єктивні і суб'єктивні суперечності на шляху їх практичної реалізації й представлена як основна та супідрядні проблеми	створення проблемної ситуації, умов суб'єктивного «відкриття» студентами наукового знання за допомогою проблемних та інформаційних питань; узагальнення викладачем результатів засвоєння змісту проблемної лекції
«Лекція удвох»	показ суперечливого, імовірного характеру наукового і прикладного знання; демонстрація правомірності різних точок зору на проблему і підходи до її розв'язання; активізація уваги студентів, спонукання інтересу до процесу пізнання; формування складних міжпредметних компетенцій	певні ключові або дискусійні питання змісту навчання; проблеми міждисциплінарного характеру	діалог викладачів не повинен перетворитися в монолог кожного; неприпустимі міжособистісні конфлікти з приводу незгоди з іншою точкою зору; у кінці лекції викладачі повинні прийти до певного консенсусу, відзначивши правомірність існування різних точок зору
Лекція із заздалегідь запланованими помилками	розвиток у студентів умінь виступати в ролі експертів, виокремлювати невірну або неточну інформацію; активізація уваги; контроль рівня і правильності засвоєння попереднього матеріалу	у процесі лекції студенти відстежують і відзначають у конспекті помічені помилки; називають їх на прохання викладача в кінці лекції; ставлять лекторам уточнювальні питання; записують правильні варіанти відповідей	закладення і маскуванню у змісті лекції деякого числа помилок, які в кінці лекції будуть показані студентам і проаналізовані викладачем
Лекція-візуалізація	формування вміння перекодування словесної інформації у візуальні форми й вибір відповідної візуальної логіки й ритму подачі матеріалу; стимулювання розумових дій аналізу, синтезу, узагальнення, згортання і розгортання інформації	систематизація й концентрація змісту у візуальних формах; виокремлення найбільш значущих його елементів	проблемність, а не проста ілюстративність; використання різних форм наочності: натуральної, образотворчої, символічної; опора на психофізіологічні вимоги до сприйняття інформації

Лекція прес-конференція	з'ясування кола інтересів студентів, готовності до роботи, сталення до предмету; концентрація уваги до найбільш важливих питань змісту освіти; визначення перспектив реалізації теоретичних знань на практиці; формування вміння формулювання питань	після оголошення теми лекції викладач пропонує студентам письмово поставити питання; сортують їх відповідно до теми; розкриває тему лекції, у змісті якої містяться відповіді на всі поставлені питання без їх назви; проводить підсумкову оцінку питань як віддзеркалення знань та інтересів студентів	перетворення лекції з деперсоніфікованого інформування в процес, що адресований особисто кожному студентові
Рефлексивно орієнтована лекція	звернення студента на себе; формування готовності до виходу в рефлексивну позицію, критичності мислення, аргументованості висловлювань, навичок рефлексивного слухання	матеріал лекції будується на включенні студентів у рефлексивну діяльність, зверненні викладача до особистого досвіду студента, що стимулює процеси самоаналізу, самоусвідомлення	співпраця, «міжсуб'єктне» спілкування викладача та студента, що стимулюють процеси самопізнання, самоудосконалення самореалізації

Наведемо конкретні приклади використання лекцій контекстного типу в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Навчальна діяльність академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації, дисципліна «Педагогіка» (інтегрований курс), розділ «Загальні основи педагогіки», тема лекції «Вікова періодизація розвитку особистості». У цьому випадку можливе використання «лекції удвох». Її можуть провести удвох педагог і психолог з метою формування інтегрованих міждисциплінарних знань щодо вікової періодизації, вікових психолого-педагогічних особливостей молодшого школяра та їх урахування в навчально-виховному процесі в початковій школі.

З дисципліни «Вступ до фаху», тема лекції «Особистість сучасного вчителя початкових класів». Тут можливе використання рефлексивно орієнтованої лекції, тобто співвіднесення інформації, що подається викладачем, зі зверненням студента на себе (виконання самоопису, твору-роздуму «Щоб я хотів у собі змінити» й ін.) з метою формування рефлексії як якості особистості, що є підґрунтям формування педагогічної рефлексії як вагомий професійної якості.

Квазіпрофесійна діяльність, що моделює в аудиторних умовах й на мові певних наук умови, зміст й динаміку професії, відносин людей, зайнятих у ній. Дисципліна «Педагогіка» (інтегрований курс), розділ «Теорія виховання», тема «Сутність процесу виховання у сучасній особистісно орієнтованій школі». Доцільним тут вважаємо використання лекції із заздалегідь запланованими помилками, тобто викладач, ґрунтуючись на особистому досвіді студентів, а також знаннях, що отримані у процесі вивчення вступу до фаху та загальних основ педагогіки, закладає у зміст лекції певні помилки. Припустимо, приводить приклади, де основою виховної діяльності вчителя є позиція «над» дитиною. Студенти повинні знайти помилку й обґрунтувати помилковість висловлювання викладача або певної ситуації, що створює можливість відтворення на лекції ситуацій майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу й прийняття рішення на основі теоретичної інформації.

Дисципліна «Дидактика початкової школи», тема «Організаційні форми навчання у сучасній початковій школі». Тут

можливе використання лекції-візуалізації. Викладач у процесі подання інформації пропонує студентам, так звану, «нарізку» фрагментів відеозаписів уроків у початковій школі, що дозволяє сприйняття вербальної, теоретичної інформації підкріпити візуальними враженнями.

Навчально-професійна діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Робота студента за своїми цілями, змістом, формами й технологіями виявляється фактично професійною. Дисципліна «Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних завдань», розділ «Проектування педагогічної системи», тема «Проектування моделі міжсуб'єктного спілкування вчителя з молодшими школярами». Найбільш ефективною тут є проблемна лекція, основу якої складає запропонована студентам проблемна ситуація, дискусія навколо якої і є провідним стрижнем при розкритті зазначеної теми.

Таким чином, у процесі змінювання форм діяльності студентів у контекстному навчанні й відповідних форм організації навчання поступово відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності й здійснюється загальний і професійний розвиток фахівця.

Висновки. Отже, у лекціях контекстного типу відбиваються провідні переваги контекстного навчання, а саме: студент із самого початку знаходиться в діяльнісній позиції; включається весь потенціал активності щодо прийняття спільних рішень; знання засвоюються студентами в процесі розв'язання модельованих професійних ситуацій, що обумовлює розвиток пізнавальної та професійної мотивації майбутнього фахівця, особистісних смислів процесу навчання; використовується поєднання індивідуальних та колективних форм роботи студентів, що дозволяють розвивати ділові й комунікативні якості особистості; упроваджується модель «суб'єктних» відносин між викладачем та студентами, що сприяє формуванню «суб'єктної позиції», рефлексивності майбутнього вчителя початкових класів.

У межах даної статті нами розглянуто лише одну з провідних форм організації контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, а саме лекцію контекстного типу. Подальшого вивчення потребують такі вагомий форми організації контекстного навчання, як ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання професійних задач.

### Література та джерела

1. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации: автореферат дис. канд. пед. наук / Н.В. Борисова. – М., 1987. – 28 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Вып. 1. / А.А.Вербицкий. – М.: РИЦ МГУ им. М.А.Шолохова, 2010. – 55 с.
4. Гамбург К. С. Виртуальные стендовые лабораторные работы как инновационная форма контекстного обучения: дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Клавдия Соломоновна Гамбург. – Москва, 2006. – 186 с.
5. Матюшкин А. М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления / А. М. Матюшкин. – М.: Просвещение, 1980. – 149 с.
6. Педагогика / Под ред. Бабанского Ю. К. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

8. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф.Харламов. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.  
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

В статье рассмотрены разные виды лекций контекстного типа, а именно: лекция проблемного характера, «лекция вдвоем», лекция пресс-конференция, лекция-визуализация (презентация), лекция с предварительно запланированными ошибками, рефлексивно ориентированная лекция. На основе анализа их цели, содержания, определенных требований, автор выделяет специфические особенности и обосновывает целесообразность внедрения данной формы организации контекстного обучения в систему профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в ВУЗЕ. В представленной статье приведены примеры использования определенных видов лекций контекстного типа в учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной деятельности, учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: контекстное обучение, формы организации контекстного обучения, лекции контекстного типа, лекция проблемного характера, «лекция вдвоем», лекция пресс-конференция, лекция-визуализация (презентация), лекция с предварительно запланированными ошибками, рефлексивно ориентированная лекция, учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

The different types of lectures of context type are considered in the article, namely: lecture of problem character, «lecture two together», lecture press-conference, lecture-visualization (presentation), lecture with the preliminary planned errors, reflection oriented lecture. On the basis of analysis of their purpose, maintenance, certain requirements, an author selects specific features and grounds expedience of introduction of this form of organization of the context teaching in the system of professional preparation of future teacher of initial classes in INSTITUTE of higher. In the presented article the examples of the use of certain types of lectures of context type are resulted in educational activity of academic type, kvaziprofession activity, educational-professional activity.

Key words: context teaching, forms of organization of the context teaching, lectures of context type, lecture of problem character, «lecture two together», lecture press-conference, lecture-visualization (presentation), lecture with the preliminary planned errors, reflection oriented lecture, educational activity of academic type, kvaziprofession activity, educational-professional activity.

УДК 364-78

## СИСТЕМА ПРИЯТЕЛІВ: ТЕОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Жиленко Руслан В'ячеславович

м.Ужгород

Одним із пріоритетних напрямків сучасної соціальної роботи в Україні та світі є повернення представників маргіналізованих та соціально виключених груп до ширшого соціуму, їхньої ресоціалізація та соціальна адаптація. Складність цього процесу полягає в тому, що в силу різних причин, до таких категорій часто відносяться групи населення, які, здавалося б, мають дуже мало спільного між собою, а саме: люди з наркотичною залежністю та особи похилого віку, одинокі матері та особи, що живуть з ВІЛ/СНІДом, бездомні та люди з особливими потребами тощо. Саме відмінні характеристики різноманітних соціально виключених груп змушують соціальних працівників шукати все нові і нові методи, методики та техніки, які б у рівній мірі підходили для роботи із людьми, що належать до різних категорій клієнтів. Однією із таких технік, що нещодавно з'явилась в Україні, є «система приятелів» (Buddy System).

Ключові слова: система приятелів, приятельські пари, волонтери, соціально виключені групи, діти та молодь з обмеженими можливостями.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що зростання кількості осіб, що належать до соціально виключених груп, вимагає від соціальних працівників пошуку нових та адекватних підходів, які б дозволили ефективно реагувати на виклики часу.

Як це не дивно, система приятелів вперше була застосована в плаванні, особливо рекреаційному, і передбачала розбивку плавців на пари для забезпечення їхньої безпеки. Загалом система приятелів передбачає співпрацю людей шляхом їхнього поділу на пари, з метою забезпечення взаємної допомоги та безпеки» [1]. Ця техніка продемонструвала свою ефективність і була

досить швидко запозичена бізнесом, освітніми закладами та навіть армією. В менеджменті система приятелів використовується переважно для допомоги молодим працівникам у входженні до колективу та задля підвищення продуктивності праці, коли новий або не дуже ефективний працівник утворює приятельську пару із більш досвідченим чи успішним співробітником. Подібним виглядає застосування цієї системи і в освітніх закладах. Новачки або відстаючі учні створюють приятельські пари із успішними або старшими учнями з метою покращення успішності або адаптації перших. В армії ця система використовується зокрема серед боїових плавців.

Наступним кроком у застосуванні системи приятелів стало її використання в системі клінічної психіатрії, де остання була віднесена до так званих недирективних методів. Застосування системи приятелів в клінічній психіатрії передбачає закріплення за клієнтом конкретного радника (консультанта), який, «за аналогією із хімією, виступає скоріше каталізатором, ніж реагентом» [2]. Зрозуміло, що радник повинен бути обізнаним із терапевтичними заходами, але не повинен в них втручатися, висловлювати власні судження, поради, чи ставити діагнози. Він виступає свого роду дзеркалом, яке дозволяє клієнту більш чітко та акцентовано усвідомити свої відчуття та ставлення. Критичним фактором є те, що клієнт завжди повинен знати, що поряд є людина, яка завжди вислухає, спробує зрозуміти, не нав'язуючи власних суджень або цінностей.

Перше застосування системи приятелів в соціальній роботі пов'язано із спалахом ВІЛ інфекції в США. Одним із її наслідків стала поява цілої групи соціально виключених людей. Особи, що живуть з ВІЛ/СНІДом страждали не лише фізично, але й мораль-

но, коли опинилися практично в повній соціальній ізоляції, втрапивши роботу, друзів, звичне оточення. Першими, хто прийшов на допомогу жертвам інфекції стали громадські організації, що спробували зменшити їхнє страждання. В першій половині 80-х років XX століття Джуді Пібоді (Judy Peabody) вперше не практиці застосувала систему приятелів в соціальній роботі. Ця представниця вищого класу не тільки обґрунтувала можливість використання системи в роботі з ВІЛ інфікованими, але й особисто стала волонтером-приятелем для багатьох людей, що помирали від СНІДу. Особливо слід зазначити, що мова йшла про клієнтів, які, в той час, однозначно розглядалися як декласовані та небезпечні покидки суспільства. Роджер Мак Ферлейн (Rodger McFarlane) та Ларрі Кремер (Larry Kramer) фактично поставили систему приятелів на організовану основу. Саме їхня організація GMHC, що також працювала із ВІЛ інфікованими, вперше розпочала підготовку волонтерів та створення приятельських пар на систематичній основі [3].

Головною причиною швидкого поширення системи приятелів в інших країнах та на інші категорії клієнтів стало те, що «незважаючи на професійну роботу соціальних працівників, часто вразливі верстви населення залишаються ізольованими від суспільства»[4]. Система приятелів «спрямована насамперед на подолання цієї ізоляції і є спробою «втягнути» людей за межі їхнього звичайного (як правило, досить обмеженого) кола спілкування, сприяти їхній ефективнішій соціальній інтеграції»[4]. В наш час в США та країнах Європи вона використовується для роботи із людьми з особливими потребами, безпритульними, іммігрантами, людьми похилого віку тощо. Ця техніка є на озброєнні як громадських організацій так і муніципальних соціальних служб. Однак, незважаючи на особливості, пов'язані з відмінностями між категоріями клієнтів, в основі системи приятелів лежать одні й ті ж принципи та цінності. Систем побудована на приятельських парах, які створюються із дотриманням певних правил. Приятель – це завжди волонтер. Однак, слід пам'ятати, що приятель не повинен ні в якому разі підміняти, з одного боку, друга, а, з іншого – професійного соціального працівника. Це досягається шляхом цілеспрямованого пошуку волонтерів, оцінки їхньої мотивації та відповідності поставленим задачам, їхньої спеціальної підготовки та чіткому визначенню часових меж приятелювання. Волонтер повинен відповідати наступним принципам:

- Сприймати свого клієнта без будь-яких умов;
- Бути уважним і відкритим до клієнта (дозволяти клієнту проявляти себе);
- Цінувати, перш за все, клієнта, а не певну спільну діяльність;
- Підлаштовуватися, «слідувати» за своїм клієнтом;
- Не бути байдужим до проблем клієнта.

Важливим етапом створення приятельських пар є підготовка волонтерів та пошук спільних інтересів між ними та клієнтами. В основі підготовки майбутніх приятелів лежить розширення їхнього уявлення про представників цільової групи та їхні особливі потреби. Безпосередньому створенню пар передують групові зустрічі волонтерів та клієнтів. Їхні учасники розповідають про свої інтереси, улюблені заняття, спосіб проведення вільного часу. Саме спільні інтереси є головною передумовою створення пари. На наступному етапі триває обговорення можливостей спільного проведення часу та спільної діяльності. При створенні пар необхідно враховувати спроможність обох учасників до спільної діяльності, їхні потреби та мотивацію, наявність та обсяг вільного часу, вік, стать, хобі, особистісні характеристики, психологічні чи фізичні обмеження, особисті симпатії. Створення пар починається із особистої, рідше групової, зустрічі майбутніх приятелів. Під час зустрічі чітко обумовлюється регулярність та тривалість зустрічей, види спільної діяльності, взаємні очікування тощо.

Варто зазначити, що вибір спільної діяльності залежить виключно від приятельських пар. Водночас вони повинні усвідомлю-

вати можливі фізичні та ментальні бар'єри у реалізації спільних заходів, наприклад, непомірна ціна квитків на концерт, відсутність можливостей фізичного доступу для осіб з неповносправністю тощо. До можливих видів спільної діяльності можна віднести використання мережі Інтернет, настільні ігри, приготування та прийняття їжі, перегляд фільмів, прослуховування музики, прогулянки, відвідини кафе, магазинів, концертів, кінотеатрів, театрів тощо. Головне, щоб обоє приятелів отримували задоволення від цього.

Система приятелів передбачає, що утворені пари є обмеженими в часі і мають свій життєвий цикл. Він складається з наступних етапів:

1. Початок: перше знайомство, домовленість про зустріч;
2. Знайомство: перший місяць існування приятельської пари, випробувальний період;
3. Продовження приятелювання: приятельські пари проводять спільну діяльність;
4. Завершальна фаза: стимулювання більшої незалежності клієнта, підготовка до прощання;
5. Прощання.

Успішність застосування системи приятелів безумовно залежить від організації та планування всіх етапів роботи з парами. Організації та установи, що задіяні в процесі, беруть на себе відповідальність за пошук та відбір волонтерів, залучення цільової групи клієнтів, підготовку волонтерів, в разі необхідності, роботу із сім'ями клієнтів, створення пар, постійний моніторинг їхньої спільної діяльності, припинення існування старих та створення нових пар. Зазвичай організаційний етап має наступні складові:

1. Попереднє дослідження:
  - Визначення потенційних партнерів;
  - Оцінка потреб цільової групи;
  - Розробка плану діяльності;
  - Чітке визначення завдань проекту;
  - Розробка системи управління проектом;
2. Залучення необхідних фінансових ресурсів;
3. Залучення персоналу проекту;
4. Визначення критеріїв оцінки успішності проекту;
5. Розробка комунікаційного плану проекту;
6. Залучення організацій-партнерів проекту;
7. Залучення цільової групи проекту;
8. Залучення та відбір волонтерів;
9. Навчання волонтерів;
10. Створення пар приятелів;
11. Діяльність пар приятелів.

Враховуючи виняткове значення волонтерів для системи приятелів, лєвова частка уваги організації повинна бути приділена наставництву. Волонтерами можуть бути представники різних соціальних та вікових груп. Однак досвід різних країн вказує на те, що в якості волонтерів найчастіше залучена учнівська молодь, а саме: старшокласники та студенти. Безумовно вони потребують особливої уваги та наставництва. Останнє, в системі приятелів, передбачає постійну та доступну підтримку з боку організації, супервізю спільної діяльності пар, регулярні зустрічі для обміну думками і враженнями, тематичні заняття і консультації.

Слід зазначити, що багато сучасних підходів і методів соціальної роботи не використовуються в нашій країні через банальний брак коштів або неможливість їхнього застосування в існуючій системі соціальних послуг. Система приятелів має в цьому плані декілька значних переваг. По-перше, вона є доволі «дешевою», оскільки переважно побудована на волонтерських засадах. Найбільш витратним є початковий етап організації роботи. Зарубіжний і вітчизняний досвід показує, що організації, які вже налагодили роботу з 20-25 парами приятелів, обходяться мінімальними затратами та персоналом, який часто не перевищує 2 осіб. По-друге, система приятелів є доволі гнучкою. Вона під-

ходить для різних категорій клієнтів та може бути запровадженою різними організаціями та установами. Наприклад, система може використовуватися як для роботи з дітьми з обмеженими можливостями, що проживають вдома, так і тими, що знаходяться в інтернатних закладах.

Одна із перших спроб запровадження системи приятелів в Україні пов'язана з дітьми та молоддю з особливими потребами. 2011 року Карпатський фонд та Благодійний фонд Скан (Королівство Нідерланди) ініціювали програму «Стань приятелем», в межах якої було підтримано 10 проектів громадських і благодійних організацій Закарпатської, Львівської, Івано-Франківської та Чернівецької областей щодо запровадження системи приятелів у роботі з дітьми і молоддю з особливими потребами[5]. Важливо відзначити, що цільовими групами в проектах виступають як діти, що перебувають вдома, так і ті, що знаходяться в інтернатних закладах. В програмі беруть участь як діти з фізичними вадами, так і з розумовими. Перший рік виконання програми продемонстрував ряд сильних сторін та труднощів у запровадженні цієї системи в Україні.

До сильних сторін безумовно можна зарахувати відчутний позитивний вплив на цільову групу. Приятелі-волонтери істотно впливали на соціалізацію дітей з особливими потребами, розвиток їхніх соціальних навичок та комунікативні здібності. Зазнали також позитивного впливу самі волонтери, отримавши нові знання і навички. Поява значної кількості дітей з обмеженими можливостями у громадських місцях сприяла певним позитивним зрушенням у свідомості населення міст, де реалізуються проекти.

Водночас, необхідно звернути увагу і на деякі складнощі у

запровадженні системи в нашій країні. По-перше, значна кількість організацій та установ розглядають дітей з особливими потребами скоріше як цілісну групу, ніж як групу особистостей з індивідуальними потребами. Все ще існує тенденція до підміни індивідуальної діяльності приятельських пар груповими заняттями, в яких бере участь декілька пар одночасно. По-друге, програма виявила досить високий рівень недовіри батьків дітей з особливими потребами до незвичних технік роботи. По-третє, інституційні заклади з великим небажанням давали дозволи на те, щоб діти залишали їхні стіни для проведення діяльності в приятельських парах. Основним інструментом подолання згаданих труднощів є роз'яснювальна робота, яка повинна бути спрямованою на всі зацікавлені сторони, а саме: волонтерів, організації та установи, що працюють з дітьми з обмеженими можливостями та на батьків. Незважаючи на певні труднощі, перший рік реалізації програми показав ефективність системи приятелів та можливість її запровадження в Україні як для роботи із дітьми з обмеженими можливостями, так і з іншими категоріями клієнтів.

Таким чином, система приятелів є дієвою і, що не менш важливо, ефективною технікою подолання проблеми соціального виключення. Важливо відзначити, що дана система є доволі універсальною та може використовуватися у роботі з клієнтами, які належать до різних соціальних груп.

Подальша розробка даної теми пов'язана із обґрунтуванням запровадження системи приятелів для роботи із різними категоріями клієнтів в Україні, враховуючи досвід її апробації в сфері соціальної роботи із дітьми та молоддю з обмеженими можливостями.

#### Література та джерела

1. Buddy System [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.audioenglish.net/dictionary/buddy\\_system.htm](http://www.audioenglish.net/dictionary/buddy_system.htm) - Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Rogers Carl R. The Nondirective Method as a Technique for Social Research / Carl R. Rogers. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2770858?uid=3739232&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100839539281> - Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Pioneers who Began as Volunteers in the AIDS Epidemic by Larry Mass, MD. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gmhc.org/news-and-events/press-releases/pioneers-who-began-as-volunteers-in-the-aids-epidemic-by-larry-mass-md> - Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Стань приятелем. Проект, що допомагає дітям з особливими потребами знаходити друзів // Вісник благодійництва. – 2012. - № 2. – С.33
5. Проект «Допоможи іншому – стань приятелем» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.carpathianfoundation.org.ua/programs/grant/25-buddies> - Загол. з екрану. – Мова укр.

*Одним из приоритетных направлений современной социальной работы в Украине и мире является возвращение представителей маргинализированных и социально исключенных групп в более широкий социум, их ресоциализация и социальная адаптация. Сложность этого процесса заключается в том, что к таким категориям населения часто относятся группы населения, какие, казалось бы, имеют очень мало общего между собой, а именно: люди с наркотической зависимостью и люди преклонного возраста, одинокие матери и лица, что живут с ВИЧ/СПИДом, бездомные и люди с особыми потребностями. Именно отличительные характеристики разнообразных социально исключенных групп побуждают социальных работников искать все новые и новые методы, методики и техники, которые в равной степени подошли б для работы с людьми, которые принадлежат к разным категориям клиентов. Одной из таких техник, которая недавно появилась в Украине, является «система приятелей» (Buddy System).*

*Ключевые слова: система приятелей, приятельские пары, волонтеры, социально исключенная группа, дети и молодежь с ограниченными возможностями.*

*One of the priorities of modern social work in Ukraine and in the world is to return the marginalized and socially excluded persons to wider society, as well as their re-socialization and social adaptation. The difficulties of the process is connected to the fact that diverse groups, having nothing in similar at the first glance, falls under this definitions: drug addicts and elderly, lonely mothers and people living with AIDS, homeless and disabled etc. These diverse characteristics of the different groups force social workers to look for the new methods, approaches, and technics equally suitable for different clients. Buddy System is one of this technics, which recently appeared in Ukraine.*

*Key words: Buddy System, buddy pairs, volunteers, socially excluded groups, children and youth with the special needs.*

## СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Зобенько Наталія Анатоліївна  
м. Черкаси

*У статті проаналізовані сутність та зміст діагностичної діяльності в роботі соціального педагога. Застосування діагностичних технологій забезпечує оптимізацію професійної діяльності соціального педагога, дозволяє науково будувати соціально-педагогічну діяльність, вирішувати широкий спектр завдань соціальної педагогіки.*

*Ключові слова: метод, методика, прийом, засоби, метод діагностики, технологія соціально-педагогічної діагностики.*

Інтенсивність змін у нашій країні загалом та динамічний розвиток зокрема висуває високі вимоги до професіоналізму сучасного соціального педагога, працівника, його знань технології та організації, етики ведення та вмінь самостійного проектування, розробки конкурентоспроможних проектів, технологій, а також їх реалізації. Успішно вирішувати ці нелегкі завдання здатні тільки висококваліфіковані фахівці соціальної роботи.

Важливим елементом системи підготовки соціального педагога є технологічна підготовка. Активна технологізація соціально-педагогічної діяльності обумовлює той факт, що майбутній спеціаліст має бути технологічно грамотним і володіти широким арсеналом методів, форм, прийомів, засобів і способів управління соціально-педагогічним процесом.

У функціональному апараті соціально-педагогічної діяльності одне з важливих місць займає діагностична функція, яка за своїм змістом, призначенню і цілям є першочерговим етапом будь-якої соціально-педагогічної технології. Діагностична функція – це початковий вид діяльності, реалізація якого починається з соціально-психологічного та соціально-педагогічного діагностичного дослідження з подальшим аналізом і інтерпретацією отриманих результатів.

Питання, що стосуються функцій соціально-педагогічної діяльності і, зокрема, здійснення діагностичної функції соціальним педагогом лежать в полі зору багатьох дослідників: А.Г.Асмолова, О.В.Безпалько, В.П.Беспалько, Л.І.Божович, Б.С.Братусь, Ю.В. Василькова, Г.А.Вороніної, О.С.Газман, М.А.Галагузової, І.В.Дубровіної, А.Й.Капської, Л.В.Мардахасва, Ф.А.Мустаєвої, І.В.Мухи, Р.В.Овчарової, М.В.Шакурової, П.А.Шептенко та багатьох інших.

Актуальність дослідження полягає у тому, що з одного боку здійснення діагностичної функції вимагає міждисциплінарної підготовки і володіння методами соціологічного, психологічного, медичного дослідження, а з іншого – недостатній рівень підготовки соціальних педагогів до виконання діагностики. Професійно здійснена діагностика веде до правильності визначення подальшої діяльності одержання ефективних її результатів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні змісту діагностичної функції фахівця та доцільності впровадження в соціально-педагогічну діяльність.

Соціально-педагогічна діагностика – це спеціально організований процес пізнання, в якому відбувається збір інформації про вплив на особу і соціум соціально-психологічних, педагогічних, екологічних і соціологічних чинників з метою підвищення ефективності педагогічних чинників.

Результати досліджень учених, власний педагогічний досвід роботи дає змогу стверджувати, що для більш ефективної реалізації діагностичної функції, соціальний педагог повинен використовувати різноманітні методи, прийоми, засоби. З цієї метою

варто розкрити сутність цих понять.

Метод (з грецького method – шлях) – дослідження або пізнання, теорія, навчання [8, с.657]. Метод – шлях, спосіб пізнавальної, практичної діяльності, рішення якоїсь певної задачі. Залежно від сфери вживання виділяють такі групи методів соціального виховання, навчання, профілактики, реабілітації, корекції та інші. З поняттям «метод» тісно зв'язано поняття «методика».

Методика (з грецького methodjke) – вчення про методи; сукупність способів організації діяльності. На думку дослідників, поняття «методика» і «технологія» знаходяться в тісному взаємозв'язку і є складовими частинами цілого [4, с. 89]. Методика вивчає і створює методи доцільної організації діяльності. Методика має специфічні особливості, до яких належать: наявність технічних прийомів реалізації методу; методика реалізації певної технології (послідовність, сукупність методів, засобів, спрямованих на досягнення мети); базові авторські методики і тому подібне [6, с. 94].

Прийом – окрема своєрідна дія, рух, спосіб здійснення по чому-небудь. Сукупність прийомів розглядається як сукупність і своєрідність прояву особових, словесних, мімічних, поведінкових, діяльних і інших проявів фахівця; прийом – це частина методу.

Засоби – це сукупність матеріальних, емоційних, інтелектуальних та інших умов, які використовуються для досягнення поставленої мети. Засоби за своєю суттю не є способами діяльності, а стають ними тоді, коли використовуються для досягнення мети.

Методи, прийоми і засоби взаємозв'язані між собою таким чином, що методи і прийоми можуть виконувати в окремих випадках роль засобів. Засоби, у свою чергу, можуть бути найрізноманітнішими (слово, приклад, дія, туризм, режим і тому подібне) [9].

Узагальнюючи результати наукових досліджень, можна зробити висновок, що здійснюючи практичну діяльність соціальному педагогу необхідно розбиратися в суті методів, їх різноманітності, вміти відрізнити метод, прийом і засоби.

Підкреслимо, що методи соціально-педагогічної діяльності – це сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання розвитку потенційних можливостей особи, конструктивної діяльності, щодо змін несприятливої життєвої ситуації або рішення різноманітних професійних знань соціального педагога.

Соціальна педагогіка як наука і як галузь практичної діяльності є однією із наймолодших, що обумовлює дефіцит власних методів і активне використання методів з суміжних областей (педагогіка, психологія, медицина, соціологія). До власних методів соціальної педагогіки можна віднести соціально-педагогічний паспорт мікрорайону, соціально-педагогічний експеримент, соціально-педагогічне документування і його аналіз, соціально-педагогічне обстеження якості життя, соціально-педагогічний моніторинг.

Водночас, до класифікації і характеристики методів соціально-педагогічної діяльності зверталися зарубіжні і вітчизняні дослідники: М. Галагузова, А. Мардахасєв, М. Шакурова, Р. Овчарова та інші. Російські дослідники пропонують виділяти три рівні класифікації: 1 рівень – суб'єктивний, 2 рівень – функціональний, 3 рівень – наочний.

О. Безпалько розподіляє методи соціально-педагогічної роботи на: педагогічні, психологічні, соціологічні, соціальної роботи і описує їх зміст [1].

Педагогічні методи частіше за все використовуються в соціально-педагогічній практиці. Такі як: методи формування сві-

домості (переконання, навіювання, приклад); методи організації діяльності; методи самовиховання; методи стимулювання діяльності. Вони прості, необ'ємні, економні. Психологічні методи в соціально-педагогічній роботі застосовуються з метою діагностики особливостей індивіда й організації на основі отриманих результатів різних видів психотерапевтичної і психокорекційної роботи (тестування, психодрама, соціодрама, ігрова терапія, сімейна психотерапія, арттерапія, соціально-психологічний тренінг).

Соціологічні методи використовуються в практиці соціально педагогічної роботи частіше за все з метою збору інформації щодо окремих суспільних проблем і визначення ставлення людей до них. Це методи: нагляд, аналіз документів, біографічний метод, метод вуличної соціальної роботи, аналіз соціуму, метод роботи в суспільстві, метод «рівний-рівному» [1].

Існують різноманітні підходи до класифікації психодіагностичних методів і методик. Так, А. Бодальов і В. Столін вказують на об'єктивні і діалогічні методи дослідження особи. До об'єктивних вони відносять: тести, опитувальники, шкальна техніка. До діалогічних – бесіди, інтерв'ю, діагностичні ігри, проєктивні методики [2].

Н. Щуркова, визначаючи «педагогічну діагностику» як способи тонкого дослідження соціально-психологічних характеристик дитини, прихованих в глибинах її особистісної структури, виділяє як педагогічні методики: спостереження, ситуацію поведінкового вибору, опитувальники, ігри, твори, тести.

Педагогічні методики відрізняються від психологічних тим, що останні констатують характеристики досліджуваних, тоді як педагогічні «визначають тенденції характеристик», які формуються [10, с. 25].

Так, Ю. Василькова ототожнює поняття «методи роботи соціального педагога», з поняттям «методи соціального виховання», розподіляючи їх на групові і індивідуальні [3].

Ми солідарні з вченою Р. Овчаровою, яка відзначає, що володіння соціальним педагогом методами діяльності дозволяє йому оптимізувати свою професійну діяльність, піднятися на рівень професійної майстерності [5]. Дослідниця об'єднала методи, які використовує соціальний педагог, в наступні групи: методи соціальної роботи; методи психологічні; педагогічні методи; соціально-педагогічні методи.

Зазначимо, що соціальний педагог використовує у своїй роботі різноманітні методи:

- методи діагностики особистості, сім'ї і соціуму;
- словесні методи (розповідь, бесіда, пояснення, дискусія, лекція);
- методи соціального виховання (переконання, привчання, навіювання, заохочення і покарання, мотивування і залучення до дії, метод репродукції, позитивний приклад, метод сприяння і співтворчості);
- організаційно-розпорядчі методи (інструктаж, регламентація, нормування, контроль і перевірка виконання, критика, цілепокладання).

Вищеозначені методи застосовуються не ізольовано і не відособлено один від одного, а в тісному взаємозв'язку між собою.

Усю сукупність методів соціально-педагогічної діагностики В. Курбатов пропонує поділити на дві основні групи: методи проведення діагностичного дослідження і методи аналізу діагностичної інформації [6, с. 86]. Методи дослідження: метод нагляду, метод бесіди, метод зіткнення поглядів, позицій метод соціометричного вибору, метод ранжирування, метод вивчення поведінки дітей в певній педагогічній ситуації, метод аналізу продуктів творчості учнів у процесі їх самостійної діяльності метод анкетування.

Отже, метод діагностики – шлях, спосіб пізнавальної, практичної діяльності, одержання повної інформації, необхідної для постановки діагнозу. Реалізуючи діагностичну функцію, соціаль-

ний педагог використовує різноманітні методи. Діагностичний портфель соціального педагога містить методи соціологічного, педагогічного, психологічного і частково медичного дослідження, які він застосовує залежно від проблематики, умов і ситуації взаємодії. Знання методів дозволяє соціальному педагогу оптимізувати свою професійну діяльність, піднятися на рівень професійної майстерності.

Слід зазначити, що доцільний вибір і правильне використання діагностичних методів відкриває широкі можливості для значного підвищення об'єктивності, достовірності і ефективності даної технологічної процедури. У соціально-педагогічній діяльності методи – способи взаємозв'язаної діяльності соціального педагога і дитини, які сприяють накопиченню позитивного соціального досвіду, соціалізації і соціально-педагогічній реабілітації дитини. З їхньою допомогою соціальний педагог може знайти відповідь на конкретне питання, яке ставить перед ним його особиста практика роботи з дітьми. Знання арсеналу методів діагностики дозволяє соціальному педагогу оптимізувати свою професійну діяльність, піднятися на рівень професійної майстерності. До величезного арсеналу методів, прийомів і способів діяльності фахівець підходить з позиції необхідності і достатності, дотримує відчуття міри, порядку і зв'язку. Різноманітність вживаних методів залежить від специфіки соціального явища, індивіда, поставлених цілей і завдань, того хто діагностується.

До одного з базових видів технологій дослідники відносять технології діагностики. Технологія – спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального розчленування на процедури і операції з їх подальшою координацією і вибору оптимальних засобів і методів їх виконання. Технологія займає проміжне місце між наукою і практикою в тій або іншій діяльності. Завдання технології – розробка і реалізація стійких алгоритмів діяльності та способів [7]. Характерними ознаками технології є: процесуальність як єдність цілей, змісту, форм, методів і результатів діяльності; сукупність методів зміни об'єкту; проектування процесу зміни. Як будь-яка інша наука, соціальна педагогіка інтенсивно розробляє і освоює власні технології, або запозичує їх з «батьківських» дисциплін.

Дослідження різних аспектів суті соціально-педагогічної технології посідає чільне місце у творчому доробку вчених: Ю. Василькова, Р. Галагузова, Л. Мардахаєв, Р. Беляєв, Р. Бессонова, Р. Шакурова, Б. Алмазов, А. Капська, Р. Вайнола, О. Беспалько, С. Харченко, Г. Майборода та інші). Зокрема, дослідники Р. Гейс, В. Косьяреллі, Д. Брунер, Д. Камблін, Ю. Бабанський, Т. Ільїна, В. Сластенін, В. Беспалько, П. Гальперін, Н. Щуркова наголошують, що соціально- педагогічні технології є інтеграційним різновидом педагогічної, інші дослідники: П. Дятченко, Н. Данакін, Н. Зайціг, В. Дутченко, Л. Іонін вказують, що соціально-педагогічні технології є інтеграційним різновидом соціальної технології. Соціально-педагогічна технологія діагностики має мету, завдання, зміст, алгоритм та сукупність методів.

Технологія соціально-педагогічної діагностики спрямована на загальну та спеціальну діагностику, має адресний характер, орієнтована на конкретну особистість, групу, сім'ю в залежності від соціальних і педагогічних проблем, має цільову установку на їх вирішення. Структурна діагностика включає: аналіз первинної інформації, формулювання висновків, підготовку до діагностичної діяльності; безпосередньо діагностику. На основі діагностики формулюється проблема об'єкту дослідження.

Діагностична функція є початковою в соціально-педагогічній діяльності і відіграє важливу роль, оскільки саме вона покликає на знаходити окремі соціальні аномалії в певному мікросоціумі, конкретизувати проблему клієнта, знаходити індивідуальні і специфічні особливості клієнта або певної групи. Вона припускає постановку «соціального діагнозу».

Основне призначення діагностичної функції не тільки виявлення індивідуальних особливостей клієнта, але і прогнозування

перспектив його індивідуального, індивідуально-коректувального, корекційно-компенсаторного розвитку, виховання [4]. Метою соціально-педагогічної діагностики є: виявлення спеціальних якостей особи, розвитку, поведінки; уточнення соціальної ситуації розвитку; визначення соціальної ситуації розвитку; визначення рівня розвитку або деформації різних якостей і властивостей, соціальних позицій; ранжирування, опис, побудова соціальних норм. Об'єктом діагностики для соціального педагога є особа дитини в системі її взаємодії з соціальним мікросередовищем і окремі суб'єкти цього середовища, що роблять вплив на формування даної особи, що розвивається. Предметом діагностики є соціально-педагогічна реальність. Предмет і об'єкт діагностики відображаються в змісті діагностики.

Соціально-педагогічна діагностика ґрунтується на ряді принципів: принцип об'єктивності; принцип соціальної верифікації і соціальної інформації; принцип валідності; принцип надійності; принцип стандартизації і нормування.

Діагностичні соціально-педагогічні технології призначені для виконання конкретної функції – постановки діагнозу. Вони застосовуються для оцінки явища, рівня соціально-педагогічної занедбаності об'єкту, ступені відхилення, соціально-педагогічних особливостей його розвитку та інше. Діагностичні технології підрозділяються залежно від завдань діагностики (на що орієнтована). Навіть загальна діагностика передбачає певний мінімум діяльності, що дозволяє достатньо повно оцінити досліджуване явище. Від того, що діагностується, дуже часто залежить, як це слід робити (найдоцільніший спосіб) і де (в яких умовах) краще її проводити. Для реалізації будь-якої діагностичної технології необхідна спеціальна підготовка фахівця [4, с. 28-29].

Розглядаючи різні погляди дослідників на алгоритм техноло-

гічного процесу, який здійснює соціальний педагог, ми виявили, що найважливішим етапом його є «аналітико-діагностичний», «діагностичний», «діагностико-прогностичний», що свідчить про постійну наявність діагностики у соціально-педагогічній діяльності.

Упровадження технологій діагностичної діяльності в роботу соціального педагога забезпечує ефективність професійної діяльності в цілому, дозволяє науково будувати соціально-педагогічну діяльність, сприяє ефективності в розв'язанні завдань, що стоять перед соціальним педагогом, дозволяє вирішувати весь широкий спектр завдань соціальної педагогіки.

Ми переконані, що при підготовці соціальних педагогів у ВНЗ необхідно формувати діагностичну спрямованість мислення як здібності цілеспрямовано і системно оцінювати, вивчати проблемну ситуацію, ставити відповідний соціальний діагноз. У свою чергу, соціальний діагноз повинен ставитися на основі комплексного процесу дослідження соціального явища з метою виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків і відносин.

Важливим, на нашу думку, є пошук можливостей у ВНЗ, щодо допомоги у розвитку особистісно-професійного потенціалу студента, набутті досвіду практичної діагностичної роботи: розширення спектру дисциплін, які присвячені вивченню питань здійснення діагностичної роботи; збагачення змісту психолого-педагогічних дисциплін відомостями про методи діагностики, оволодіння методикою їх застосування у роботі з різними групами дітей; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу з урахуванням особистого досвіду і професійних інтересів кожного студента; переоцінки значення практики, самостійної, дослідницької роботи студентів; розширення співпраці із закладами освіти, соціальними закладами, що реалізують діагностичну діяльність, у напрямі підготовки студентів до такої роботи.

#### Література та джерела

1. Безпалько О.В. До питання про структуру та функції соціально-педагогічної діяльності / О.В.Безпалько // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – № 5. – С.12-14
2. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: учебное пособие / Л.Ф.Бурлачук. – Питер, 2003. – 351 с.
3. Василькова Ю.В. Методика и технология работы социального педагога / Ю.В.Василькова. – М.: Академия, 2002. – 159 с.
4. Методика и технологии работы социального педагога: Учебное пособие для студ. вузов / Под ред. М.А.Галагузовой, Л.В.Мардахаева. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 224 с.
6. Социальная работа: учебное пособие. / Под общей ред. В.И.Курбатова. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 480 с.
7. Технології соціально-педагогічної роботи: навчальний посібник / За заг. ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
9. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие / М.В.Шакурова. – М.: Академия, 2002. –145 с.
10. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технике / Н.Е.Щуркова. – М.: Пед.о-во России, 1998. –250 с.

*В статье проанализированы сущность и содержание диагностической деятельности в работе социального педагога. Внедрение диагностических технологий обеспечивает оптимизацию профессиональной деятельности социального педагога, позволяет научно строить социально-педагогическую деятельность, решать широкий спектр заданных социальной педагогики.*

*Ключевые слова: метод, методика, прием, средства, метод диагностики, технология социально-педагогической диагностики.*

*The author of the article has analyzed the nature and contents of diagnostic activities in the social teacher as well as the use of diagnostic technology provides optimized profession of social pedagogue, allowing research to build social and educational activities to solve a wide spectrum of social pedagogy.*

*Keywords: method, technique, method, means, methods, technology socio-educational assessment.*

## ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ

Караман Олена Леонідівна  
м.Луганськ

*Актуальність проблеми, порушеної у статті, зумовлена рядом суперечностей, що виникли між висунутою сучасним кримінально-виконавчим законодавством соціально-педагогічною метою відбування покарання засудженими та відсутністю системної організації соціально-педагогічної роботи з ними на всіх рівнях. Розробка, характеристика та впровадження системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, що містить цільовий, об'єкт-суб'єктний, організаційно-управлінський, функціональний, змістовний та технологічний компоненти, дозволять вирішити основну суперечність і досягнути мети пенітенціарного процесу – ресоціалізації та подальшої інтеграції в суспільство особистості засудженого на основі використання ресурсів особистості, колонії, регіону і громади.*

*Ключові слова: система, компоненти, соціально-педагогічна робота, неповнолітні засуджені.*

Актуальність і необхідність системного розгляду соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні зумовлені основними трьома суперечностями між: 1) соціальним замовленням і соціальною метою пенітенціарного процесу – ресоціалізація й інтеграція в суспільство засуджених та ізоляваність пенітенціарної системи від соціальної, неповнолітніх засуджених від суспільства й, як наслідок, відсутність умов для досягнення заявленої мети; 2) соціально-педагогічною сутністю і змістом процесу ресоціалізації та відсутність науково обґрунтованої, системно організованої соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях; 3) необхідністю професійного здійснення соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та низьким рівнем готовності персоналу до такої роботи; відсутність фахівців зі спеціальною педагогічною (соціально-педагогічною) освітою в органах та установах, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України.

Отже, метою даної статті стало визначення компонентів й характеристика системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах, практична реалізація якої буде сприятиме вирішенню зазначених вище суперечностей.

Ураховуючи складність соціально-педагогічних систем, що мають передусім педагогічну й соціальну складову, підставою для визначення компонентів (структури) системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в межах нашого дослідження став аналіз уже існуючих на сьогодні структур педагогічних (В.Безпалько, Л.Вікторова, В. Докучаєва, Т. Ільїна, І. Каньковський, О.Коберник, Н.Кузьміна та ін.), соціальних (А.Барвінський, В.Граждан, Б.Єрасов, А. Кравченко, М. Лукашевич та ін.) та соціально-педагогічних (О. Безпалько, С. Коношенко, С. Омельченко, О.Тищенко, І.Трубавіна, Н. Чернуха) систем.

У ході прогнозувальної, зокрема, моделювальної діяльності компонентами системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими було визначено: 1) цільовий (мета, завдання, результат), 2) об'єкт-суб'єктний, 3) організаційно-управлінський, 4) функціональний, 5) змістовний, 6) технологічний (форми, методи, етапи).

Для максимального наближення до практичної реалізації змодельованої нами системи соціально-педагогічної роботи з

неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах необхідним і наступним кроком дослідження стало проектування змісту та функцій кожного з визначених компонентів. Способом вираження й описання прогнозувальної діяльності в межах кожного компоненту системи було обрано їх характеристику. Отже, для досягнення мети даної статті охарактеризуємо кожний компонент системи у їх нерозривному взаємозв'язку.

Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах є соціально обумовленим процесом, що передбачає постійне оновлення його цілей. За теорією цілепокладання саме визначення цілей виступає основною рушійною силою будь-якої діяльності, системостворювальним елементом будь-якої соціально-педагогічної системи. Тому першим компонентом системи, що підлягатиме характеристиці, буде цільовий компонент, який включає мету, завдання та результат соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні й стратегічно підкоряє й об'єднує всі інші компоненти системи.

В основу визначення ієрархії цілей системної організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими ми покладемо положення найсучасніших міжнародних (ратифікованих Україною) й вітчизняних нормативно-правових документів, що формулюють стратегічну соціальну мету роботи з дітьми на сучасному етапі розвитку України, мету соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в широкому та вузькому значеннях; а також соціальне замовлення на її кінцевий результат.

Відповідно до основоположних нормативних документів, що лежать в основі кримінально-виконавчого законодавства щодо неповнолітніх, – Конвенції ООН про права дитини, законів України «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» – загальною соціальною метою роботи з дітьми в Україні є консолідація зусиль усіх державних і громадських структур щодо створення системи соціально-правових, -економічних, -медичних, -психологічних, -педагогічних умов для забезпечення виживання, оптимального біологічного, соціального і духовного розвитку дітей, активної життєдіяльності в сучасних соціально-економічних умовах.

Виокремлення із системи соціальної роботи соціально-педагогічної складової, а із категорії дітей – неповнолітніх засуджених дозволяє нам сформулювати цілі соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в широкому і вузькому значеннях, визначених у чинному кримінально-виконавчому законодавстві щодо неповнолітніх.

Мета соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в широкому значенні полягає у створенні державою і суспільством сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, всебічного розвитку й саморозвитку особистості засудженого, запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами; захист інтересів особи, суспільства і держави шляхом встановлення соціальної гармонії, порушеної злочином.

Мета соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими у вузькому значенні визначається на рівні локальної соціально-педагогічної системи виховної колонії та полягає у створенні освітньо-виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, всебічного розвитку й саморозвитку особистості засудженого на основі ви-

користання ресурсів особистості, колонії, регіону і громади.

Виходячи з мети, основними завданнями системної організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на регіонально-локальному рівні є:

1. Утворення соціально-педагогічного середовища в регіоні та громаді на основі розбудови закритої педагогічної системи пенітенціарного закладу у відносно відкриту соціально-педагогічну систему.
2. Підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в умовах університетської освіти та професійної діяльності.
3. Організація соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, спрямованої на їх ресоціалізацію.

І, нарешті, результатом упровадження системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими повинна стати ресоціалізована особистість неповнолітнього засудженого, здатна до реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення; подальшої соціалізації, всебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації.

Такий результат повністю відповідає висунутому нормативно-правовими документами соціальному замовленню на модель особистості неповнолітнього засудженого, просоціально розвиненою на всіх її структурних рівнях (потребнісно-мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-вольовому, міжособистісному, творчому).

До другого, об'єкт-суб'єктного, компоненту системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими належать два елементи – узагальнені об'єкт (той, на кого спрямована соціально-педагогічна робота) та суб'єкт (той, хто здійснює соціально-педагогічну роботу).

Відповідно до Кримінального кодексу України об'єктом соціально-педагогічної роботи в межах пенітенціарного процесу є неповнолітні особи віком від 14 до 18 років, які засуджені до покарання у виді позбавлення волі за вчинення злочинів, передбачених цим кодексом, серед яких всі особи, яким до здійснення злочинів виповнилося 16 років, та окремі особи, що досягли 14 років і підлягають відповідальності за тільки за окремі види злочинів [1, с.13-14].

Відповідно до Кримінально-виконавчого кодексу України суб'єктами соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України виступають: Державна пенітенціарна служба України та її територіальні органи управління; спеціальні виховні установи (виховні колонії); органи державної влади, місцевого самоврядування, громадські та релігійні організації, окремі особи, об'єднані у піклувальні ради при виховних колоніях, що надають соціально-педагогічну, матеріально-технічну та соціальну допомогу, та спостережні комісії, які здійснюють громадський контроль за дотриманням прав засуджених; батьківські комітети при колоніях [2, с.7-11, 78-81].

Безпосередніми суб'єктами, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими, виступають: соціальний педагог та (або) персонал, який безпосередньо виконує соціально-педагогічні функції, – заступник начальника колонії з соціально-виховної та психологічної роботи, старший інспектор, інспектор, психологи, інспектор зі звільнення засуджених, інспектор з фізичного виховання і спорту відділу соціально-виховної та психологічної роботи, начальник відділення соціально-психологічної служби, старший вихователь, вихователь відділення соціально-психологічної служби, педагогічні працівники загальноосвітньої школи та професійно-технічних навчальних центрів, педагогічні ради, піклувальні ради та спостережні комісії, батьківські комітети при виховних колоніях, та персонал виховної колонії, що безпосередньо не пов'язаний з соціально-виховною роботою – персонал відділів режиму, охорони та оперативної роботи; з контролю за виконанням судових рішень; медичної частини та ін.;

органи місцевої законодавчої та виконавчої влади, територіальне управління Державної пенітенціарної служби України, районні та міські центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, кримінальна міліція у справах дітей, служба у справах дітей, територіальні органи внутрішніх справ, органи праці та соціального захисту населення, центри зайнятості; підприємства, установи, громадські та релігійні організації, окремі особи, волонтери, соціальні працівники та ін.

Усі перераховані вище суб'єкти соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, вступаючи у взаємодію на основі нормативно-правових документів та планів спільних дій, утворюють наступний компонент системи – організаційно-управлінський.

Саме на цей компонент покладається виконання першого завдання системи – організація соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та управління цим процесом, що стає можливим лише за умови перетворення закритої педагогічної системи виховної колонії у відносно відкриту соціально-педагогічну систему та створення соціально-педагогічного середовища на регіонально-локальному рівні (рівні регіону і громади окремої колонії).

Під організацією соціально-педагогічної роботи ми розуміємо взаємодію взаємопов'язаних суб'єктів соціально-педагогічної роботи, у результаті чого утворюється певне організаційне соціально-педагогічне середовище; цільове об'єднання ресурсів (матеріальних, кадрових, територіальних, особистісних) різних суб'єктів для досягнення мети соціально-педагогічної роботи – ресоціалізації засуджених.

Разом з тим слід відзначити, що організація взаємодії суб'єктів не може відбуватися сама по собі, а потребує цілеспрямованого впливу – управління, яке може здійснювати суб'єкт управління, наділений владними повноваженнями. Організація взаємодії по своїй сутті є управлінською діяльністю, а точніше соціальним управлінням.

Виходячи з наведених вище міркувань основним суб'єктом взаємодії, а значить організатором і координатором соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на регіонально-локальному рівні є кримінально-виконавча установа – виховна колонія для неповнолітніх, а основним суб'єктом управління – управління Державної пенітенціарної служби України в тій області (регіоні), до якої належить виховна колонія. Сама виховна колонія також має власну організаційно-управлінську структуру, яка забезпечує управління, організацію та координацію соціально-педагогічної роботи як в її межах, так і поза ними, утворюючи соціально-педагогічне середовище. До якого належать: органи влади (управління ДПтС України в конкретній області та його підрозділ – сектор соціально-виховної та психологічної роботи; обласні (районні) державна адміністрація, рада, молодіжна рада, прокуратура, суд, служба у справах дітей, управління освіти і науки, управління у справах сім'ї, молоді та спорту, ЦСССДМ, управління праці та соціального захисту населення, управління культури і туризму, управління внутрішніх справ, управління охорони здоров'я, відділ у справах національностей та релігій); державні органи та організації (центри зайнятості, молодіжний центр праці, органи внутрішніх справ, служби у справах дітей, ЦСССДМ, центри соціальної адаптації, притулок для дітей, центр соціально-психологічної реабілітації дітей), різнопрофільні заклади (освітньо-виховні, культурно-спортивні, медико-психологічні, правоосвітні); вищі навчальні заклади; піклувальна рада, спостережні комісія, батьківський комітет при виховній колонії; громадські, благодійні та релігійні організації, волонтери, окремі громадяни; виробничі організації та підприємства; ЗМІ; сім'я, референтні групи та інші, виявлені нами під час соціально-педагогічної паспортизації колонії.

Наступний компонент системи соціально-педагогічної роботи

з неповнолітніми засудженими – функціональний – ми визначаємо як сукупність функцій – обов'язків, сфер діяльності, ролей, які виконуються всіма суб'єктами соціально-педагогічної системи виховної колонії, окресленими нами вище.

Ураховуючи наші теоретичні висновки про те, що ресоціалізація є не тільки і не стільки метою кримінально-виконавчого законодавства, скільки метою соціально-педагогічної роботи пенітенціарного закладу (оскільки вона є соціальною за спрямованістю і педагогічною за змістом) успішність досягнення цієї мети, залежить, перш за все, від того, наскільки весь колектив співробітників пенітенціарного закладу наближається до педагогічного, об'єднаного спільною метою ресоціалізації.

Функціональний компонент у нашій системі – це з'єднувальний ланцюжок між організаційно-управлінським та змістовним компонентами, що пронизує їх як спільним, так і специфічним змістом діяльності для досягнення мети ресоціалізації засуджених. Отже, елементами функціонального компоненту повинні бути охоплені всі функції, які виконують всі суб'єкти соціально-педагогічної роботи, реалізуючись у змістовному компоненті (напрямах соціально-педагогічної роботи). До них належать функції: аналізу, цілепокладання, планування, організації, взаємодії, управління, контролю, регулювання, корегування; режимна, виховна, освітня, психологічна, виробнича, охоронно-захисна, медична, побутова, рекламно-пропагандистська; гностична, дослідницька, діагностична, проєктувальна, конструктивна, організаторська, комунікативна; соціально-профілактична, соціально-корекційна, соціально-реабілітаційна, адаптивно-інтеграційна.

Змістовний компонент системи відбиває основні напрями соціально-педагогічної роботи в пенітенціарному закладі:

1. Підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, що включає підготовку (перепідготовку, самопідготовку), підвищення кваліфікації персоналу колоній до соціально-педагогічної роботи із засудженими як у умовах університетської освіти, так і професійної діяльності.
2. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими, що містить освітню, виховну, психологічну та соціальну складові, спеціально підготовленим персоналом.

Саме через змістовний компонент відбувається реалізація системи в цілому в межах виконання двох основних завдань цільового компоненту.

Основним змістом підготовки персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими (перша складова змістовного компоненту) є формування (або підвищення рівня) науково-теоретичної (системи знань про історію, теорію, методологію соціально-педагогічної роботи; нормативно-правову базу); практичної (гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних умінь), психофізіологічної (психічних процесів, станів, емоційно-вольових проявів, здатності до саморегуляції, фізичного здоров'я і витриманості); психологічної (мотиваційного, когнітивно-пізнавального, морально-етичного, міжособистісного, творчого потенціалів особистості) готовностей.

Змістом самої ж соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими (друга складова змістовного компоненту) є створення сприятливих умов для ресоціалізації особистості неповнолітнього на основі використання ресурсів особистості, пенітенціарного закладу, громади і держави.

Відповідно до чинного кримінально-виконавчого законодавства основними складовими соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, визначених нами, є освітня, виховна, психологічна й соціальна робота.

Змістом освітньої роботи є загальна середня, професійно-технічна (визначені КВК України) та вища освіта (новий елемент системи) засуджених, спрямований на розвиток їх особистості.

Основними суб'єктами освітньої роботи виступають педко-

лективи загальноосвітньої школи професійно-технічного закладу на території колонії та науково-педагогічний колектив вищого навчального закладу відповідного регіону.

Метою освітньої роботи в колонії є не просто отримання певного освітнього або освітньо-кваліфікаційного рівня, окремої спеціальності, а організація освіти як педагогічного процесу, який має високу виховну спрямованість, підвищує рівень загальної культури, почуття власної гідності, розширює перспективи успішної соціальної реінтеграції після звільнення.

Відповідно до чинного кримінально-виконавчого законодавства змістом виховної роботи із засудженими є:

- спеціально організоване всебічне правове, трудове, морально-етичне, художньо-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, релігійне виховання;

- участь засуджених у програмах диференційованого виховного впливу з урахуванням соціально-демографічних особливостей, ступеня соціально-педагогічної занедбаності та потреб засуджених: «Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення» («Повернення»);

- Організація роботи самодіяльних організацій та органів самоврядування засуджених.

Суб'єктами виховної роботи виступає весь персонал колонії та, безпосередньо, начальники відділень СПС, старші вихователі, вихователі, інспектор з фізичного виховання і спорту, інспектор зі звільнення.

У цілому, виховна робота спрямована на усунення особистісних деформацій, корекцію і розвиток всіх сфер особистості й, передусім, потребнісно-мотиваційної, морально-вольової, творчої.

Психологічна робота із засудженими передбачає професійну діяльність персоналу психологічної служби колонії, спрямовану на надання засудженим психологічної допомоги у попередженні психотравмуючого впливу умов позбавлення волі на особистість; профілактику, корекцію та реабілітацію поведінки й деформованих у процесі десоціалізації якостей та спрямованості особистості; надання персоналу колонії об'єктивних даних про особистість засудженого на основі психодіагностики; участь у розробці та реалізації індивідуальних програм соціально-виховної та психологічної роботи із засудженими; подолання професійної деформації персоналу, озброєння персоналу психологічними знаннями та інструментарієм та ін.

Змістом психологічної роботи в колонії є: психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психоконсультація, психологічна просвіта як неповнолітніх засуджених, так і персоналу.

І, нарешті, змістом соціальної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі є організація взаємодії та співпраці між суб'єктами соціально-педагогічної роботи колонії та соціального середовища регіону і громади і на цій основі соціальний розвиток особистості неповнолітнього засудженого, що включає відновлення (або ж встановлення) соціального статусу, сімейних та корисних соціальних зв'язків, створення умов для побутового та працевлаштування після звільнення, інтеграції в суспільство повноправним громадянином.

Суб'єктами соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є персонал колонії та представники державних і недержавних органів, установ, організацій соціально-педагогічного середовища, окреслені нами під час характеристики організаційно-управлінського компоненту системи.

Основними засобами реалізації змісту соціальної роботи є паспортизація колонії та соціального середовища громади й регіону для визначення їх соціально-педагогічного потенціалу; спільне планування та координація соціально-педагогічної роботи із засудженими на основі взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної роботи як у пенітенціарний, так і постпенітенціарний

періоди; зворотний зв'язок та контроль діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи в період постпенітенціарної ресоціалізації неповнолітніх.

Таким чином, соціально-педагогічна робота в сукупності її освітньої, виховної, психологічної та соціальної складових комплексно охоплює всю особистість засудженого, у результаті чого відбувається ресоціалізація на всіх її структурних рівнях – потребнісно-мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-вольовому, міжособистісному, творчому.

Останній компонент системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими – технологічний. Під технологією соціально-педагогічної роботи ми розуміємо спосіб організації цілеспрямованої, двосторонньої діяльності суб'єктів і об'єктів на основі її поділу на етапи та процедури, їх координації й синхронізації та вибору комплексу оптимальних форм і методів виконання. Отже, основними елементами технологічного компоненту системи виступають форми, методи та етапи її впровадження.

Метод соціально-педагогічної роботи у нашому дослідженні – це сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей об'єкта (персоналу колонії, засудженого), для досягнення різноманітних професійних цілей суб'єкта (науково-педагогічного колективу ВНЗ, персоналу колонії). Форма – найбільш доцільна організаційна модель взаємодії суб'єкта і об'єкта, у якій реалізуються різні методи і досягаються цілі соціально-педагогічної роботи. Межа між формами й методами соціально-педагогічної роботи вкрай умовна: в одних ситуаціях форма може виступати методом, в інших – навпаки. Тому за браком обсягу статті словосполучення «форми та методи соціально-педагогічної роботи» будемо використовувати в якості семантичної одиниці.

Основними формами й методами підготовки (перепідготовки, підвищення кваліфікації) персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є: лекції, практичні заняття, самостійна робота, науково-дослідна робота (курсознавча, магістерська, захист проекту), виробнича практика; доповіді, реферати, конференції, круглі столи, тренінги, ділові ігри, презентації досвіду; науково-методичні розробки, публікації; модульні контрольні роботи, контроль за самостійною роботою, екзамени, заліки; моніторинг та визначення рівня науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психічної готовності до здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Формами та методами соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, спрямованими на їх ресоціалізацію у межах визначених напрямів, є:

- освітні – урок, лекція, екскурсія, факультативи, гуртки, дистанційне навчання; дослід, експеримент, вправа, ділові ігри, тренінги; ілюстрація, демонстрація, спостереження; диспут, бесіда, розповідь, роз'яснення; читання, конспектування, переказ, вивчення; перегляд телепередач, прослуховування радіопередач та аудіозаписів, робота з комп'ютерними програмами; поточний

та підсумковий контроль тощо;

- виховні – бесіда, лекція, дискусія, «вибух», переконання, навіювання, приклад, консультація; педагогічна вимога, громадська думка, довіра, привчання, тренування, доручення, контроль, створення виховних ситуацій, прогнозування; фестивалі, гуртки, секції, зустрічі з цікавими людьми, гра, змагання, заохочення, покарання, критика, довіра; самоаналіз, самоосуд, самонаказ, самонавіювання, самоконтроль, самооцінка, самодіяльність, самоврядування; спостереження, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, анкетування, аналіз документації та інші;

- психологічні – спостереження, тестування, анкетування, соціометрія, експеримент; бесіда, лекція, диспут, тренінг, круглий стіл; вправа, психодрама, соціограма, ігрова терапія, арттерапія, казкотерапія, поведінкова терапія, психогімнастика; консультація, бесіда, розповідь тощо.

- соціальні – соціально-педагогічна паспортизація регіону і громади; планування спільної роботи колонії з суб'єктами соціально-педагогічного середовища; відновлення соціального статусу та позитивних соціальних зв'язків засуджених; сприяння в побутовому та працевлаштуванні засуджених після звільнення тощо.

І, нарешті, етапи технологічного компоненту відбивають послідовність кроків дослідно-експериментальної роботи з розробки та впровадження системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах. Відповідно до логіки такої роботи ми виділяємо наступні етапи: 1) теоретичний (науково-теоретичне обґрунтування обраної проблеми та системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими), 2) методичний (розробка науково-методичних засад експерименту та його методологічного інструментарію), 3) діагностико-аналітичний (діагностика й аналіз вихідного стану системи соціально-педагогічної роботи), 4) прогнозувальний (цілепокладання, прогнозування, моделювання, проектування, планування системи соціально-педагогічної роботи як в цілому, так і в межах її компонентів), 5) експериментальний (спеціально організований експериментальний процес з впровадження системи соціально-педагогічної роботи; управління й контроль експериментальним процесом); 6) оцінювальний (діагностика, аналіз та оцінка отриманих результатів, формулювання рекомендацій, визначення подальших перспектив).

Таким чином, здійснена нами характеристика системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, що містить цільовий, об'єкт-суб'єктний, організаційно-управлінський, функціональний, змістовний та технологічний компоненти, максімально наблизила нас до її практичної реалізації та досягнення мети ресоціалізації особистості засудженого. Наступним кроком нашого дослідження стане організація експериментального процесу з впровадження системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах; управління й контроль за його здійсненням.

### Література та джерела

1. Кримінальний кодекс України. – Х. : ТОВ «Одісей», 2008. – 288 с.
2. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х. : ПП «ІГВІН», 2007. – 96 с.

*Актуальність проблеми, поднятої в статті, обусловлена рядом противоречий, возникших между выдвинутой современным уголовно-исполнительным законодательством социально-педагогической целью отбывания наказания осужденными и отсутствием системной организации социально-педагогической работы с ними на всех уровнях. Разработка, характеристика и внедрение системы социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными, которая содержит цель, объект-субъектный, организационно-управленческий, функциональный, содержательный и технологический компоненты, позволяют решить основное противоречие и достичь цели пенитенциарного процесса – ресоциализации и дальнейшей интеграции в общество личности осужденного на основе использования ресурсов личности, колонии, региона и общества.*

*Ключевые слова: система, компоненты, социально-педагогическая работа, несовершеннолетние осужденные.*

*The topicality of the problem revealed in the article is determined by a series of contradictions that arise between the social and pedagogical objective of the completion of sentence by the criminals set by the modern penal and enforcement legislation and the absence of systemic*

organization of the social and pedagogical work with them at all levels. The development, characterization and introduction of the system of social and pedagogical work with juvenile criminals that contains its objective, object-subject, organizational and monitoring, functional, content and technological components, allows to overcome the major contradiction and to achieve the goal of the penitentiary process – that of resocialization and further integration of the personality of the criminal into the society on the basis of using the resources of the personality, colony, region and society.

Key words: system, components, social and pedagogical work, juvenile criminals.

УДК 371.4.035.3

## РЕКОНСТРУКЦІЯ МОДЕЛЕЙ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ У РЕФОРМАТОРСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Кізін Ірина Василівна

м.Дрогобич

У статті зроблено виклад педагогічних ідей (Е. Жарського; Г. Кершенштайнера; В. Дільтея; Дж. Дьюї), зокрема про художньо-трудове виховання у контексті реформаторської педагогіки. Визначено місце, роль і значення трудового виховання у навчально-виховному процесі в контексті української та світової, зокрема реформаторської, педагогіки ХХ ст.

Ключові слова: трудове виховання, естетичне виховання, педагогіка культури, реформаторська педагогіка.

Постановка проблеми. Актуальність теми визначена необхідністю відтворити культурно-історичний процес розвитку української національної педагогіки. Використовуючи досвід яскравих представників реформаторської педагогіки в національній та світовій педагогіці, з метою розвитку і закріплення цінностей художньо-трудового виховання у молоді необхідно включити до теорії і практики сучасної педагогіки наукові, просвітницькі, педагогічні ідеї педагогів у т.зв. материковій Україні та за її межами, у минулому і сьогодні.

Вивчаючи історико-педагогічні праці, концептуальні ідеї та положення різних течій і напрямів реформаторської педагогіки, переконаємось, що це був потужний педагогічний рух першої третини ХХ ст., який об'єднав педагогів багатьох країн у їх бажанні реформувати систему освіти, яка не відповідала вимогам часу і потребам дитини, й пропозиції докорінним чином її змінити на новий тип школи й освіти, новий зміст освіти і нові організаційні форми, методи і засоби навчання, які висувалися ним на перший план. Реформаторська педагогіка – це різномірний і різнобічний рух, до якого входило багато педагогічних напрямів і течій, які розробляли різні шляхи реформування школи. До реформаторської педагогіки належали не лише течії і напрями, а й окремі педагоги, творці власних авторських шкіл. Одним із її напрямів є нове виховання з його новими школами, що спиралися на педоцентричні позиції і вільний розвиток особистості; експериментальна педагогіка, що будувала свою концепцію на кількісних методах природничих наук; трудова школа з її ідеями активізму та мануалізму й підготовки до життя.

Стан розробленості проблеми. До проблеми вивчення історії реформаторської освіти та виховання у Галичині у першій половині ХХ ст. та у світі зверталися українські педагоги О. Караманов [6], Г. Кемінь [7], В. Кравець [9], Б. Ступарик [14], М. Чепіль [16] та низка інших. Ними розглянуто регіональні особливості галицької педагогіки в її культурно-історичному розвитку в контексті української національної та світової педагогіки, у відповідності до її реформаторських тенденцій кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.. Менш розробленою є проблема художньо-трудового виховання,

що й зумовило вибір теми нашої статті.

Метою статті є реконструкція моделі художньо-трудової підготовки у реформаторській педагогіці у перспективі її використання у сучасних умовах навчання і виховання.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

– визначити місце, роль і значення художньо-трудової підготовки у контексті української та світової реформаторської педагогіки ХХ ст.;

– визначити зміст, форми і методи художньо-трудової підготовки у сучасній системі освіти України;

– виявити прикладні аспекти реалізації реконструйованої моделі художньо-трудової підготовки молоді у сьогодні.

Виклад матеріалу. Трудове виховання – одна зі складових системи гармонійного розвитку особистості. Базисом трудового виховання є певна сума знань, позитивний рівень їх прийняття та осмислення. Ідея художньо-трудового виховання є провідною як в народній, так і професійній педагогіці. Народна педагогіка проникнута ідеями трудового виховання дітей, яке починалося з раннього віку. Використовуючи працю як засіб морального, фізичного, інтелектуального, естетичного розвитку дитини, її оспівували і звеличували в піснях і казках, акумулювали квінтесенцію мудрості у прислів'ях та приказках, що від діда-прадіда передавалися нащадкам і дійшли до наших часів.

Популяризуючи ідеї реформаторської педагогіки, обґрунтовуючи доцільність їх використання у практиці навчання і виховання української дитини, Е. Жарський особливо підкреслював, що нові школи та ідеї вільного виховання надавали великого значення фізичному та художньо-естетичному вихованню, що, в цілому, було продовженням традиції „природного виховання на тлі природи” [5, с.28]. Ідея естетичного виховання вимагала „уведення у програму навчання рисунків, музики, руханки, щоб дитина рисунком чи музикою могла виявити власні мистецькі здібності, висловлювала свою думку, власні помисли, власне бачення, свій індивідуалізм” [5, с.29].

В одному з розділів наукової праці „Історія виховання” під назвою „Експериментальна педагогіка” Е. Жарський як учений-біолог наголошував, що „змінні події ХІХ ст., бурхливий розвиток усіх ділянок науки, індустріальний розвиток країн та механізація праці ... відбулися і на педагогічній думці як у підходах до самого предмету педагогіки, так і в її методах”, і далі – „... заслугою експериментальної педагогіки було те, що вона вимагала основного й усестороннього дослідження дитини. Педагогіка висуває вимоги свободи й права одиниці на свободне життя, звертає увагу на одиницю, на особу, на індивід. Це доводить до виникнення в педагогіці кінця

XIX ст. різних індивідуалістичних напрямків у вихованні, які пропагували т.зв. „нову школу“ як протиставлення „старій традиційній школі“. Інший напрямок представляє погляд, що суттю та призначенням людини є „діяння“, що зрозумілим для неї і вирішальним є тільки те, що вона сама створює, що вона здійснює у своїх діях та чинах. Тому й головним завданням виховання повинна бути не культура розуму, а культура волі; ідеалом стає людина, яка здатна до чину і відповідальної праці як у професійній чи економічній діяльності, так і в суспільно-громадській [5, с.21].

Слід зазначити, що приймаючи в цілому та підтримуючи ідеї реформаторської педагогіки, Е. Жарському все ж найбільш близькими були ідеї педагогіки культури. Так, у розділі „Педагогіка культури“ учений акцентує увагу на спадщині одного з головних ідеологів цього напрямку в історії педагогіки – Вільгельма Дільтея (1833 – 1911 рр.), який основне завдання виховання вбачав у підготовці особистості до активної та творчої участі в культурному житті через уведення її у світ „понадіндивідуальних“ цінностей, розвитку її індивідуальних сил, прищеплюванні їй ідеалу культури. Крім цього, зауважимо, що, на думку В. Дільтея, „духовне буття людини залежить від культурної спадщини народу, а духовний розвиток особистості залежить від переживання та створення нею цінностей, а тому навчання має лише допоміжну функцію, оскільки процес формування переживання лежить вже понад навчанням і вивченням“ [9, с.74-75].

Також Е. Жарський детально зупинився на основних аспектах педагогіки культури, зазначаючи, що педагоги культури по-різному розуміли поняття духовного життя, шляхів та засобів духовного виховання. Одні (В. Дільтей, Г. Кершенштейнер), приймаючи взаємну залежність культурної дійсності й духовного життя одиниць, вказували на те, що найважливіше завдання виховання – підготувати молоде покоління до активної й творчої участі в культурній праці та формувати однакові й гармонійні особистості. „Лідером“ реформаторської педагогіки був Д.Дьюї, творець прагматичної педагогіки, яка асоціюється з новим вихованням та трудовою школою. Його ідеї втілювалися в реформованій школі США у вигляді Дальтон-плану, методу проєктів тощо.

З-поміж цілісної плеяди відомих педагогів-реформаторів Е. Жарський виокремлював постать Г. Кершенштейнера, досліджував його діяльність та педагогічні ідеї у контексті педагогіки прагматизму, що ґрунтувалася на постулатах американської філософії прагматизму. Відомо, що прибічник теорії громадянського виховання і трудової школи Г. Кершенштейнер (1854 – 1932 рр.), надавав суспільного значення процесові та результатам навчання і виховання, трактував працю головним принципом діяльності школи, покликанням якої є підготувати молодь до майбутньої професійної діяльності та виконання громадських обов'язків. А тому, формулюючи мету руху громадянського виховання і трудової школи, наголошував: „Першою метою виховання молоді, що закінчує народну школу є утворення професійної дієздатності та любові до праці, а разом з цим і тих елементарних доброчесностей, які ведуть до свого природного спадку, до працездатності, до добросовісності, старанності, почуття відповідальності, самоволодіння і відданості діяльному життю. Крім того... необхідно прагнути і до другої мети, до розуміння зв'язку інтересу всіх і Вітчизни особливо, а також до розуміння вчення про тілесне здоров'я, до діяльного розуміння у прояві самоволодіння, справедливості, відданості, у веденні розумного способу життя з сильним почуттям особистої відповідальності“ [8, с.20]. Теорія трудової школи та громадського виховання найґрунтовніше представлена у таких працях Г. Кершенштейнера, як „Розвиток таланту малюнку“, „Основна аксіома освітнього процесу“, „Державно-громадське виховання німецької молоді“ та ін. Сенс трудової школи Г. Кершенштейнер вбачав у тому, щоб при мінімумі навчального матеріалу дитина здобувала максимум навичок, розвивала свої здібності й отримувала задоволення від праці та її результатів. Г. Кершенштейнер не був

прихильником глибоких знань і широкої освіти у народній школі, а тому, на його думку, в процесі навчання і виховання діти повинні навчитися спостерігати і розуміти прості процеси і закони в існуванні природи і суспільства, вміти застосовувати їх у своєму способі життя: „доцільність, порядок, розділення функцій, необхідність пристосування до оточуючого середовища“ [5, с.22].

Важливо зауважити, що Е. Жарський одним з перших використовував поняття „філософія виховання“: „Виховання спрямоване на людину, отже, мусить спиратися на якісь концепції людини, мусить відповісти на питання: яка природа людини? Яка мета? Які цінності треба прищеплювати вихованцям?“ [5, с.30]. Водночас педагог вказував на особливу рису американської філософії виховання, яка є апробацією американської демократії.

З'ясовуючи появу і поширення шкіл праці у Нові часи світової історії педагогіки, Е. Жарський зазначав, що „у другій половині XX ст. виникають у Німеччині „промислові школи“ повністю практичного характеру. Подібні вимоги висувають в Україні фізіократи“ [5, с.31]. У цьому контексті, він підкреслював, що „прагматизм підняв засаду „вчимося діянням“, а таке розуміння могло зробити працю засобом розумового навчання й виховання характеру. Водночас така настанова була виступом проти традиційного штучного навчання, а шкільна праця трактувалася як наближення до натуралізму життя. Тому й школа праці зробила головним осередком своєї педагогіки природне вивчення, яке поєднала із заняттям фізичною працею, а саму ідею праці прийняла за головну ідею педагогічного процесу. Таким чином, засада праці є для неї головною засадою процесу виховання. Однак поняття „праці“ людини включає в себе елемент фізичного руху й психічного зусилля. Залежно від ролі, яку кожний з тих елементів здійснює в процесі навчання, виспеціалізовано декілька відмін шкіл праці: школу продукційної праці, школу життя, школу ремісничої праці, ручної, школу свобідної духової праці й ін.“ [5, с.31].

Розмірковуючи про важливість праці, Е. Жарський називає дією, те, що „виконуємо з повною свідомістю мети, а прагнення її досягти створює почуття обов'язку“, та стверджував, що „... праця в мануально-ручній школі праці є засобом як умовного формування, так і морального і суспільного виховання. Ці функції вона здійснює тоді, коли вважається професійною працею. Щойно такий її професійний характер пов'язує індивідуальну сторінку працюючого з об'єктивним характером витвору, з метою праці, а індивідуальні цінності з об'єктивним, морально-суспільним. Тому й кожне виховання є професійним вихованням і немає потреби відрізняти „загального виховання“ від „професійного“ [5, с.32].

Про особистісно зорієнтоване виховання Е. Жарський зазначав, що воно за своєю сутністю „є розвитком особистості одиниці. А сформувану особистість характеризують такі три головні прicketи: 1) внутрішня, гармонійна суцільність духової сторінки людини, що надає їй естетичні риси; 2) її незалежність від зовнішніх впливів оточуючого довкілля та від природних сил самої людини, що виявляється у самовиховному формуванні себе самого; ця незалежність входить в основу свободи особистості та її автономії; 3) є вона структурою найвищих варостей, доступних одиниці та її епосі“ [5, с.32].

Саме в підрозділах „Аксіома виховання“ та „Формування“ науково-педагогічної праці „Історія виховання“, Е. Жарський детально зупинився на розкритті педагогічних ідей Г. Кершенштейнера та сформулював своєїрідну „аксіому виховання“: „Розвинена особистість є основою морально-суспільного життя людини. Організацію такого життя творить держава, завданням якої є організувати морально-суспільне життя спільноти. Тому виховання, цілком якого є повна особистість людей, є заразом вихованням для державних цілей, державним вихованням. Держава є тим зовнішнім чинником, що дозволяє розвинути внутрішні задатки“ [5, с.32]. У цьому контексті він наголошував, що цінності культури впливають на формування особистості, яка в такий спосіб сама

стає „структурою вартості”.

Посилаючись на педагогічні ідеї Г. Кершенштейнера, Е. Жарський також пропагував „школу праці, яка послуговується ручною, мануальною працею, намагається перевести молодь через такі природні етапи розвитку дії, як: забави, заняття, спорт, праця, причому важить не досягнення досконалого результату, а виховний вплив праці” [5, с.32]. Водночас Е. Жарський вважав, що в ідеях Г. Кершенштейнера проявляється психолого-педагогічний суб’єктивізм, який полягає в тому, що індивідуальні задатки приймаються як умова для формування тих вартостей, що творять структуру особистості, натомість зазначав, що без об’єктивних цінностей культури не був би можливим розвиток індивідуальних задатків. Процес навчання, який пов’язаний з процесом виховання, Г. Кершенштейнер називав „формуванням”, під яким розумів процес розвитку людського розуму, почуттів, волі й дії, який відбувається „шляхом будування особистості одиниці” [5, с.33]. Процес формування, за Е. Жарським, Г. Кершенштейнер розумів дуже широко, як такий, що „охоплює пізнання цінностей культури та їх переживання, які мають і керувати поступками людини”, тому з

пафосом зазначав: „ідеї Кершенштейнера широким гомоном відбилися в усьому світі; не поминули вони й України, де її головні засади лягли в основні положення виховної системи нової української держави” [5, с.33].

Висновки. Досліджуючи і популяризуючи ідеї реформаторської педагогіки, що заклали підґрунтя демократичних зрушень у світовій та вітчизняній освітній галузі, Е. Жарський, Г. Кершенштейнер, В. Дільтей, Дж. Дьюї та ін. у змісті своїх науково-педагогічних праць, представлених практичними рекомендаціями, розкривали мету, завдання, напрями й шляхи здійснення національного виховання; значення родинного, материнського, художньо-трудоного виховання; єдність концептуальних ідей національної педагогіки та педагогіки культури; взаємозв’язок традиційного і „нового” виховання; роль праці у вихованні особистості, самостійної, творчої, готової до самостійного життя. Ідеї трудової школи є актуальними і сьогодні, оскільки визначають не тільки розвиток трудових навичок, але й естетичних якостей, моральності, фізичної підготовки, творчості, збереження культурної спадщини минулого, яка відтворена у вишивці, ремеслах, орнаменті тощо.

### Література та джерела

- Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11-17
- Українська культура: Лекції за ред. Дмитра Антоновича / Упоряд. С.В. Ульяновська; [вступ. ст. І.М. Дзюби]. – К.: Либідь, 1993. – 592 с. – (Пам’ятки історичної думки України).
- Баїк Л.Г. З історії розвитку української школи в Галичині (1868 – 1939 рр.) / Л. Г. Баїк // Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи. – К., 1992. – С.5 -17
- Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки : [курс лекцій] / О.І. Вишневський, О.М. Кобрій, М.М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 424 с.
- Жарський Е. Історія виховання / Е.Жарський // Мандрівець. – № 2 (3). – 1994. – С.2-47
- Караманов О.В. Поширення ідей реформаторської педагогіки у Східній Галичині / О.В. Караманов // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С.64-66
- Кемінь Г. Теорія і практика «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.): монографія / Г. Кемінь. – Дрогобич: Коло, 2004. – 124 с.
- Кершенштейнер Г. Избранные сочинения / Г. Кершенштейнер. – М.: Б.и., 1915. – 276 с.
- Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: монографія / В.П. Кравець. – Тернопіль: Обласне книжково-журнальне видавництво „Тернопіль”, 1996. – 290 с.
- Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття // В.П. Кравець. – Тернопіль: Обласне книжково-журнальне видавництво «Тернопіль», 1996. – 290 с.
- Левківський М.В. Історія педагогіки: підручник / М.В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
- Онкович А. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / А.Онкович. – Київ, 2004. – 165 с.
- Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: навч.-метод. посібник / Б.М. Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
- Сухомлинська О. Реформаторська педагогіка / О. Сухомлинська // ЕО / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 774
- Чепіль М.М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX століття): монографія / М.М. Чепіль. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 503 с.

*В статті представлені педагогічні ідеї (Е. Жарського; Г. Кершенштейнера; В.Дільтея; Д.Дьюї), в частині художественно-трудоного виховання в контексті реформаторської педагогіки. Визначено місце, роль і значення трудоного виховання в навчально-виховному процесі в контексті української та світової, в частині реформаторської педагогіки ХХ ст.*

*Ключевые слова: трудовое воспитание, эстетичное воспитание, педагогика культуры, реформаторская педагогика.*

*The author of the article has considered the pedagogical ideas (E.Zharsky, G.Kerschensteiner, W.Dilthey, D.Deveu) on artistic-labour education in the context of reformatory pedagogics; The place, role and value of labour education in the educational process in the context of Ukrainian and world, in particular reformatory pedagogics of the XXth century have been defined.*

*Keywords: labour education, aesthetically beautiful education, pedagogics of culture, reformatory pedagogics.*

УДК 81'243:81'271

## ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Кіш-Вайда Ганна Михайлівна  
м.Ужгород

*В статті представлений аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми психологічних бар'єрів у спілкуванні; розкрита специфіка вивчення іноземної мови та ознаки і фактори виникнення комунікативних бар'єрів в цьому процесі; емпірично досліджено особливості прояву комунікативних бар'єрів та чинники їх виникнення в процесі вивчення іноземної мови студентами.*

*Ключові слова: психологічний бар'єр, комунікативний бар'єр, тривожність, самооцінка, рівень домагань, психолого-педагогічні умови, колективно-розподілена діяльність, психологічний клімат, навчальна мотивація.*

Оволодіння іноземною мовою має на меті не тільки отримання лінгвістичних знань, але і формування умінь та навичок практичного користування мовою. Уміння використовувати мову у повсякденному житті припускає спілкування іноземною мовою, її залучення в усну чи писемну комунікацію. Спілкування, як соціально-психологічний процес, неможливе без установаження між комунікантами певних взаємин, що складаються в соціумі.

Як свідчить практика, більшість студентів, які вступають у спілкування іноземною мовою, відчують різного роду труднощі, пов'язані з подоланням багатьох проблем – очікування невдач, підвищену тривожність, скутість, побоювання помилок і т. ін. Труднощі подолання подібних бар'єрів, як правило, є наслідком того, що в процесі навчання не приділяється належної уваги психолого-педагогічній підготовці студентів до комунікації іноземною мовою. Не враховуються достатньою мірою фактори професійної адаптації (приспосовування до вузівського життя, навчального процесу, майбутньої професії, що здобувається), адаптації до нового для людини колективу, встановлення коректних ділових і особистих контактів з людьми, індивідуальні відмінності. Тому природно припустити, що процес навчання передусім має стимулювати належний психічний стан людини в іншомовному спілкуванні. Цим пояснюється актуальність дослідження психолого-педагогічних чинників, що сприяють самореалізації особистості студента в навчально-пізнавальній діяльності, стимулюють позитивні установки на контакт із партнером і отримання зворотного зв'язку іноземною мовою, перешкоджаючи виникненню психологічних бар'єрів і сприяючи їх зниженню, якщо вони виникли в попередній практиці.

Теоретичний аналіз зарубіжної і вітчизняної психологічної літератури показав, що комунікативні бар'єри вивчалися переважно у міжособистісному спілкуванні. Розкрито змістовий аспект поняття “психологічний бар'єр”, “комунікативний бар'єр” (Г.Андреева, Т.Базаров, В.Галигін, Л.Дмитрієва, Л.Новикова, З.Ноліу, Б.Паригін, Н.Подимов, Л.Подлесная, Л.Шихірев, Є.Цуканова та ін.), виокремлено і охарактеризовано типи психологічних та комунікативних бар'єрів (Г.Гібш, Б.Паригін, М.Форверг) та чинники їх виникнення (А.Аронсон, Г.Гібш, В.Бенніс, Є.Залюбовська, Б.Паригін, К.Роджерс, В.Столін, Г.Шепард, М.Форверг та ін.) Особливості спілкування у навчанні іноземним мовам розглядалися Ж.Вітліним, Г.Лозановим, Л.Меркуловою; проблема навчальних труднощів при вивченні іноземної мови –Л.Ароніною, О.Бондаренко, В.Кунціною, Н.Наєнко, О.Овчинніковою, І.Піщевою, А.Рояк. Спеціальні дослідження особливостей і чинників виникнення комунікативних бар'єрів та умов їх подолання при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах і, зокрема,

у студентів першого курсу здійснено Н.Яковлевою.

Таким чином, соціальна значущість і недостатня розробленість проблеми подолання комунікативних бар'єрів при вивченні студентами іноземної мови, зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета нашої публікації полягає в аналізі причин виникнення комунікативних бар'єрів в процесі вивчення студентами іноземних мов.

Теоретичні дані дослідження труднощів, що виникають у процесі вивчення іноземної мови у студентів різних курсів, дозволили виявити три групи факторів, які зумовлюють виникнення комунікативних бар'єрів: мотиваційні, операціональні й соціально-психологічні. До мотиваційних факторів Н.Яковлева відносить відсутність інтересу безпосередньо до змісту навчальної діяльності, організованої викладачем на тлі загальної зацікавленості в оволодінні іноземною мовою, а також захисну поведінку студентів, що виявляється в ситуаціях спілкування з викладачем внаслідок неадекватної самооцінки й рівня домагань [5].

Захисна поведінка в ситуаціях спілкування є реалізацією захисної мотивації (збереження самооцінки) й відіграє негативну роль, блокуючи спілкування. Операціональними факторами виступають різні порушення чи недостатності засобів і навичок спілкування. На думку О.Леонтьєва, діяльність спілкування, комунікативна діяльність адекватна властивостям мови як предмету [3]. При цьому мовна комунікація забезпечує будь-яку іншу діяльність, маючи за безпосередню мету або оволодіння цією діяльністю, або планування цієї діяльності, або її координацію. У свою чергу, порушення мови призводять до блокування спілкування й, отже, перешкоджають реалізації діяльності, забезпечуваної мовним спілкуванням.

Основними навичками, необхідними для реалізації спілкування, фахівці вважають:

- 1) навички, необхідні для здійснення процесу комунікації (володіння знаковою системою, уміння здійснювати вплив на поведінку, здатність орієнтуватися в контексті комунікативної ситуації, володіння засобами невербальної комунікації);
- 2) навички взаємодії з партнерами по спілкуванню (навички встановлення й підтримки контакту, організації та координації спільних дій, уміння впливати на групове рішення й сприяти його прийняттю);
- 3) навички адекватного міжособистісного сприйняття й розуміння іншої людини (рефлексивні й емпатійні вміння, уміння співвідносити зовнішні характеристики з глибинними особистісними особливостями).

Соціально-психологічні фактори розглядаються як найбільш значущі перешкоди ефективному спілкуванню. Одним з них є несприятливий психологічний клімат як наслідок негативних міжособистісних відносин у ситуації “студент-викладач” та егоцентричної спрямованості діяльності студентів-першокурсників, превалювання емоційної напруги над операціональною у процесі навчальної діяльності, відсутність умов для розкриття й реалізації потенційних творчих можливостей особистості.

З метою вияву суб'єктивної представленості у свідомості студентів певних труднощів у спілкуванні, а також установаження можливих причин, якими вони пояснювали свій незадовільний психічний стан на заняттях з іноземної мови, було проведене опитування студентів. Вони повинні були назвати труднощі, які,

на їх думку, є найбільш значущими у процесі спілкування на занятті. В результаті опитування був отриманий список труднощів у спілкуванні, який складається з 20 пункту. Виключивши з цього списку труднощі, що зустрічалися тільки один раз, був складений список з 10 пунктів, запропонований потім студентам у вигляді анкети з проханням оцінити за п'ятибальною шкалою наявність цих труднощів у себе.

Результати порівняння усереднених оцінок досліджуваних кожної ситуації свідчать про те, що основними причинами, якими вони пояснюють свою скутість, напругу на заняттях, є відсутність мовних знань, невміння застосовувати свої знання в спілкуванні, незручність перед викладачем як головним оцінювачем їхніх знань, умінь і здібностей, що виявляються в навчанні.

На думку більшості „компетентних суддів”, до числа яких увійшли викладачі іноземної мови (10 осіб), що мають стаж роботи у вузі не менше 10 років, найбільш типовим чинником психічної напруги у студентів різних курсів у процесі мовної взаємодії, є побоювання помилок і невдач. „Відсутність мовних знань” насправді, як зазначають експерти, теж має місце. Але у сприят-

ливих психолого- педагогічних умовах студенти можуть успішно навчатися розв'язувати різного роду комунікативні завдання. Це і буде запорукою нагромадження основного мовного „багажу” (лексико-граматичних знань).

На основі даних опитування студентів і викладачів ми припустили, що в процесі вивчення іноземної мови студенти стикаються з усіма видами комунікативних бар'єрів, але серед них превалюють бар'єри, зумовлені операціональними (недостатність навичок спілкування) і соціально-психологічними чинниками (скутість перед викладачем і непевність у власних знаннях), а також недостатньо мотивацією навчання.

Актуальність подальших досліджень полягає у тому, що при ґрунтовному визначенні причин виникнення комунікативних бар'єрів можлива розробка шляхів їх подолання, а також принципів та моделей, що дозволять полегшити та популяризувати, вивчення іноземної мови серед студентів немовних факультетів і одночасно підвищити якість вивчення самої мови. В подальших дослідженнях слід приділити увагу більш глибокому аналізу, систематизації та оцінці експериментальних даних.

### Література та джерела

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. - М.:Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. - 362 с.
2. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Елена Владимировна Залюбовская. - Москва, 1995.
3. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев. - Тарту: изд-во Тартуского ун-та, 1974. - 218 с.
4. Меркулова Л.П. Изучение иностранного языка как психологический фактор адаптации студентов: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук / Людмила Петровна Меркулова. - Л.: ЛГУ, 1990. - 18 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
6. Яковлева Н.В. Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми комунікативних бар'єрів / Н.В.Яковлева // 36.наук.пр. Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. - К., 2002. -Т.IV, ч. 5-С.290-295
7. Яковлева Н.В. Причины возникновения коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранных языков / Н.В.Яковлева // Психология: 36. наук. пр. - Вип. 14. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. - С.305-310

*В статье представлен анализ теоретико-методологических подходов к изучению проблемы психологических барьеров в общении. На основании анализа исследования трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка, выявлено три группы факторов, способствующих возникновению коммуникативных барьеров: мотивационные, операциональные и социально-психологические.*

*Ключевые слова: психологический барьер, коммуникативный барьер, тревожность, самооценка, уровень притязаний, психолого-педагогические условия, коллективно-распределенная деятельность, психологический климат, учебная мотивация.*

*Psychological-pedagogical conditions of overcoming and the prevention of communicative barriers while studying foreign languages by the first-year students have been revealed in the article: increase of educational motivation, mastering by skills of communication, creation of a favorable psychological climate in a group.*

*Key words: psychological barrier, communicative barrier, anxiety, self-esteem, level of aspiration, psychological-pedagogical conditions, educational motivation.*

УДК 378 (477)

## ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Кобрій Ольга Миколаївна  
м.Дрогобич

*У статті розкрито можливості творчого використання історичного досвіду формування змісту педагогічних дисциплін протягом другої половини ХХ ст. у сучасних вищих навчальних закладах України. Обґрунтовано необхідність реформування цього змісту в контексті демократичної організації педагогічного процесу, концепції діяльнісного підходу до навчання і виховання та задля забезпечення якості освіти.*

*Ключові слова: досвід формування змісту педагогічних дис-*

*циплін, діяльнісний підхід, якість освіти.*

*Постановка проблеми. Кардинальні соціально-політичні, економічні й ідеологічні зміни в українському суспільстві, які визначають його сучасне духовне життя й істотно впливають на розвиток у ньому інтелектуальної думки, національно-культурне відродження позначилися на змісті педагогічних дисциплін, пошуку шляхів його впровадження у практику вищих навчальних закла-*

дів України та розвитку багатьох прогресивних ідей. Насамперед йдеться про забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості, задля чого повинні об'єднати зусилля усі типи навчальних закладів: державні, недержавні, кооперативні, громадські інститути виховання, дитячі, молодіжні організації тощо.

Протягом другої половини ХХ ст. було створене підґрунтя для організації демократичного навчально-виховного процесу та розвинуте загальнотеоретичне розуміння змісту педагогічних дисциплін (Ю. Бабанський, М. Болдирев, Б. Єсіпов, Н. Кузьміна, І. Лернер, І. Огородников, О. Піскунов, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін.). Нині виникла необхідність зміни пріоритетів змісту сучасної вищої освіти, засвоєння необхідного досвіду їх реалізації, забезпечення відповідної практичної підготовки студентів. Цінними для досліджень змісту педагогічних дисциплін стали гуманістичний та демократичний підходи до побудови навчально-виховної роботи у вищій школі.

Педагоги І. Богданова [2], О. Корсакова [8], А. Фурман [11] та ін., розвиваючи ідеї, що виходять із сучасного соціального замовлення, вважають, що навчально-виховні заклади повинні утверджувати самоцінність людської особистості, увагу до індивідуальних особливостей, забезпечувати виховання любові, милосердя до людей, працьовитості, гідності, наполегливості, ініціативності, творчості. Адаже задля професійно-педагогічної підготовки фахівців важливо реалізовувати особистісно зорієнтований підхід до їхнього навчання (І. Бех [1], І. Богданова [2]), визнавати пріоритет моральних цінностей, захищати ідею спрямованості навчання на перетворення дійсності та інформації про неї і, значить, на новий результат цієї діяльності (О. Вишневський [3], О. Корсакова [8], О. Кривильова [9] та ін.).

У галузі дослідження змісту викладання педагогіки у вищих навчальних закладах України наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. плідно працюють О. Глузман [4], розглядаючи тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні, В. Луговий [7], аналізуючи теоретико-методологічний аспект розвитку педагогічної освіти в Україні, Т. Завгородня [5], розкриваючи особливості вдосконалення змісту педагогічної освіти в контексті розвитку громадянського суспільства, В. Шахов [12], визначаючи зміст базової педагогічної освіти. Досліджується також зміст культурознавчих (З. Донець), загальноінженерних (М. Лазарев) дисциплін, екологічно-радіаційної (В. Гончаренко), комп'ютерної (О. Майборода) освіти тощо. Однак, лише частково визначені можливості творчого використання досвіду формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України. Треба визнати, що проблема побудови та реалізації змісту педагогічної діяльності порушується, зазвичай, у зв'язку з фаховою підготовкою майбутніх учителів.

Мета статті – визначити можливості творчого використання досвіду формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України протягом другої половини ХХ ст. для студентів педагогічних і непедагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Досягнення високої якості підготовки випускників вищої школи в умовах європейської інтеграції та глобалізації й осучаснення змісту освіти, його адаптація до умов входження молодого покоління у відкрите суспільство потребують насамперед їх філософського осмислення. Визначаючи європейський вектор такого формування, сучасне соціальне замовлення передбачає гуманізацію, демократизацію змісту педагогічних дисциплін та його орієнтацію на національні цінності. Їх реалізація з урахуванням виховної традиції, досвіду минулих поколінь, потреб держави, вимог сьогодення сприятиме примноженню національної культури, закладатиме гарантії оновлення і прогресу, уможливлуватиме забезпечення якісної освіти та високого рівня професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти основними напрямками оновлення змісту освіти є: особистісна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних

цінностей, забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики [10]. Такі пріоритети характерні, звісно, для навчання студентів усіх спеціальностей.

Сьогодні роль педагога полягає не лише у тому, щоб забезпечити передавання знань від одного покоління до іншого, а щоб бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін. Це веде за собою створення умов для оволодіння культурою, професійною майстерністю, зміцнення моральних основ педагогічної діяльності, усвідомлення кожним громадянином своєї важливої ролі в суспільстві та необхідності подальшого вдосконалення життя, підготовки до самоосвіти, нарощування гідності та інтелігентності.

Досвід визначення змісту професійно-педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах переконує у справедливості обраної стратегії розвитку вищої школи у третьому тисячолітті, за якою центральними стають розвиток у студентів здатності працювати в системі „Людина – людина“, поєднання цієї здатності з установкою на професійно-особистісне самовдосконалення та турбота насамперед про формування у студентів педагогічного світогляду. Саме світогляд дозволяє опанувати практичний рівень фахової підготовки, забезпечити її у навчально-виховному процесі для студентів педагогічних і непедагогічних спеціальностей.

В умовах соціалізації освіти кожен навчально-виховний процес освітніх закладів прагне забезпечити духовність особистості, її внутрішню свободу, забезпечити її самореалізацію [8, с. 4]. Включення у структурну побудову цього змісту аксіологічного, інформативного та діяльно-творчого компонентів зобов'язує враховувати соціальне замовлення, загальну мету освіти, різноманітні нововведення, ідеї, програми. Такі компоненти втілюють також вимоги до професії, відібрану інформацію, завдання тощо.

Розуміючи, що традиційне навчання недостатньо впливає на всі компоненти змісту навчання, не спонукає до постійної самостійної роботи, робимо висновок, що панівна сьогодні лекційно-семінарська система навчання не знаходить достатнього схвалення. Зрозуміло, що для ефективного методичного забезпечення змісту педагогічних дисциплін у перспективі необхідно змінити систему навчання у вищих навчальних закладах, що позитивно вплине на формування змісту педагогічних дисциплін у майбутньому.

Якщо особливістю змісту педагогічних дисциплін є його творчий характер, тобто спрямованість на перетворення дійсності та інформації про неї і, значить, на новий результат цієї діяльності – здатність підходити до роботи нестандартно та шукати оригінальне розв'язання проблем, то залишаються важливими для повноцінної діяльності студента як суб'єкта потреба в дослідженнях, виділенні загального і конкретного, взаємозалежностей і взаємозв'язків, досвід пошуково-творчої роботи.

Суспільні умови протягом другої половини 80-х та 90-х рр. ХХ ст. ставили перед молодими людьми завдання глибокого засвоєння фаху, свідомого ставлення до дисципліни і праці, що вимагало змін у навантаженні студентів, усунення надмірної складності матеріалу, посилення обов'язку та відповідальності за якість підготовки. Демократичні ідеї формування змісту освіти протягом другої половини ХХ ст., пов'язані з визначенням його діяльнісного компоненту, індивідуалізацією змісту навчання, тенденцій до самодіяльності та винахідливості суб'єктів навчально-виховного процесу тощо стали основою для дослідження модульно-розвивальної, інформаційних технологій, інтерактивних методів навчання, зорієнтованих на кожного студента.

Детальний аналіз А. Фурманом модульної побудови змісту навчальних предметів та можливостей використання для цього конкретних засобів у вищих навчальних закладах та школах стосуються побудови відповідного підручника. Як наголошує А. Фурман, підручник повинен бути засобом самореалізації розви-

вальної взаємодії учасників педагогічного процесу [11, с. 95], їх напруження [11, с. 53], самофункціонування і самотворення [11, с. 160 – 161], створювати умови для виконання різних завдань – від можливостей виконання роботи за зразком до проявів цілковитої самостійності [11, с. 154], виявляти „уміння узагальнювати, виділяти головне, застосовувати загальні закономірності для пояснення окремих фактів” [11, с. 135]. Для повнішої реалізації змісту навчальних предметів А. Фурман пропонує прискорену динаміку занять, насиченість проблемними завданнями та пошуковими діями [11, с. 179-180]. Якісне визначення змісту базової педагогічної підготовки В. Шахов [12] чітко пов’язує із включенням у підручники чи посібники „творчих завдань студентам на аналіз, порівняння, узагальнення теоретичних положень, осмислення шкільної практики, пояснення й аргументацію своєї точки зору” [12, с. 104].

Задля успіху педагогічного процесу в майбутньому необхідно забезпечити якісну самопідготовку до занять, ефективне виконання групових самостійних, лабораторних робіт, індивідуальних навчально-дослідних завдань, участі в предметних олімпіадах, гуртках, виступів на наукових конференціях чи співбесіди студента з лектором, які включають велику частку його самостійної роботи і допомагають модернізувати зміст педагогічних дисциплін. Навіть такі масові форми навчання, як колоквиум, екзамен та модульна контрольна робота передбачають самостійні зусилля кожного студента і насправді є індивідуально-масовими.

Оскільки, як зазначає А. Фурман, підручник стане в майбутньому важливим засобом самоорганізації розвивальної взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу [11, с. 95], то головним для підручників і посібників з педагогічних дисциплін є підбір завдань різного рівня складності (творчого характеру), розв’язуючи які, студент працюватиме „на межі можливостей” і в результаті – розвиватиметься, удосконалюватимуться його функції.

Необхідність наближення до рівня європейських та світових стандартів, збереження надбань минулого, інтенсифікація навчання та побудова надійного теоретичного підґрунтя для реформування вищої освіти в Україні вимагають забезпечення відповідності змісту педагогічних дисциплін запитам практики та подолання успадкованих стереотипів і хибних уявлень. Тому проблема формування змісту педагогічних дисциплін задля вдосконалення практичної підготовки сучасного фахівця у вищих навчальних закладах України є актуальною і важливою в усі часи.

Висновки стосовно практичних аспектів реалізації змісту педагогічних дисциплін та дотримання послідовності усіх етапів навчальної діяльності спонукали до використання задачників з усіх (шкільних) навчальних предметів, що стало важливим кроком до формування діялісно-творчого компонента в їхньому змісті. Тому педагоги наголошують, що знання, уміння і навички є важливими для переходу до найвищого рівня пізнавальної діяльності.

Орієнтуючись на актуальні і перспективні потреби розвитку освіти, на забезпечення органічної єдності теорії і практики, педагогічна наука конструює і вирощує на експериментальній основі новий зміст освіти та перспективні педагогічні технології з урахуванням національно-культурних традицій і світових досягнень, впровадження інноваційних розробок у практику виховання, створення системи оновлення освіти, організацію і наукове забезпечення психологічної, діагностичної, корекційної і профорієнтаційної служб у навчальних закладах і поза ними, розробку критеріїв оцінювання діяльності навчальних закладів. Тому розробка національного змісту педагогічних дисциплін з урахуванням потреб державотворення передбачає створення нових програм, підручників, посібників, інтегрованих курсів, а також ефективних технологій навчально-виховного процесу.

Готовність до самоосвіти та громадянська відповідальність за своє навчання завжди будуть цінними надбаннями особистості і

займатимуть чільне місце у неперервній освіті. Це означає розповсюдження дистанційного навчання, застосування блочно-модульної технології, інтерактивних методів і засобів, більш індивідуалізованого навчання. Йдеться також про нормативно-правову базу для інноваційних процесів, різні засоби реалізації якісного вивчення навчальних дисциплін.

Творче переосмислення історичного досвіду формування змісту педагогічних дисциплін допомагає вдосконалити освітній процес у вищих навчальних закладах. Важливі джерела нововведень у сучасних навчальних закладах слід шукати також у практиці студентів, передовому педагогічному досвіді викладачів педагогічних дисциплін, системі управління навчальними закладами та педагогічним процесом, а також у публікаціях у ЗМІ тощо. Нові педагогічні технології, які надзвичайно цінні в плані розвитку студентів, створення умов для виконання індивідуальних завдань, вимагають певної матеріальної підтримки їх упровадження. Адже розв’язання людиною соціальних проблем та життєвих ситуацій вимагає великих змін у вузівському навчанні, дозволяє щоразу поповнювати і свій особистий життєвий досвід, власні здобутки. Це обов’язково позначиться на формуванні педагогічної свідомості, відстоюванні власних поглядів і переконань, самостійності приймання рішення.

Визначенню змісту педагогічних дисциплін заради майбутнього допоможе подолання успадкованих стереотипів щодо побудови змісту навчання, вивчення національно-демократичної спадщини та усвідомлення ролі педагогічних дисциплін у формуванні свідомості усіх прийдешніх поколінь. Аналіз різних напрямів оновлення змісту педагогічних дисциплін слід розглядати як перспективу щодо підготовки до життя у відкритому і демократичному суспільстві, в сучасних соціально-економічних реаліях.

Важливі результати у становленні особистості студента (саморозвиток, самовиховання, самореалізація, сформованість педагогічного світогляду) забезпечуються також нарощуванням творчого компонента змісту педагогічних дисциплін, його індивідуалізацією та диференціацією, комплексністю, цілісністю та інтегративністю. Таким перетворенням сприятиме вивчення передового досвіду викладачів педагогічних дисциплін. Як підкреслює І. Зязюн, „основною функцією підвищення кваліфікації, як невід’ємної ланки неперервної професійної освіти, є розвиток і формування професійно-педагогічної якості. Згідно з визначеною структурою можливими напрямками цього процесу стають: нарощування кваліфікаційного об’єму (набуття нових спеціалізацій, перепідготовка); збільшення ступеня повноти структури компетентності; розширення сфери компетентності (кар’єрне і функціональне просування, своєрідна „професійна експансія”); опанування культурного досвіду різних суб’єктів, носіїв професійно-педагогічного досвіду; самовдосконалення у поступі до майстерності (як вищому прояві професійної якості)” [6].

Висновки. Підвищення суспільної значущості систем освіти, допомога представникам нових генерацій українців у здобутті фаху зобов’язують робити акцент на педагогізацію професійної підготовки задля їх успішної професійної соціалізації в XXI ст. та як засобу засвоєння їхньої національно-культурної спадщини, задоволення їхніх сподівань на краще життя, що означає здобуття фаху світового зразка, забезпечення нерозривного зв’язку з різними міжнародними сферами діяльності.

Урахування програм професійної підготовки студентів (для кожної з педагогічних і непедагогічних спеціальностей) дозволить виявити очікувані результати щодо реалізації відповідного змісту педагогічних дисциплін (спрямовані на формування педагогічної свідомості фахівців). Тому важливим перспективним напрямом дослідження процесу формування змісту педагогічних дисциплін стане виявлення конкретних результатів реалізації цього змісту з урахуванням професіограми майбутніх фахівців.

## Література та джерела

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ-початок ХХІ століття: монографія / Інна Михайлівна Богданова; Південний науковий центр АПН України; Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О.: М.П.Черкасов, 2009. – 157 с.
3. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / Омелян Вишневецький; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка. – Львів: Львівський науково-методичний інститут освіти, 1996. – 238 с.
4. Глузман А.В. Тенденції розвитку університетського педагогічного образования в Україні: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти“ / Александр Владимирович Глузман. – К.: Інститут педагогіки і психології професійного образования АПН України, 1997. – 479 л.
5. Завгородня Т. Вдосконалення змісту педагогічної освіти в контексті розвитку громадянського суспільства / Тетяна Завгородня // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць: Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – Вип. 177. – С. 69 – 74
6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А.Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2005. – № 25. – С. 13 – 18. – [Електронний ресурс]: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр..
7. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект): дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки“ / Володимир Іларіонович Луговий. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1995. – 429 с.
8. Корсакова О. Зміст сучасної шкільної освіти / О. Корсакова, С. Трубачова // Відкритий урок. – 2006. – № 3-4.
9. Кривильова О.А. Підготовка майбутніх учителів до творчої діяльності: монографія / Олена Анатоліївна Кривильова; Бердянський держ. педагогічний ун-т. – Донецьк: Юго-Восток, 2008. – 200 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти / Затвердж. Указом Президента України від 17.04.2002 р. // Освіта України. – № 33. – С. 4 – 6.
11. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія / А. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
12. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.

*В статтє раскрыто возможности творческого использования исторического опыта формирования содержания педагогических дисциплин на протяжении второй половины ХХ ст. в современных высших учебных заведениях Украины. Обосновано необходимость реформирования этого содержания в контексте демократической организации педагогического процесса, концепции деятельностного подхода к обучению и воспитанию и ради обеспечения качества образования.*

*Ключевые слова: опыт формирования содержания педагогических дисциплин, деятельностный подход, качество образования.*

*The article reveals opportunities for creative use of historical experience of content formation for pedagogical disciplines in modern higher educational institutions of Ukraine during the second half of the 20th century. The author substantiates the necessity of reformation of this content in the context of the democratic organization of the educational process, the conception of the activity approach towards education and in order to ensure the quality of education.*

*Key words: experience of content formation for pedagogical disciplines, activity approach, quality of education.*

УДК 37(477.87) (09) «1919/1923»

## ПРОБЛЕМА УКОМПЛЕКТУВАННЯ ШКІЛ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ ПЕДАГОГІЧНИМ СКЛАДОМ (1919-1923 рр.)

Ковач Артур Йожефович

м.Ужгород

*У статті розкрито проблему укомплектування педагогічними кадрами шкіл Закарпаття у період становлення в краї чеської влади. Висвітлено заходи, які вживались шкільним рефератом Цивільної управи Підкарпатської Русі. Порушено проблему якості підготовки вчительських кадрів у навчальних закладах Підкарпатської Русі.*

*Ключові слова: вчитель, неписьменність, освіта.*

Забезпечення навчальних закладів фахово підготовленими педагогами є одним з головних компонентів проблеми освітніх реформ в Україні, які розпочались ще в 90-х рр. ХХ ст. і тривають до теперішнього часу. Їхня мета полягає в тому, аби покращити якість знань учнів шляхом впровадження у навчальний процес нових програм і методик навчання. Натомість, забезпеченню навчальних закладів добре підготовленими до педагогічної роботи фахівцями, на наш погляд, приділяється значно менше уваги. Орієнтувальним у цьому відношенні може стати досвід укомплектування навчальних закладів Підкарпатської Русі педагогічним

складом у роки становлення Першої Чехословацької республіки.

В історико-педагогічній літературі дане питання вже розглядалось у контексті складання присяги державного службовця вчителями шкіл (напр., В.В.Гомоннай, В.В.Росул, М.І.Талапанич та ін.), імміграції іноземних учителів до Чехословаччини (напр., М.М.Вегеш, С.В.Віднянський та ін.), професійної підготовки педагогів (напр., В.В.Гарагонич та ін.) тощо. Натомість, комплексно воно не досліджувалось.

Мета цієї статті полягає в тому, аби цілісно розглянути проблему укомплектування педагогічними кадрами шкіл Підкарпатської Русі в 1919-1923 рр., тобто з часу, коли Закарпаття увійшло до складу чехословацької держави і до п'ятилітньої річниці Першої Чехословацької республіки.

Після укладення 10 вересня 1919 р. Сен-Жерменського мирного договору та міжнародного визнання входження Закарпаття до складу Чехословаччини, територія краю опинилась у сфері чеської освітньої політики. Вже 15 вересня 1919 р. при Цивільній управі Підкарпатської Русі було утворено шкільний реферат, який

очолив Й.Пешек. Цей управлінський орган підпорядковувався безпосередньо міністерству шкіл і народної освіти Чехословаччини і покликаний був уніфікувати систему освіти Підкарпатської Русі з системою освіти чеських земель.

Згідно законодавству Чехословаччини, успадкованому від Австро-Угорської імперії, вчителі були державними службовцями, а тому, аби могли працювати в школі, вони повинні були скласти присягу. Відповідно до даних статистики, яка опублікована на сторінках збірника «Карпаторуські досягнення», в угорський період у 1918-1919 н.р. у народних школах Закарпаття працювали 674 вчителі [9, с.42]; натомість присягнути Чехословацькій республіці у 1919-1920 н.р. погодилось всього 379 учителів, у 1920-1921 н.р. їхня кількість збільшилась до 867 чоловік, у 1921-1922 н.р. – до 971 чол., а у 1922-1923 н.р. – до 979 чол. [9, с. 49]. Таким чином, у перший навчальний рік, після включення Закарпаття до складу Чехословаччини, вирішення питання складення присяги новій державі педагогами краю стало серйозним завданням для чеської влади.

У рішенні автономної директорії Підкарпатської Русі № 10 від 24 грудня 1919 р., вказувалось, що відмова вчителя присягати Чехословацькій республіці є приводом для його звільнення [2, арк. 50]. Однак, коли всі вчителі школи не погоджувались на цей акт, тоді – не звільняли нікого. У гіршому становищі опинялись педагогічні працівники, які принципово відмовлялись від присяги, хоча їхні колеги по навчальному закладу її склали [2, арк. 25]. Бували випадки, коли вчителі не мали бажання ні присягати Чехословаччині, ні працювати в школі і їх не можна було замінити іншими працівниками. Тоді силою військової диктатури їх могли змусити продовжити роботу [2, арк. 50]. Отже, не зважаючи на те, яким чином педагоги у Підкарпатській Русі в 1919-1920 н.р. демонстрували свою політичну лояльність до чехословацької держави, влада була послідовною в тому, що навчальний процес у школах не повинен припинятися. Інша справа, вчителі, які не склали присягу, не могли перебувати на державній службі, а тому не обліковувались офіційною статистикою як такі, утім, продовжуючи працювати.

У період політичної невизначеності, коли Закарпаття увійшло до Чехословаччини, але країни Антанти ще не підписали мирний договір з Угорщиною і вона претендувала на цей край, вчителі боялись порушувати присягу, яку вони склали в угорський період. Існувала вірогідність, що угорці повернуться на Закарпаття, і ті, хто присягнув іншій державі, будуть притягнуті до відповідальності.

Зважаючи на ці настрої серед педагогів, автономна директорія Підкарпатської Русі визначила строки, відповідно до яких, всі вчителі повинні були скласти присягу державного службовця. Їм на це давався термін у 12 місяців, відлік яких починався із дати укладення мирного договору з Угорщиною. Після закінчення цього терміну, ті педагогічні працівники, які не присягнули Чехословацькій республіці, а також ті, яких військова диктатура зобов'язала працювати в навчальних закладах Підкарпатської Русі, або склали присягу державі, або мали звільнитись [2, арк. 50].

Відзначимо, що мирний договір з Угорщиною був підписаний 4 червня 1920 р. Саме тому, тільки з 1921-1922 н.р. можна говорити про максимально наближену до дійсності статистику кількості вчителів, які працювали у народних школах Підкарпатської Русі.

Перший в чехословацьких землях перепис населення, який відбувся 15 лютого 1921 р., зафіксував наступну картину грамотності в Чехословаччині: в чеських землях вміли читати і писати 96,72%, в Словаччині – 82,14%, на Закарпатті – 48,21% [8, с.197]. Таким чином, якщо в чеських та словацьких землях, після утворення Чехословацької республіки, серед першорядних завдань влади було реформування середньої та вищої школи, то на Підкарпатській Русі населенню потрібно було забезпечити доступ до початкової освіти, обов'язковість якої встановлювалась ще законодавством дуалістичної Угорщини.

Однією з головних проблем, яка перешкоджала цьому, була кадрова. У сфері освіти відчувалась гостра нестача вчителів. Так, в 1921-1922 н.р. у Підкарпатській Русі проживало 131072 дітей, які повинні були відвідувати народну школу [10, с.126]. Отже, один народний учитель мав навчати 134 школярі.

Існувала проблема і щодо якості підготовки педагогів. У Підкарпатській Русі здобути свідоцтво зрілості, яке б дозволяло викладати в школі, можна було у трьох учительських семінаріях: Державній учительській семінарії в м. Мукачеві, Греко-католицькій чоловічій учительській семінарії та Греко-католицькій жіночій учительській семінарії, які знаходились у м.Ужгороді. Вони готували спеціалістів з неповною середньою спеціальною освітою. Їхні випускники, на відміну від випускників гімназій, не мали права продовжувати навчання у вищих навчальних закладах.

З-поміж навчальних закладів, у яких здійснювалась підготовка вчителів, особливу увагу заслуговують умови навчання в єдиній на Підкарпатській Русі Державній учительській семінарії, розташованій в м. Мукачеві. Маючи державну підтримку, вона найменше відчувала фінансові труднощі.

Упродовж 1919-1923 рр. семінарія не мала власної будівлі, а тому, у різний час знаходилась або в приміщенні Мукачівської реальної гімназії, або в одній з народних шкіл міста. Наприклад, у 1922-1923 н.р. семінарія займала окремі навчальні приміщення мукачівської початкової школи №2 [5, арк. 54]. В освітніх закладах, де вона розміщувалась, не було навіть інформаційної таблички, яка б презентувала її [5, арк. 56].

Інтер'єр класних кімнат, в яких проходило навчання, складали зіпсовані меблі та пописані стіни, які потребували заміни й ремонту відповідно. В навчальних приміщеннях не вистачало умивальників, плювальниць, смітників, були проблеми з доступом до питної води. Вчительська семінарія не мала власної дослідницької лабораторії, музею, вчительської бібліотеки, тренувальної школи, були великі проблеми із забезпеченням учнів україномовними підручниками та наочними матеріалами, з підпискою на українську та чеську навчально-методичну літературу.

З часу відкриття вчительської семінарії, існувала ідея започаткувати в ній підготовчі курси для абітурієнтів. Однак бажаних навчатись у вчительській семінарії було мало. Аби здійснити набір доводилось приймати на навчання всіх бажаних, хто був допущений до вступних випробувань. Отже, вступні іспити у вчительську семінарію були формальними [5, арк. 38-39]. За спогадами вчителя Державної вчительської семінарії Михайла Торбича, основний контингент навчального закладу складали діти, які через неуспішність не могли вчитись у гімназії [5, арк. 12]. Таким чином, набір учнів у вчительську семінарію та умови професійної підготовки вчителів бажали бути кращими, адже вони не забезпечували народні школи добре підготовленими педагогічними кадрами.

Станом на 1922-1923 н.р. у державних школах Підкарпатської Русі працювали всього лише 66 учителів, які мали вищу педагогічну освіту. В табл. 1 відображено їхній розподіл у навчальних закладах краю.

Шкільний референт Й. Пешек прагнув піднести на якісний новий рівень систему підготовки вчителів у Підкарпатській Русі. Саме тому, він хотів відкрити у краї вчительську академію, яка б готувала кадри із вищою педагогічною освітою. Ми мали змогу ознайомитись з відомостями, у яких зазначалося, що в кінці 1919-1920 н.р. шкільний реферат оголосив вступні випробування для випускників гімназій на розширені вчительські курси, на базі яких мала запрацювати вчительська академія. Однак відкрити її так і не вдалося через те, що заявку на вступ подало менше 10 чоловік [6, арк. 2]. Вища педагогічна освіта серед випускників гімназій у повоєнний період не користувалась популярністю. Причиною цьому була як фінансова складова питання (середня та вища освіти в Чехословаччині були платними), так і загальний культурний рівень, необхідний для того, аби працювати в школі.

Таблиця 1.

Розподіл учителів з вищою педагогічною освітою у державних навчальних закладах Підкарпатської Русі у 1922-1923 н.р. [7, арк. 2]

Тип навчального закладу	Місто розташування	Загальна кількість учителів з вищою освітою
Вчительська семінарія	Мукачево	4
Гімназія	Ужгород	22
	Мукачево	14
	Берегово	14
	Хуст	4
Торгова школа	Ужгород	4
	Мукачево	2
	Севлюш	2
УСЬОГО		66

Як зазначалося вище, вчителів на Підкарпатській Русі готували навчальні заклади, які не давали вихованцям навіть повної середньої освіти.

Стан, в якому перебувала професія вчителя, добре відображений у повідомленні «Як використовуються окружні учительські бібліотеки», яке опубліковане в журналі «Учитель» за 1923 р. Згідно нього, у 1922-1923 н.р. на Підкарпатській Русі для учителів народних шкіл у кожному з 12 шкільних округів діяла окружна вчительська бібліотека [11, с.172]. На відміну від шкільних бібліотек, які забезпечувались передусім підручниками та посібниками, в

окружні бібліотеки надходила різного роду навчальна і методична література. Того ж року окружні бібліотеки відвідали всього 111 учителів. У середньому, літературою однієї окружної бібліотеки користувалось 9 читачів на рік. З цього можна зробити висновок про те, що в переважній більшості учителів був відсутній інтерес до підвищення свого професійного рівня. Аби його стимулювати, шкільний реферат у журналі «Учитель» друкував імена тих учителів, які в окружних учительських бібліотеках прочитали найбільшу кількість літератури. В табл. 2 подано статистику кількості читачів окружних учительських бібліотек за округами.

Таблиця 2.

Кількість читачів окружних учительських бібліотек у 1922-1923 н.р. [11; с. 172]

№	Шкільний округ	Кількість читачів бібліотеки
1	Ужгородський	1
2	Великобerezнянський	13
3	Берегівський	0
4	Іршавський	33
5	Росвигівський	9
6	Мукачівський	0
7	Свалявський	5
8	Волівський	1
9	Севлюшський	15
10	Хустський	13
11	Тячівський	12
12	Рахівський	9
РАЗОМ		111

Через нестачу на Підкарпатській Русі місцевих учителів, чеська влада на роботу в школи приймала також іммігрантів, передусім вихідців з етнічних українських та російських земель. Це відбувалось як у рамках політики заміщення на державній службі місцевої угорськомовної інтелігенції, так і в контексті «російської» та «української акції» Т.Масарика. Однак у подальшому, робота іммігрантів у сфері освіти стала серйозним викликом для чеської влади, оскільки їй наслідком стала міжетнічна напруга в краї.

Найбільше занепокоєння в міністерства шкіл і народної освіти Чехословаччини викликали саме українські вчителі-іммігранти. Занепокоєння щодо їхньої діяльності було висловлене у тасмно-му листі від 6 січня 1921 р., надісланому з президії міністерства шкіл і народної освіти Чехословаччини шкільному референту Підкарпатської Русі. В ньому рекомендувалось бути дуже обережним при прийомі на державну службу вихідців із Галичини, оскільки існує особлива небезпека того, що вони можуть пропагувати серед місцевого населення думки про приєднання Підкарпатської Русі до майбутньої незалежної України [1, арк. 28].

Перестороги чеської влади були об'єктивними і обумовлювались невтішними повідомленнями, які надходили з краю. Так, 5 січня 1921 р. російська емігрантка з Харкова Варвара Догналова звернулась до волівського шкільного інспектора аби отримати дозвіл приступити до вчительської роботи в школі у с. Новоселиця. Шкільний інспектор Євген Гречин висунув перед нею вимогу

скласти присягу Україні. Варвара Догналова відмовилась це зробити, через що у її адресу від інспектора пролунала образлива лексика [3, арк. 2]. Після різдвяних свят про цей випадок учителька поставила до відома поліцію.

Етнічне протистояння між вчителями зачіпало і їхніх вихованців. Наприклад, на з'їзді чеської молодіжної організації «Сокіл», який відбувся 15 травня 1921 р. у м.Берегове, взяли участь учні закарпатських гімназій. Вихованці берегівської гімназії прийшли на урочистість із синьо-жовтим прапором. Учні мукачівської гімназії прибули на з'їзд із російським триколірним стягом. У результаті між учнями цих гімназій розгорілось протистояння, яке виразилось у взаємних образах їхньої національної гідності [3, арк. 10].

Занепокоєння щодо діяльності вчителів-іммігрантів на Підкарпатській Русі 3 вересня 1924 р. висловив у відповіді на інтерпеляцію депутата чехословацького парламенту Й.Гаті й шкільний реферат [4, арк. 2-3], оскільки Й.Гаті вказував на велику кількість іммігрантів, які працюють у школах Підкарпатської Русі, та припустив, що шкільний реферат навмисно віддає іноземцям перевагу при заповненні вакантних учительських посад. На думку Й.Гаті, наслідком такої політики стало розпалювання мовної ворожнечі в школах краю. В інтерпеляції депутат-комуніст вимагав розпустити шкільний реферат, звільнити зі шкіл усіх учителів-іммігрантів та замінити їх місцевими вчителями [5, с.2]. У відповіді шкільний реферат визнав, що на Підкарпатській Русі існують мовні суперечки,

але заперечив депутату в тому, що при заповненні вакантних посад у сфері освіти віддається перевага іммігрантам і на підтвердження цьому навіть статистику. Згідно неї, станом на вересень 1924 р. з 35 службовців шкільного реферату 7 чол. були місцевими, 27 – чехами, 1 – іммігрант; з 13 шкільних інспекторів 11 були місцевими, 2 – чехами; в державних школах Підкарпатської Русі працювало 1318 учителів, з яких 1071 були місцевими вчителями, 119 – чехами, 128 – іммігрантами [4, с.3]. Таким чином, частка місцевих жителів, які працювали в державних школах Підкарпатської Русі, складала 81,26 %, чеських – 9,03 %, іммігрантів – 9,71 %.

Отже, у 1919-1923 рр. перед чеською владою стояла гостра проблема укомплектування шкіл Підкарпатської Русі педагогічним складом. Від самого початку шкільний реферат поставив перед собою завдання забезпечити доступ до початкової освіти всім дітям шкільного віку. У краї, де 51,8 % жителів не вміли читати і писати, зробити це в короткі терміни було вкрай важко. Не вистачало ні приміщень для навчання, ні учителів. Крім того, ряд педагогів на початку 1919-1920 н.р. відмовились скласти присягу

Чехословаччині, а тому молодій державі потрібно було ще добути їхню політичну лояльність. Діяти доводилось як методами переконання і звільнення, так шляхом залучення в шкільний навчальний процес учителів іноземців.

Існувала проблема з якістю підготовки педагогічних кадрів у навчальних закладах краю. Вчительські семінарії давали своїм учням неповну середню спеціальну освіту, з якою їхні випускники не мали права в подальшому здобувати освіту у вищих навчальних закладах. В краї гостро не вистачало педагогів з вищою освітою. Таким чином, проблема забезпечення навчальних закладів Підкарпатської Русі педагогічними кадрами в 1919-1923 рр. носила системний характер. Якщо питання складення присяги Чехословацькій республіці вчителями шкіл у 1919-1921 рр. в цілому успішно вирішилося, то аби мотивувати вчителів працювати над своїм професійним рівнем, потрібно було реформувати законодавчу базу і створити відповідну систему заходів стимулювання. Вивчення діяльності чеської влади у цьому відношенні може скласти перспективу дослідження нашої проблеми.

### Література та джерела

1. Державний архів Закарпатської області (далі – ДАЗО). Ф.28. Шкільний реферат освіти, оп.2. Спр. 5. Переписка з міністерством освіти Чехословаччини про прийняття вчителів-емігрантів на вчительську роботу, 3.11.1919-10.04.1925 рр., 134 арк.
2. ДАЗО. Ф.28. Шкільний реферат освіти, оп. 2. Спр. 8. Переписка з мукачівським, берегівським, севлюшським і ін. шкільними інспекторами про звільнення з роботи вчителів, які не склали присягу вірності, 1919-1925 рр., 151 арк.
3. ДАЗО. Ф.28. Шкільний реферат освіти, оп.2. Спр. 164. Протокол по справі вимагання волівським шкільним інспектором присяги вірності для України у вчительки-емігрантки Догналової Варвари, 12.01.1921 – 13.07.1921 рр., 11 арк.
4. ДАЗО. Ф.28. Шкільний реферат освіти, оп.3. Спр. 438. Листування з міністерством освіти про окремі місця в інтерпеляції депутата від Комуністичної партії Гаті про становище на Закарпатті, 2.09.1924 – 5.10.1924 рр., 7 арк.
5. ДАЗО. Ф.28. Шкільний реферат освіти, оп.7. Спр. 105. Отчет учителя Мукачевской государственной учительской семинарии Торбач Михаила о пребывании в Чехословакии, 1923 р., 59 арк.
6. ДАЗО. Ф.28. Шкільний реферат освіти, оп.9. Спр. 59. Лист міністерського радника Пешка М. Ганчину в справі відкриття університету в Ужгороді, 1922 р., 2 арк.
7. ДАЗО. Ф.28. Шкільний реферат освіти, оп.9. Спр. 66. Циркуляр міністерства освіти про облік учителів з вищою освітою і відповідь на нього, 7.12.1922 – 9.12.1922 рр., 2 арк.
8. Кузьмин М.Н. Школа и образование в Чехословакии (конец XVIII – 30-е годы XX в.) / Михаил Николаевич Кузьмин. – М.: Наука, 1971. – 261 с.
9. Попов А.В. Школьное дело на П.-Руси в 1919-1929 годах / А.В.Попов // Карпаторусские достижения. Юбилейный сборник статей по поводу 10-летия добровольного присоединения Подк. Руси к Чехословакии / Сост. и изд. учитель А.В. Попов. – Мукачево: Карпатія, 1930. – С.41-53
10. Статистика школопопавных детей на основе списка детей въ році 1921 // Учитель. – 1922. – Число 8. – С.126-127
11. Як уживаєся окружных учительских библиотек // Учитель. – 1923. – Число 7-8. – С.172

*В статтє раскрыто проблему укомплектования педагогическими кадрами школ Закарпатья в период становления в крае чешской власти. Освещена деятельность школьного реферата Гражданской управы Подкарпатской Руси. Затронуто проблему качества подготовки учительских кадров в учебных заведениях Подкарпатской Руси.*

*Ключевые слова: учитель, неграмотность, образование.*

*The author of the article considers the problem of staffing of schools with teachers in Transcarpathian region during the period of Czech authorities functioning. It also describes the measures and activities taken by School Referat Department of Civil Administration of Podkarpatska Rus. The author rises the problem of qualified training of teaching staff in educational institutions of Podkarpatska Rus.*

*Key words: teacher, illiteracy, education.*

УДК 376+343.815

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Козубовський Ростислав Володимирович  
м.Ужгород

*В даній статті розглядаються питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Підкреслюється важлива роль участі студентів у волонтерському русі, як складової професійної підготовки.*

*Ключові слова : професійна підготовка, соціальна робота,*

*волонтери.*

*Розвиток ринкових відносин вимагає від кожного члена суспільства готовності повноцінно жити і працювати в нових умовах. Система вищої освіти повинна, в першу чергу, сприяти цьому.*

Творчі та особистісні характеристики освіченої людини з фундаментальною професійною базою стають важливими ресурсами її життєздатності та розвитку. Вища освіта традиційно розглядається як спеціальна підготовка до певної професійної діяльності через оволодіння системою наукових знань і формування соціально-професійних компетенцій.

Безперечно, це стосується і майбутніх фахівців соціальної роботи, у яких необхідно формувати професійну спрямованість, здатність до самореалізації, розкриття індивідуальних здібностей.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи і, зокрема, формування професійної спрямованості розглядаються у працях багатьох зарубіжних і вітчизняних учених: Д.Андерсон, С.Архипова, В.Васильєв, Н.Гайдук, О.Карпенко, І.Ковчина, В.Поліщук, Ш.Рамон, О.Холостова та ін. Проте на сьогоднішній день недостатньо дослідженими у вітчизняній педагогічній науці, на нашу думку, є питання професійної підготовки соціальних працівників і формування їх професійної спрямованості в процесі волонтерської діяльності. В зарубіжній педагогіці ці питання частково аналізуються такими вченими, як Д.Галахер, С.Катунська, С.Фішер та ін.

Отже, в даній статті стисло охарактеризуємо деякі особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності.

Підкреслимо, що волонтерство є дуже важливою складовою громадянського суспільства. За допомогою волонтерства:

- в суспільстві підтримуються і підсилюються такі загальнолюдські цінності, як милосердя, турбота, допомога;
- люди реалізують свої можливості, повністю розкривають свій людський і професійний потенціал;
- встановлюються зв'язки, які сприяють вирішенню важливих життєвих питань багатьох людей.

Волонтерська діяльність визнається на міжнародному рівні. Міжнародні волонтерські рухи включають багато різних організацій, як, наприклад, Армія порятунку, Червоний Хрест, Волонтери ООН та інші.

У Загальній декларації волонтерів підкреслюється, що волонтерство – це добровільний вибір, який виражає особистісні погляди і позицію; передбачає активну участь громадянина в громадському житті; сприяє покращенню якості життя, поглибленню солідарності між людьми; зумовлює реалізацію основних людських потреб на шляху побудови більш справедливого суспільства; сприяє більш збалансованому економічному і соціальному розвитку; виражається зазвичай у спільній діяльності в рамках різних асоціацій.

У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці соціальних працівників. Зокрема, підкреслимо, що волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють заради здобуття досвіду, спеціальних знань і навичок, установа важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство дозволяє людині в значній мірі реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності. Водночас, волонтерство – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку [1].

Сьогодні значну роль у розвитку волонтерської діяльності виконує студентська молодь. Саме серед студентів виникають і розвиваються різні молодіжні рухи, організації.

Для молоді волонтерська діяльність стає не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку. Особливо це стосується працівників соціальної сфери, оскільки піклування про людей, надання їм необхідної допомоги є важливою складовою їх професійної діяльності. До речі, як свідчить практика, люди, які прилучилися до волонтерської діяльності у молодому віці, продовжують брати участь у ній впродовж всього життя. Це може бути допомога людям похилого віку, самотнім, інвалідам, дітям-сиротам, дітям,

схильним до девіантної поведінки, дітям вулиці тощо.

Якості, які розвиваються у студентів, залучених до волонтерської діяльності, сприяють формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної роботи. У волонтерській діяльності має місце постійне вдосконалення взаємовідносин з власним внутрішнім духовним «Я»; відбувається включення студентів у процеси самосприйняття (студент пізнає себе як джерело бажань і потреб); самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості при співставленні з іншими особистостями); саморозкриття, самореалізація; формується установка на подолання труднощів у професійній діяльності [2].

Дуже часто студенти, навчаючись у вищих навчальних закладах, намагаються уникати труднощів, не бажать самотійно вирішувати складних життєвих проблем і поступово втрачають свою індивідуальність, віру в себе і свої можливості. За умов участі в соціальній діяльності, маючи змогу перевірити свої сили і повірити в свої можливості, майбутній соціальний працівник робить крок до життя в гармонії з самим собою і навколишнім світом, набуває психологічної адаптації до умов середовища, які часто змінюються, вчиться долати труднощі і керувати власними емоціями і станами. Це, в свою чергу, підвищує його життєвий тонус, зберігає психічне здоров'я. Безперечно, формування особистості майбутніх фахівців соціальної роботи відбувається в основному в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Проте, на нашу думку, волонтерство вносить свій вклад у процес професійно-особистісного становлення майбутнього соціального працівника.

Навчання у вузі співпадає з початком періоду зрілості, який характеризується посиленням свідомих мотивів поведінки. Стають більш стійкими такі якості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, витримка, наполегливість, принциповість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою.

У процесі участі студентів у волонтерському русі ці якості мають змогу розвинути і сприяти подальшому професійному розвитку майбутніх фахівців соціальної роботи.

Слід підкреслити, що в студентському колективі існують реальні сприятливі умови для формування особистості майбутнього фахівця.

Колектив у волонтерському русі виконує 5 основних функцій:

- організаційну, оскільки є організатором життя і діяльності студентів; студенти самі планують і реалізують свої плани, підводять підсумки, аналізують результати діяльності;
- комунікативну, тому що спілкування є одним з важливих факторів життєдіяльності колективу, при цьому між студентами встановлюються вибіркові особистісні і ділові відносини, які можуть бути більш або менш тривалими;
- виховну, оскільки колектив створює свій моральний мікроклімат, є носієм моральних, політичних, естетичних цінностей і переконань, завдяки чому виявляє виховний вплив на студентів;
- професійну, оскільки студенти-волонтери навчаються у вищому навчальному закладі і професійна спрямованість проявляється у формуванні в них інтересу до майбутньої діяльності через волонтерську роботу;
- стимулюючу, яка забезпечує формування значимих для студентів стимулів до участі у волонтерській діяльності, регулює взаємовідносини і поведінку студентів, стимулює розвиток їх активної позиції.

Таким чином, у студентському колективі на основі взаєморозуміння, взаємоповаги і взаємодіяльності виникають сприятливі умови для організації волонтерського руху, гармонізації особистих і суспільних інтересів, професійного становлення студентів і ефективного формування у них професійної спрямованості.

Формування професійної спрямованості майбутніх фахівців у процесі їх активної участі у волонтерському русі базується на певних принципах.

Принцип стимулювання професійної спрямованості підкреслює важливість формування у студентів стійкого бажання до самоудосконалення, прояву ініціативи, пошуку інноваційних рішень, забезпечення умов для особистісного зростання студентів та їх успішної самореалізації при взаємодії з навколишнім світом.

Принцип орієнтації на соціальний результат волонтерської діяльності означає необхідність визначення конкретної ролі волонтерського руху у вирішенні актуальних завдань, формування соціально-професійних компетенцій, дозволяє розвивати у студентів готовність до здійснення продуктивної соціально-значимої діяльності в процесі взаємодії з соціальними партнерами.

Принцип мотиваційного забезпечення активної участі у волонтерському русі відображає зумовленість його ефективності, сформованості у студентів відповідних мотивів, інтересу до участі у волонтерському русі, в різних видах самостійної діяльності, розуміння значимості виконання волонтерської роботи для су-

спільства загалом, окремих людей і особистісно-професійного самоутвердження майбутнього фахівця.

Принцип системності і взаємозв'язаності рівнів реалізації волонтерського руху забезпечує послідовність його розвитку і розвитку соціальної активності студентів на різних рівнях: академічній групі, факультету, навчального закладу, міста, регіону, країни, світу.

Принцип ідентичності з регіональним середовищем передбачає цілеспрямоване включення студентів в реалізацію найрізноманітніших волонтерських програм, насамперед, власного регіону і формування особистості студента як громадянина, громадського діяча і, водночас, компетентного фахівця.

Отже, участь студентів у волонтерській діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі є важливим фактором формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників, вдосконалення системи професійної підготовки загалом.

#### Література та джерела

1. Дако П. Новое искусство жить : Пер. с фр. / П.Дако. – М.: Ин-т практической психологии, 1995 – 251 с.
2. Тетерская С.В. Волонтер и общество / С.В.Тетерская. – М.: «АКАДЕМИЯ», 2000. – 156 с.

*В данній статті розглядаються питання професійної підготовки соціальних працівників. Підкреслюється важлива роль участі майбутніх фахівців соціальної роботи в волонтерському русі як складової частини професійної підготовки.*

*Ключевые слова : профессиональная подготовка, социальная работа, волонтеры.*

*In this article the issues of the future social workers' professional training are considered. The important role of the students' participation in the volunteer movement is underlined.*

*Key words : professional training, social work, volunteers.*

УДК 37.016;81.111

## ФОРМУВАННЯ УМІнь ТА НАВИЧОК МОВЛЕННЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ "АНГЛІЙСЬКА МОВА"

Костюк Мирослава Павлівна

м.Ужгород

*В статті досліджується проблема формування умінь та навичок мовлення в соціокультурному контексті студентами вищих мистецьких навчальних закладів. Визначені критерії рівня сформованості соціокультурної компетенції в умовах комунікативно орієнтованого навчання. Виконання основних завдань, розглянутих у статті, забезпечить автоматизацію навичок професійного мовлення для здійснення міжкультурного спілкування засобами англійської мови.*

*Ключові слова: соціокультурна компетенція, мистецька освіта, професійне мовлення, комунікативно орієнтованого навчання, міжкультурне спілкування.*

Соціокультурні аспекти професійної діяльності майбутніх митців пов'язані із знанням і дотриманням міжнародних норм співробітництва у сфері культури та мистецтва, вмінням вести відповідну документацію англійською мовою, з готовністю до професійного спілкування з зарубіжними колегами тощо. Міжкультурний та освітній обмін, а також підписання міжнародних угод і міжкультурне спілкування загалом, було б неможливим без знання іноземних мов. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання – зазначено, що Рада Європи прагне покращити якість спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям [2]. Тому одним зі шляхів оновлення змісту освіти у вищих навчальних за-

кладах України інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетенцій, тобто кола питань, проблем тощо, у яких особа добре орієнтується, і на створення ефективних механізмів їх запровадження. У такому контексті актуально постає проблема формування умінь та навичок мовлення в соціокультурному аспекті як одна з важливих у процесі підготовки студентів до здійснення міжкультурного спілкування засобами англійської мови. Відома, що процес навчання мови у Визі, здійснюється згідно Програми АМПС (англійська мова для професійного спілкування), яка є гнучким документом і містить в собі цілу низку загальних рис, що дозволяють викладачам практикам адаптувати навчальні плани АМПС до різноманітних потреб студентів та викладачів. Її можна застосовувати за умови внесення необхідних коректив у конкретних ситуаціях, відповідно до потреб ВНЗ і студентів. Таким чином Програма є відкритою для подальшого розвитку та поліпшення по мірі накопичення досвіду її застосування. Програма АМПС реалізується шляхом досягнення таких цілей: практична, освітня, пізнавальна, розвиваюча, соціальна та соціокультурна, на якій ми і зупинимось. Соціокультурна ціль полягає в досягненні широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій.

У поняття соціокультурного контексту входить соціокуль-

турна компетенція, яка визначається вченими (В.В.Сафонова, П.О.Бех, Л.В.Біркун, Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич та ін.) як уміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника. Під соціокультурною компетенцією дослідники (Н.К.Склярєнко, Г.Д.Томашин досліджували дану проблему на рівні діалогу культур і цивілізацій. Ю.І.Пассов сформулював сучасну концепцію іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур. Дослідниця Р.О.Гришкова у своїх наукових працях розробила науково-методичну систему формування іншомовної соціокультурної компетенції, що сприяє практичній підготовці студентів нефілологічних спеціальностей до реалізації фахового потенціалу, до полілогу культур та професійного функціонування в міжкультурному середовищі. Вона відображена у моделі, яка базується на культурологічному підході до навчання мови, компаративній технології формування іншомовної соціокомпетенції, використанні міжпредметної координації в навчанні англійської мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін і сприйнятті студента як суб'єкта навчальної діяльності [1].

А от увага дослідників до соціокультурної компетенції посилилася завдяки визнанню перспективності впровадження комунікативного підходу в процес навчання іноземних мов. Порівняно з поняттями «компетентність», «компетенція» як соціально закріплені освітні результати є похідним, дещо вузьким поняттям. У нашому мовленнєвому випадку ми маємо справу з комунікативною, міжкультурною та соціолінгвістичною компетенцією. Коли мова йде про формування комунікативної, мається на увазі здатність здійснювати як безпосереднє спілкування (говоріння, розуміння на слух), так і опосередковане спілкування (читання з розумінням іншомовних текстів, написання листів, документів). Сьогодні це особливо актуально, так як процес оволодіння іноземною мовою повинен дозволити використовувати мову практично. Одним із елементів комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція. Вона включає в себе знання з країнознавства, культурології, а також уміння використовувати ці знання у процесі спілкування з представниками інших культур. Чому так важливо митцям володіти іноземною мовою? Тому що в умовах навчання іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі необхідним є формування не тільки загальної, але й спеціалізованої комунікативної компетенції в професійній і трудовій сферах спілкування у зв'язку з потребами професійної діяльності в галузі майбутньої спеціальності.

Мета даної статті – визначити завдання, які можна успішно використати для розвитку умінь та навичок мовлення у соціокультурному контексті.

Зупинимось на деяких завданнях, які можна використовувати для розвитку навичок мовлення в умовах комунікативно орієнтованого навчання. Наш досвід упровадження мистецького курсу англійської мови переконує, що ефективними у формуванні умінь та навичок мовлення студентів в соціокультурному аспекті є такі види завдань:

- аудіювання матеріалів (автентичних і методично адаптованих), що розвивають навички слухання та розуміння почутого, ілюструють вживання в мовленні взірці соціальних стосунків;
- виконання спеціальних вправ з читання та говоріння для формування соціокультурної обізнаності;
- упровадження інноваційних типів занять.

Надання саме усному мовленню першочергового значення можна пояснити кількома причинами. Ми базуємося на тому, що людина спочатку вчиться говорити, і мовлення – це її природна потреба. З одного боку, у людини завжди є бажання поспілкуватися з іншими. Тобто, коли ми спілкуємося, то використовуємо мову для виконання таких функцій, як аргументування, переконання, заперечення, пропозиції, висловлення формул ввічливості, згоди,

незгоди тощо. З іншого боку, практика навчання студентів іноземної мови свідчить про те, що якщо вони здатні опрацювати текст з фаху зі словником, зрозуміти зміст викладеної в тексті інформації та відтворити її різних формах: відповідях на запитання; короткому викладі змісту прочитаного; виконанні вправ на охоплення змісту тексту, особливо коли це фахові теми, виникають значні труднощі. Студенти повинні одночасно спрямовувати свої зусилля на правильний фонетичний, граматичний, лексичний і стилістичний виклад думок, тобто на форму, а також на те, що вони говорять, тобто на зміст. Важливо також урахувати логічну послідовність, ставлення мовця до того, що він говорить, тривалість і завершеність думки. До того ж в основному під час їхньої розумової діяльності відбувається ще й процес перекладу з рідної мови українською, а при отриманні відповіді іноземною мовою – процес перекладу з іноземної на рідну. Мислити іноземною мовою – це найвищий шабель володіння нею. Навчити мислити студентів англійською-одне із завдань, яке стоїть перед нами фахівцями з мови. Для того щоб спілкування було успішним, студенти повинні також мати соціокультурну і лінгвокраїнознавчу компетенцію. Тому основне зусилля викладачів іноземної мови повинне бути спрямоване на те, як навчити студентів спілкуватися, говорити, висловлювати свої думки, аргументувати їх, сперечатися, заперечувати, погоджуватися, тобто здійснювати акт комунікації. Ці дії повинні бути доведені у процесі навчання до рівня навички.

У процесі навчання та формування соціокультурної обізнаності, говоріння тісно переплітається з аудіюванням та читанням як видами мовної діяльності.

Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є найбільш розповсюдженим способом комунікації, яким студенти мають оволодіти згідно з вимогами навчальної програми з іноземних мов [6, с.3].

Культура людини значною мірою залежить від її вміння розуміти літературу. Література справляє естетичний вплив на особистість, стимулюючи його творчу здатність пізнавати дійсність, зображену в тексті, що спонукає його до самостійних суджень і висновків, дає можливість для розвитку світогляду, допомагає правильно зорієнтуватися в складному процесі самопізнання. За умови протікання процесу оволодіння іноземною мовою поза межами мовної спільності, роль художнього тексту значно зростає, оскільки він певною мірою реконструює мовне середовище. Уміння читати надає можливість фахівцям у своїй подальшій діяльності удосконалювати уміння усного мовлення і т. ін. Студенти зустрічаються з проблемами, коли читають адаптовані та неадаптовані уривки з автентичних творів на ІУ–У курсах.

Навчальні заняття, в процесі вивчення яких, вони як майбутні художники набувають певних професійних знань та вмінь, включають:

- а) курс практичної мови, де студенти набувають відповідних знань з граматики та збагачують лексику;
- б) заняття з додаткового читання, де у студентів формуються вміння читати іншомовну художню літературу;
- в) заняття з інтерпретації та аналізу текстів, протягом яких формуються вміння здійснювати лінгвостилістичний аналіз тексту та передачу його змісту;
- г) курс, де протягом серії лекційно-практичних занять з навчання рисунку, композиції, пластичної анатомії формуються основи професійних умінь.

Але жодна з цих фахових дисциплін взятих окремо не забезпечує повноцінної професійно-методичної підготовки, необхідної для організації та проведення занять у навчальному закладі. Слід відмітити, що структура занять з мови по суті відрізняється від занять з фахових дисциплін, і ці заняття рідко бувають орієнтованими на професію художника чи вчителя малювання. Звідси виникає невідповідність між умовами і способами засвоєння студентами фахових знань і опанування вміннями та умовами їх ін-

терактивного застосування у професійній діяльності англійською мовою.

Щоб запроваджувати інноваційні методики та форми навчання, необхідно брати до уваги соціальну компетентність викладача, враховуючи загальнопедагогічну специфіку навчального процесу в мистецькому навчальному закладі. Особливі вимоги сьогодні висувуються до образу викладача та створення таких міжособистісних відносин між викладачем і студентом, які сприяють розвитку доброзичливості, чуйності, терпимості, толерантності. Про це наголошували в своїх працях видатні вітчизняні педагоги П.Каптерев, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський та регіональні педагоги-митці А.Ерделі, Й.Бокшай, Ф.Манайло.

Сучасний викладач – образ ерудита, який уміє застосовувати свої знання для аналізу різноманітних ситуацій, жити і працювати у швидкозмінному оточенні, використовувати свої здібності для подолання стереотипів, усвідомлювати свою роль педагога у вихованні провідника національної ідеї та культури. Важливу роль у формуванні соціальної компетентності викладача відіграє не тільки певний досвід участі в соціально-політичних процесах, широкий доступ до ЗМІ, Інтернету, а й теоретичні знання з гуманітарних дисциплін, особливо з історії, географії, історії мистецтва, які набуваються через самоосвіту. Викладач іноземної мови повинен працювати в тісному контакті з академнаставником навчальної групи, проводити цікаву позакласну роботу з іноземної мови, підтримувати зв'язок з колегами профільюючих дисциплін для ознайомлення з навчальними програмами і, по можливості, використовувати у своїй роботі міжпредметні зв'язки. Формуючи навички мовлення, слід робити основний акцент на мимовільному запам'ятовуванні навчального матеріалу, надавати можливості студентам вести і аналізувати нотатки та щоденники натхнених, креативних думок, вражень, емоцій. На заняттях з іноземної мови необхідно створювати довірливу, доброзичливу атмосферу педагогічного спілкування, уважно і тактовно ставитись до студентів, беручи до уваги їх визначений рівень знань з англійської мови.

Процес розвитку та формування необхідних умінь та навичок мовлення здійснюється на основі різних видів, форм діяльності, інтерактивних методик навчання. Використання наочності і технічних засобів навчання сприяє удосконаленню навичок та вмінь, впливаючи на розум і почуття студентів, робить їх мовлення образним та емоційним, викликає інтерес до предмету. А інтерес, у свою чергу, стимулює пам'ять, яка забезпечує накопичення значної кількості мовного матеріалу. Зазначимо також і про те, що навчальна діяльність студентів залежить від спрямованості їх особистості, що головним чином виявляється в потребах і мотивах. Характерними для студентів-митців є потреби у відображенні внутрішніх і зовнішніх вражень, почуттів та пізнавальні потреби. Врахування цих потреб реалізується у взаємозв'язку іноземної діяльності з різними видами практичної діяльності. Типовими видами яких є трудова, пізнавальна та образотворча діяльність. Завдяки подібній взаємодії досягається необхідна динаміка заняття; навчальна діяльність набуває характеру гармонійного і розвиваючого процесу, де один вид діяльності переходить в інший, а завдання оволодіти мовленнєвим спілкуванням залишається відкритим. Типовою формою заняття є поєднанням індивідуальної, фронтальної форм роботи студентів з діяльністю в парах. Особливої ваги набувають вправи(рухові в мінігрупах), які допомагають розрядити напруження та створити ефект запам'ятовування, дати вихід загальмованій під час заняття енергії студентів та стимулювати їх розумову діяльність. Домінують підсумовуючі форми занять – конференції-презентації, на яких кожен студент має можливість показати сформовані свої комунікативні уміння із застосуванням комп'ютерної техніки для демонстрації буклетів, коротких повідомлень про перегляди мистецьких робіт, описів відвіданих галерей та виставок, короткометражних фільмів.

Завдяки здійсненню міжпредметної координації вдалося дійти згоди у відборі навчального іншомовного матеріалу для студентів спеціальності "Живопис". Цей напрямок підготовки не новий для нашого вузу, проте і кафедра не мала достатнього досвіду в організації навчання студентів професійно спрямованого англійського мовлення, тому викладачі підготували 1 диск з визначеннями ключових понять та ілюстраціями їх вживання українською мовою і передали цей матеріал на кафедру педагогіки та суспільних дисциплін для перекладу та опрацювання на заняттях англійської мови. Зараз ці напрацювання проходять апробацію і плануються до друку як навчально-методичний посібник для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. У посібнику будуть враховані соціокультурні аспекти організації роботи з різними рівнями та можливостями студентів.

Так, як соціокультурні аспекти професійної діяльності майбутніх художників пов'язані із знанням і дотриманням міжнародних норм співробітництва у сфері культури та мистецтва, вмінням вести відповідну документацію англійською мовою, з готовністю до професійного спілкування з зарубіжними колегами, студенти найчастіше залучаються до проведення інтегрованих занять, реальної участі в міжнародних виставках, пленерах, проектах, стажуванні. Крім того, налагоджується співпраця з провідними мистецькими вузами Словацької Республіки (Академія мистецтв в Банській Бистриці), Королівською Академією Угорщини, де навчався Адальберт Ерделі, Румунії та Польщі.

Орієнтуватись у нових ситуаціях спілкування, функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі та в нестандартних ситуаціях; вживати соціокультурні терміни у студентів других курсів на 5% стійкіші, ніж у студентів( четвертих) контрольних груп. Це дає підстави викладачам кафедри замислитись над причинами такого явища: переглянути навчальні плани, проаналізувати роботу студентів, їхню завантаженість самостійними завданнями, успішність із фахових дисциплін. Узагальнення та підрахунки здійснювались під час відвідування та взаємовідвідування занять завідувачем кафедри педагогіки та суспільних наук і викладачами іноземних (англійської, німецької та французької) мов. До уваги брались показники, які ми визначили критеріями рівня сформованості соціокультурної компетенції студентів:

- ціннісне ставлення студентів до соціокультурної інформації;
- свідомість у використанні соціокультурних знань;
- гнучкість та стійкість навичок використання соціокультурних знань.

Проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що впровадження міжпредметної взаємодії у навчання професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін створює умови для розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів.

Висновок. Отже, дане дослідження дає підстави констатувати, що опанування соціокультурних цінностей виявилось дійовим педагогічним засобом сприяння розширенню соціокультурної іншомовної компетенції студентів, у нашому випадку художніх спеціальностей. А в процесі формування іншомовної соціокультурної компетенції необхідно брати до уваги психологічні, педагогічні та організаційно-технологічні засади організації навчального процесу на факультеті.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розробці перспективної методології навчання англійської мови професійно спрямованих студентів-художників ВНЗ на ґрунті комунікативної та предметної компетентностей в соціокультурному контексті, що дасть змогу кожному студенту відчувати себе дослідником, долучитись до реалій раніше не відомої, чужої культури. При цьому у підготовці студентів ВНЗ зазначеного профілю зможуть вирішитись два завдання: оволодіння майбутньою спеціальністю та засвоєння фахової інформації і користування англійською мовою з метою розвитку професійного мовлення.

## Література та джерела

1. Гришкова Р.А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов нефилологических специальностей. [Електронний ресурс] / Р.А.Гришкова. – Режим доступу: <<http://www.twirpx.com/file/678129/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів під керівн.: Г.Є.Бакаєва, – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
4. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис... кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 2006. – 264 с.
5. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Світлана Василівна Козак. – Одеса, 2001. – 20 с.
6. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К.Складенко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С.3-7
7. Шубин Е.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Е.П.Шубин. – М. : Просвещение, 1972. – 347 с.

*В статье исследуется проблема формирования умений и навыков устной речи в социокультурном контексте студентами высших художественных учебных заведений. Определены критерии уровня сформированности социокультурной компетенции в условиях коммуникативно ориентированного обучения. Выполнение основных задач, рассмотренных в статье, обеспечит автоматизацию навыков профессиональной речи для осуществления межкультурного общения средствами английского языка.*

*Ключевые слова: социокультурная компетенция, художественное образование, профессиональное общение, коммуникативно ориентированное обучения, межкультурное общение.*

*The problem of formation of speaking skills in social and cultural context to students of higher art educational institutions has been investigated in the article. The main criteria of socio-cultural competence have been defined in a communicatively oriented teaching. Basic tasks, considered in the article, will provide automation skills of the professional speaking for intercultural communication through English language.*

*Key words: sociocultural competence, art education, professional speaking communicative oriented teaching, intercultural communication.*

УДК 54:577

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ХІМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ЕКОЛОГІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Кофанова Олена Вікторівна  
м.Київ

*Обґрунтовано особливості реалізації методичної системи хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у технічних ВНЗ. Традиційні форми організації навчання мають певні обмеження щодо потенційних можливостей формування в студентів позиції активного учасника педагогічного процесу. Змінити ситуацію на краще можна шляхом упровадження інноваційних технологій, а саме особистісно орієнтованого, діяльнісно-орієнтованого і проблемно-дослідницького навчання. Головною їх особливістю є зміщення акцентів з однобічної активності викладача на самостійне й активне набуття студентами-екологами необхідних компетентностей.*

*Ключові слова: хімічна підготовка, бакалавр екології, освітні технології, навчальний процес*

Якість професійної підготовки спеціаліста будь-якого профілю, на думку Н.Ф.Тализіної, залежить від ступеня обґрунтованості трьох її основних складників, а саме: цілей навчання (для чого вчити), змісту навчання (чому вчити) і принципів організації навчального процесу (як саме вчити) [24; 25]. Тобто знання виступають як елементи дій, що реалізують певну діяльність людини. Отже, оскільки професійна підготовка майбутнього бакалавра-еколога може реалізуватися лише в діяльності, а її ефективність безпосередньо залежить від способу пізнання, його характеру та форми, то саме діяльнісний підхід дає змогу дослідити цілі навчання дисциплін хімічного спрямування, врахувати їх професійну спрямованість, посилити міждисциплінарні зв'язки, спираючись на реальні життєві завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів-екологів [1; 9].

Характерною рисою сучасного освітнього процесу у вітчизняній вищій технічній школі є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Інноваційне навчання безпосередньо пов'язується із застосуванням в освітньому процесі різноманітних технологій, у тому числі й інформаційно-комунікаційних. Особливістю освітніх технологій є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути схарактеризована певним предметним полем, однозначністю залежностей, а віддаленість і варіативність результату навчальної діяльності не дає змоги забезпечити чітке й однозначне прогнозування і моделювання освітнього процесу.

Модель особистісно орієнтованого навчання [12; 29] передбачає таку організацію педагогічного процесу хімічної підготовки, коли кожен студент має змогу вести самостійний пошук, конкретизувати способи власної діяльності, застосовувати їх для розв'язування навчальних і практично зорієнтованих завдань, обґрунтовувати свої дії. У такому разі студент-еколог у педагогічному процесі стає суб'єктом навчання, а роль викладача при цьому суттєво змінюється – він організовує та керує самостійною творчою діяльністю студентів стосовно засвоєння ними навчального матеріалу з певної дисципліни (модуля).

Парадигма особистісно орієнтованого навчання передбачає також диференційований підхід до навчання студентів з урахуванням рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних здібностей, навчально-пізнавальних інтересів, попередньої підготовки з хімічних та інших фундаментальних дисциплін, працездатності тощо [23]. За цього підходу до хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів ми виходимо з таких основних положень:

- пріоритетність індивідуальності студента;
- врахування його особистісного досвіду;
- спрямованість освітнього процесу на розвиток його творчої активності й формування пізнавальних здібностей.

Під творчою активністю студентів-екологів ми розуміємо їх систематичну самостійну та дослідницьку роботу, спрямовану на формування необхідних ключових, предметних, у тому числі й хімічних, компетенцій, здобування та накопичення особистісного креативного досвіду під керівництвом компетентних викладачів і наставників. Ми поділяємо думку І. Я. Лернера про те, що досвід творчої діяльності не можна передати розповідями (навіть самими яскравими) або показами самого процесу, що здійснюється на очах студентів. Поки студент не бере участі у процесі творчої та пошукової діяльності, він цього досвіду не набуває. Отже, для розвитку творчих здібностей студентів-екологів необхідно задіяти їх у спеціально організований навчальний науково-пізнавальний процес, який є моделлю наукового процесу пізнання [16; 18].

Особистісно-діяльнісне навчання є органічним поєднанням особистісного й діяльнісного підходів [5; 9]. За психологічною теорією діяльності процес навчання розглядаємо як пізнавальну діяльність студентів-екологів. Тому у процесі навчання хімічно спрямованих дисциплін постає завдання сформувати в студентів певні види діяльності, основною структурною одиницею яких є дія (розумова або практична). За такого навчання в центрі уваги педагогічного процесу хімічної підготовки майбутніх екологів знаходиться особистість студента, його навчальна діяльність, мотиви, цілі, психологічні особливості, відповідно до яких відбувається побудова освітнього процесу й планування педагогічного впливу. При цьому розроблена нами методична система хімічної підготовки студентів-екологів у технічних ВНЗ спрямовується на активну, різнопланову та різнорівневу діяльність студентів, на розвиток різних сфер особистості, перш за все мотиваційної та інтелектуальної.

На думку Л.П.Величко, за сучасних умов найефективнішими є проблемний і дослідницький методи навчання, які "спричиняють нестабільність навчальної ситуації і перехід до нового стійкого стану через засвоєння нових знань" [6, с.221]. Отже, проблемно-орієнтований (проблемно-дослідницький) підхід [17; 28] до навчання майбутніх інженерів-екологів хімічно спрямованих дисциплін має на меті сфокусувати увагу студентів на аналізі та розв'язуванні реальних або модельних проблемних ситуацій.

Метою роботи є дослідити особливості реалізації розробленої нами методичної системи хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у вищих технічних навчальних закладах України.

Проблемна ситуація завжди базується на суперечності, тобто навчальна проблема – це суперечність між традиційною та новою інформацією. Алгоритмом такого навчання є послідовність дій, наприклад, постановка проблеми (проблемне запитання чи проблемна ситуація) → гіпотези щодо визначення шляхів її розв'язування → аналіз та вибір оптимального за певних умов методу вирішення проблеми → розв'язування проблеми → висновки.

Для проблемно-дослідницького методу навчання хімічно спрямованих дисциплін характерним є те, що знання і способи діяльності не передаються студентам-екологам у готовому вигляді, а набуваються ними в процесі творчої самостійної діяльності за рахунок створення та розв'язування проблемних ситуацій. Саме це й спричинює розвиток активності студентів, їх навчально-пізнавальних і творчих здібностей. Причому важливим є не стільки власний розв'язок поставленої проблеми, скільки спроможність студента-еколога грамотно сформулювати проблему, самостійно знайти необхідний матеріал та запропонувати науково обґрунтовані шляхи її вирішення.

Практична реалізація проблемно-дослідницького підходу може відбуватися і при поясненні проблемної ситуації виклада-

чем, і під час часткового залучення студентів до обговорення проблеми, а особливо ефективно – при самостійно-дослідницькій роботі самих студентів. Розглянемо деякі з різновидів проблемно-орієнтованого навчання у контексті загальноприйнятих форм організації хімічної підготовки студентів-екологів у технічному ВНЗ (лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні роботи, самостійна та науково-дослідницька робота тощо).

Лекція у вищій технічній школі розглядається як форма навчання, основним призначенням якої є засвоєння студентами теоретичного матеріалу з певної дисципліни. Причому традиційна лекція – це логічно побудований, системний і послідовний виклад передбаченого програмою навчального матеріалу. Методи викладання лекційного матеріалу, як правило, поділяють на три основні групи: інформаційно-репродуктивні, пояснювально-репродуктивні та проблемно-пошукові [20]. Пояснення матеріалу із застосуванням усіх цих трьох методів може здійснюватися як на одній лекції, так і на різних.

Використовуючи перший з методів, повідомляємо студентам-екологам факти, основні хімічні закони та наслідки з них, пояснюємо формули, правила написання рівнянь реакцій тощо. За пояснювально-репродуктивного методу розкриваємо причинно-наслідкові зв'язки між фізичними, хімічними, фізико-хімічними та біологічними явищами, аналізуємо їх спільні та відмінні риси, робимо порівняння, проводимо аналогії. При цьому під час лекції періодично ставимо студентам запитання, наприклад: "Чому відбувається те чи інше явище, як його можна пояснити?", "Як саме можна застосувати той чи інший процес у галузі охорони довкілля?", "Як вплине той чи інший фактор на певний компонент навколишнього середовища?", "Чи відбудуться позитивні зміни у довкіллі під час проведення певних заходів з його охорони?"

Багато хто з викладачів вважають, що рівень засвоєння знань студентами під час лекційних занять значно нижчий, аніж на інших видах занять, оскільки лекція лише ознайомлює студентів з навчальним матеріалом, а не формує в них необхідні компетенції, не сприяє творчому й самостійному засвоєнню знань. У той самий час, за умов упровадження у навчальний процес вищої технічної школи інноваційних педагогічних технологій і підходів лекції також набувають суттєвих видозмін. На наш погляд, найскладнішим є проблемне викладання лекційного навчального матеріалу, оскільки це потребує від викладача спеціальної підготовки, застосування власного досвіду та досвіду студентів. А серед форм лекційних занять найцікавішими формами вважаємо проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-конференції тощо.

Зокрема проблемні лекції з хімічних і хімічно спрямованих професійно орієнтованих дисциплін (модулів) будуються за такими основними правилами. По-перше, лекційний навчальний матеріал розподіляється на декілька частин – блоків, кожна з яких (або тільки одна) містить певну проблемну ситуацію. Далі, після формулювання проблеми, проводиться її аналіз, визначаються можливі шляхи та механізми її вирішення; обговорюються досяжні та недосяжні способи, у тому числі й фантастичні, які поки ще не можуть бути реалізовані за сучасних умов розвитку науки, техніки й технологій. На основі обговорення робляться висновки щодо оптимального за вказаних умов способу вирішення проблеми, можливості його застосування у нашій країні, за рубежом тощо.

Наведемо приклади проблемних запитань, що пропонуються студентам-екологам з хімічних і хімічно спрямованих професійно орієнтованих курсів на лекційних заняттях. Так, під час вивчення модуля "Будова атома; періодична зміна властивостей елементів та їхніх сполук; хімічний зв'язок; будова речовини" (дисципліна "Загальна хімія") студентам пропонується відповісти, наприклад, на такі запитання:

- Чому хімічні елементи Фосфор, Арсен і Стібій, що розташовані в V групі періодичної системи, сильно відрізняються за

властивостями від елементів Ванадію, Ніобію та Танталу, які містяться в тій самій групі? Чому значно відрізняються також хімічні властивості сполук цих елементів?

- Чи можливе існування молекул  $PCl_5$  і  $NCI_5$ , адже обидва хімічні елементи – Нітроген і Фосфор розташовані в одній і тій самій підгрупі періодичної системи, їхні атоми мають однакову будову зовнішнього енергетичного рівня та однакову кількість валентних електронів. Проте максимальні валентності, які спроможні виявляти атоми цих хімічних елементів, різні – для Нітрогену  $V_{max}(N) = 4$ , а для Фосфору –  $V_{max}(P) = 5$ .

Як методичні поради для обґрунтування відповідей на ці запитання студентам рекомендується скористатися квантовими числами, а також застосувати електронні структури атомів хімічних елементів, що утворюють сполуки; проаналізувати характеристики, які визначають зміни хімічних властивостей елементів у періодах та групах періодичної системи [14, с.7–8].

Як специфічний прийом активізації творчо-пізнавальної діяльності студентів-екологів у процесі їх хімічної підготовки застосовується так званий уявний експеримент. Зокрема студентам пропонуються спеціально сконструйовані завдання, які охоплюють ключові моменти певної теми, розділу, модуля тощо. До таких завдань, наприклад, належать:

- знайти помилку у схемі, що описує рівняння хімічної реакції. Це може бути як завдання на застосування закону збереження маси речовин (неправильно записані стехіометричні коефіцієнти у рівнянні хімічної реакції), так і завдання, в яких помилка зроблена при написанні продуктів реакції;

- спрогнозувати хімічні властивості продуктів певної реакції та їхній вплив (токсичний чи нетоксичний) на компоненти навколишнього середовища;

- пояснити, як саме впливатиме зміна концентрацій вихідних речовин (або продуктів реакції), температури, тиску, введення каталізатору тощо на зміщення рівноваги у певному хімічному процесі.

Завдання на застосування уявного експерименту можуть бути різними за складністю, проблемністю і професійною значущістю. Але акцент при цьому робиться на розвитку творчого мислення студентів-екологів, їхньої уяви щодо процесів та явищ, які вивчаються. Варто відзначити, однак, що проблемне навчання є доцільним лише у разі, коли ситуація не має однозначних способів вирішення. І головне – для успішної реалізації проблемно-орієнтованого навчання потрібен певний "стартовий" (базовий) рівень знань, умінь і загальнокультурного розвитку студентів.

Відомо, що пізнавальна діяльність студентів зазнає суттєвої активізації, якщо будувати лекцію в режимі діалогу, залучаючи професійно спрямований або життєво важливий для студентів-екологів матеріал. Такими лекціями є лекції-дискусії, які передбачають активний контакт викладача з аудиторією. Дискусія як метод групового навчання проводиться з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок студентів. Тому у дискусійному обговоренні, по-перше, потрібно виявити відмінності у розумінні студентами певного проблемного запитання, а, по-друге, у товариській суперечці прийти (якщо це вдасться) до спільної думки.

Активна участь студентів-екологів у дискусії забезпечується шляхом самостійного пошуку відповідей на поставлені запитання, які мають не контролюючий характер, а спрямовані на з'ясування їхніх думок з певної теми. Так, при вивченні курсу "Біогеохімія" студентам пропонується надати свої міркування щодо таких запитань: "Які хімічні елементи ми відносимо до елементів-органогенів і чому саме?"; "Які з хімічних елементів-металів є для людини "металами життя"?"; "Чим зумовлена "лінія поживних речовин"? (тема "Роль хімічних елементів у життєдіяльності організмів)". Під час опанування курсу "Урбоекотологія" проводиться дискусія на тему шкідливого впливу оксидів Нітрогену і Сульфору

на компоненти довкілля, на здоров'я людини (тема "Органічні та неорганічні полютанти навколишнього середовища"). Акцент при цьому робиться, по-перше, на можливих хімічних перетвореннях цих оксидів у компонентах довкілля у разі їх потрапляння у значних кількостях, а по-друге – на засобах запобігання шкідливим викидам цих полютантів у навколишнє середовище.

Зрозуміло, що теми дискусій не обмежуються наведеними прикладами, а можуть навіть спонтанно народжуватися безпосередньо на лекційному чи практичному заняттях. Під час дискусії створюються такі умови спілкування, в яких студент має змогу захищати свою думку за допомогою вагомих аргументів; ставити проблемні запитання своїм колегам; відповідати на їхні запитання; використовувати першоджерела та додаткову літературу; робити самоаналіз своїх досліджень і міркувань; виконувати творчі завдання тощо.

У ході дискусії не завжди можна вирішити певну складну проблему, але її суть під час обговорення прояснюється, стає зрозумілішою для студентів. Найактивнішими зазвичай є студенти другого курсу, які вже за своєю попередньою підготовкою можуть обґрунтовано доводити власні думки, коректно вести діалог, наводити приклади з першоджерел з посиланнями на роботи вчених. Вважаємо, що метод дискусії дає змогу закріпити знання студентів-екологів з дисциплін хімічного спрямування, збільшити обсяг нової для них інформації, а також сприяє розвитку їх комунікативних компетенцій.

Ще одним різновидом лекційного заняття, яке ми практикуємо при вивченні хімічно спрямованих професійно орієнтованих дисциплін (зокрема "Екології ноосфери"), є лекція-наукова конференція. Така форма організації заняття передбачає обов'язково проведення підготовчого етапу – повідомлення студентам напрямку та мети конференції, постановку проблеми або декількох проблем, створення дослідницьких робочих груп, розробку програм дослідження для кожної з них тощо. Зокрема програма дослідження включає визначення напрямків роботи групи, форми представлення проміжних результатів і кінцевого продукту, визначення критеріїв оцінки результатів діяльності та методичні поради викладача щодо виконання роботи.

Наприклад, при підготовці до наукової конференції на тему "Проблема раціонального використання природних ресурсів та її вирішення на сучасному етапі розвитку науки, техніки і технологій" ("Екологія ноосфери") студенти-екологи не лише шукають матеріал щодо новітніх, найперспективніших способів розробки корисних копалин, їх переробки на корисні речовини, а й роблять повідомлення про власні наукові пошуки у цьому напрямку [7; 15]. За узгодженням з керівництвом інших кафедр проводяться розширені наукові конференції із залученням студентів різних спеціальностей.

Відомо, що у навчальному процесі важливу роль відіграють засоби унаочнення, зокрема натуральні об'єкти, плакати, таблиці, схеми, макети, моделі-копії тощо. Використання наочності полегшує навчально-пізнавальну діяльність студентів-екологів, підвищує їх увагу і зацікавленість, сприяє інтелектуальному розвитку. Тому при викладанні хімічних дисциплін широко використовується лекційний демонстраційний експеримент, який надає змогу зробити лекційні заняття активнішими, цікавішими й пізнавальнішими. Під час вивчення хімічно спрямованих професійно орієнтованих дисциплін зазвичай застосовуються спеціально розроблені студентами схеми, таблиці, а також відеоматеріали та електронні презентації.

Наведемо приклади демонстраційних експериментів, які застосовуються під час вивчення хімічно спрямованих професійно орієнтованих дисциплін. Зокрема тема "Гідроліз солей" (дисципліна "Загальна хімія") є необхідним підґрунтям теми "Зміна властивостей ґрунту внесенням мінеральних добрив" (курс "Біогеохімія"). Тому на початку лекції з біогеохімії студентам нагаду-

ють особливості написання йонно-молекулярних рівнянь хімічних реакцій, пропонують згадати закономірності обмінних процесів гідролізу солей та за їхньої активної участі обговорити, внаслідок чого відбуватиметься (чи не відбуватиметься) зміна рН середовища при розчиненні різних за природою солей. Після цього проводяться демонстраційні досліди гідролізу декількох солей, наприклад, натрій карбонату, алюміній сульфату, натрій хлориду, калій хлориду, натрій фосфату, калій сульфату та ін., акцентуючи увагу саме на зміні кислотності розчинів.

Записуючи рівняння реакцій гідролізу досліджуваних солей у йонному та йонно-молекулярному вигляді, студенти пояснюють за їх допомоги зміну забарвлення індикатору. При цьому для декількох солей можна спочатку спрогнозувати зміну рН розчину за рівняннями реакцій, а вже потім – перевірити, чи правильною була гіпотеза. Наприкінці цієї самої лекції проводиться дослідження кислотності розчинів деяких мінеральних добрив, наприклад, простого і подвійного суперфосфату, амонійної та натрієвої селітри, калійних та змішаних добрив. Спираючись на отримані результати експерименту, обґрунтовується доцільність внесення тих чи інших добрив до нейтральних, кислих і лужних ґрунтів.

Практичні заняття, поряд з лекційними, є однією з основних форм аудиторної роботи студентів у вищій технічній школі. Дидактичною метою практичного заняття є поглиблення й закріплення теоретичного матеріалу, отриманого студентами на лекціях і у процесі самостійної роботи, а також узагальнення відомостей з інших дисциплін, власного життєвого досвіду тощо. Отже, на практичних заняттях з хімічно спрямованих дисциплін вважаємо за необхідне створювати умови для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів, їх творчої самореалізації. Тому тематика і план проведення практичних занять із переліком основної та додаткової літератури доводяться до відома студентів ще на першому, вступному занятті з дисципліни (модуля).

Практичні заняття з хімічних і професійно орієнтованих курсів дещо різняться за своєю організацією. Ми поділяємо думку Н.М.Буринської про те, що розв'язування задач і вправ є засобом розвитку мислення, активізації розумової діяльності студентів, проте не є самоціллю [4, с.132]. Тому у контексті нашого дослідження на увагу заслуговують розрахунково-пізнавальні задачі (складені нами або відібрані з різних джерел [19; 22; 27; 30]), наповнені екологічним змістом. Під час практичних занять з хімічних дисциплін з кожної теми студенти-екологи отримують завдання різного рівня складності, які дають змогу забезпечити диференційований підхід до навчання. При цьому активно використовується тренінг як спосіб самостійного набуття студентами-екологами навичок розв'язування практичних завдань [13].

Тренінг (англ. training – навчання, виховання, тренування тощо) передбачає планомірно реалізовану програму різноманітних завдань і вправ, що сприяють формуванню в студентів необхідних предметних компетенцій, підвищенню їх зацікавленості у кінцевому результаті, практичному застосуванню набутих теоретичних знань. Студенти, що мають високий і достатній рівні хімічної підготовки, як правило, намагаються виконати запропоновані їм завдання без використання допоміжних матеріалів (конспекту,

підручника тощо), а студенти з середнім та низьким рівнями мають можливість скористатися усіма наявними матеріалами і навіть допомогою своїх товаришів. При цьому реалізується метод "Навчаючи вчись", який підтвердив свою ефективність при роботі студентів-екологів у парах чи невеликих динамічних групах.

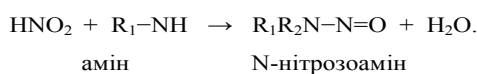
На практичних заняттях з професійно орієнтованих дисциплін зазвичай використовуються частково-пошукові й дослідницькі методи роботи. При організації занять у такий спосіб студенти розподіляються на декілька мікрогруп (по 2–3 студенти) та для кожної з них визначаються творчі завдання. Причому мікрогрупи можуть бути як статичними, так і динамічними і не мають на меті об'єднання студентів за рівнем їхньої хімічної підготовки. За бажанням найпідготовленіших студентів, які вже займаються науково-дослідницькими проектами, вони можуть отримати індивідуальні завдання підвищеної складності, що мають професійне спрямування. Наприклад, вивчаючи тему "Вплив автомобільного транспорту на забруднення міського середовища" (курс "Урбоекотологія"), студенти роблять доповіді на теми "Аналіз способів скорочення шкідливих викидів від автомобільного транспорту", "Підвищення екологічності автомобільного транспорту шляхом заміни вуглеводневого палива", "Забезпечення автотранспорту енергоресурсами за рахунок інтенсифікації переробки нафти" та ін.

Вдалою формою організації педагогічного процесу підготовки студентів-екологів з професійно орієнтованих дисциплін хімічного спрямування вважаємо семінарські заняття. Вони дають змогу творчо підійти до розгляду основних понять, законів і явищ, що вивчаються в курсі, використовуючи проблемний підхід та активне спілкування. Семінарські заняття проводяться або у формі обговорення доповідей студентів, або у вигляді семінарів-диспутів, які передбачають вільний обмін думками між викладачем та студентами. Проілюструємо це на конкретних прикладах.

На проблемному семінарі з курсу "Екологія людини" обговорюється сумісність (або несумісність) деяких харчових продуктів, а також культура їх споживання, безпека застосування харчових добавок тощо. Зокрема м'ясні та рибні продукти, сири ми зазвичай відносимо до білкової їжі, тому майже не замислюємося над тим, чи доцільно їх вживати разом. Ось тут виникає серйозна проблемна ситуація. У шинку та ковбасні вироби для надання їм привабливого рожевого забарвлення, смаку та з метою запобігання псуванню зазвичай додають харчову добавку E250 – натрій нітрит, який суттєво сповільнює розмноження небезпечних бактерій *Clostridium botulinum* (продукують дуже отруйний токсин – ботулін).

У шлунок під дією хлоридної кислоти натрій нітрит перетворюється на нітритну кислоту  $\text{NaNO}_2 + \text{HCl} \rightarrow \text{HNO}_2 + \text{NaCl}$ , яка за певних умов може взаємодіяти з продуктами розщеплення білків риби, особливо копченої та маринованої, – біогенними амінами (зокрема тіраміном, гістаміном, путресцином, спермідіном та кадаверином, які містяться також і у деяких сортах сиру). При цьому утворюються канцерогенні речовини – N-нітrosoаміни ( $\text{R}_1\text{R}_2\text{N}-\text{N}=\text{O}$ , де R1, R2 – алкільний або арильний радикали), що мають мутагенну дію та здатні спричинювати утворення в організмі людини ракових пухлин [26; 21]:

R<sub>2</sub>



Відома також канцерогенна дія нітrosoамідів –  $\text{RN}(\text{X})\text{NO}$ , де  $\text{X}=\text{CONH}_2, \text{CO}_2\text{R}$ . І це ще не всі небезпеки стосовно харчових продуктів (навіть якісних), що підстерігають необізнану людину [3; 10]. При сильному нагріванні м'ясних продуктів (наприклад, при приготуванні жареного бекону, яєчні з ковбасою, чіпсів тощо) також можлива взаємодія натрій нітриту з амінокислотами з утворенням

N-нітrosoамінів. Аналогічні властивості має і харчова добавка E249 – калій нітрит. Отже, оскільки ми не можемо повністю відмовитися від застосування харчових добавок натрій нітриту і калій нітриту, то чим можна нейтралізувати або суттєво послабити негативний вплив нітритів Натрію і Калію на організм людини? (Відповідь: по-перше, потрібно зменшити кількість споживання харчових

продуктів, які містять добавки нітритів Натрію та Калію (шинка, бекон, гамбургери, хот-доги, копчені ковбаси тощо). А по-друге, суттєво послабити негативний вплив цих добавок може вживання людиною зеленого чаю, а також натуральних продуктів, що містять вітаміни С та Е, які сповільнюють процес нітразування.

Успішно проведений семінар породжує нові ідеї та сприяє новим задумкам, тому, залежно від рівня підготовки студентів-екологів, їх зацікавленості у такому виді роботи, можливі деякі незначні зміни у робочій програмі з метою якнайкращого використання аудиторного часу. Важливим вважаємо навіть сам процес підготовки до диспуту, збирання матеріалів для доповіді, виступ перед аудиторією та участь студентів в обговоренні проблеми. Адже все це в комплексі сприяє рефлексії, розвиває в них впевненість у своїх знаннях, здібностях, спонукає до самонавчання й самовдосконалення, тобто формує особистість майбутнього інженера-еколога.

Пошук нової цікавої інформації з тієї чи іншої хімічної або екологічної проблематики, бажання поділитися нею з товаришами сприяють впровадженню на семінарських заняттях такої рубрики, як "Анонс новин", де студенти роблять повідомлення про новітні розробки в галузі хімії та екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування. На такі заняття часто запрошуються студенти-екологи старших курсів, які мають змогу продемонструвати свої найкращі роботи та поділитися власним досвідом.

Лабораторні роботи є невід'ємною компонентою аудиторних занять з дисциплін хімічного спрямування. Вони мають на меті трансформацію теоретичних знань студентів у практичні вміння та навички в процесі діяльності навчально-дослідницького характеру, сприяють формуванню необхідних хімічних компетенцій. Перелік лабораторних робіт визначається робочою навчальною програмою з дисципліни (модуля) та надається студентам на вступному занятті.

Лабораторні заняття з таких хімічних дисциплін, як "Загальна хімія" та "Аналітична хімія" зазвичай передбачають два основні види робіт викладача зі студентами – фронтальну (одночасне виконання спільного завдання всіма студентами підгрупи) та індивідуальну роботу (виконання студентами завдань різного змісту і складності). Тому при розробці методичних рекомендацій до виконання лабораторних робіт і практикуму ми намагаємось передбачити багатоваріантність досліджуваних об'єктів, способів виконання дослідів тощо. Вважаємо, що застосування нетипових завдань творчо-дослідницького характеру сприятиме розвитку зацікавленості студентів-екологів у вивченні хімічно спрямованих дисциплін, активізації їх пізнавальних здібностей та зростанню творчої складової педагогічного процесу.

Лабораторні роботи можуть бути виконанні репродуктивним, частково-пошуковим або дослідницьким методами. При репродуктивному методі усі студенти підгрупи виконують однакові за складністю завдання, підтверджуючи при цьому вже відомі факти або ілюструючи теоретично встановлені положення. За частково-пошуковим методом студентам пропонується самим обрати об'єкти дослідження, наприклад, узяти пробу води вдома з-під крану, з колодязю чи бювету та за встановленим алгоритмом провести дослідження фізико-хімічних показників її якості (курс "Біогеохімія", лабораторна робота "Дослідження фізико-хімічних властивостей питних та природних вод" [2, с.8]). При цьому студентам послідовно надаються необхідні рекомендації стосовно виконання дослідження.

Дослідницьким методом користуються, наприклад, під час вивчення способів очищення та освітлення стічних вод, оскільки кожна з груп студентів самостійно обирає об'єкт дослідження – стічну воду. Це може бути вода після прання чи миття полів або дощова вода, що накопичується на тротуарах та магістралях, або будь-яка інша проба стічної води. При цьому, залежно від проби

води, студенти самостійно обирають способи її очищення (освітлення) та роблять висновки щодо їх ефективності. Зрозуміло, що дослідницький метод у чистому вигляді може бути застосований лише під час науково-дослідницької діяльності студентів. Такі роботи, як правило, знаходять своє відображення у доповідях студентів-екологів на конференціях різних рівнів (кафедральних, університетських, всеукраїнських, міжнародних тощо), у статтях у наукових журналах [7; 15; 11] тощо.

З метою реалізації методичної системи хімічної підготовки студентів-екологів нами розроблено лабораторні практикуми з хімічно спрямованих курсів "Біогеохімія" та "Екологія людини", які мають свою специфіку [2; 8]. Зокрема ці практикуми не є звичайним доповненням до лекційних курсів або їх допоміжною ілюстрацією. За дидактичною метою вони знаходяться на одній позиції з лекційними курсами, оскільки передбачають паралельне вивчення студентами-екологами нового матеріалу з певних розділів програми дисципліни. Отже, лабораторний практикум розглядається нами як самостійний навчальний модуль, що спонукає студентів-екологів до наукового пошуку з експериментальної роботи у дослідницькій лабораторії.

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів передбачається застосування так званого домашнього експерименту, який є органічним продовженням і доповненням до тієї роботи, яку студенти виконують у навчальній лабораторії. Наприклад, під час лабораторної роботи "Оборотна та необоротна денатурація білка" [8] студентам-екологам надається завдання перевірити вдома дію на білковий розчин різноманітних миючих засобів та засобів для чищення різних поверхонь, побутових розчинників, гідроген пероксиду, концентрованого розчину калій перманганату, рідини для зняття лаку з нігтів, а також інших побутових препаратів і зробити висновки щодо їх потенціальної токсичності для людини.

Широкі можливості при виконанні лабораторного практикуму з дисциплін хімічного спрямування має використання комп'ютерної техніки на різних етапах роботи. Зокрема застосування комп'ютера дозволяє графічно подати будь-яку математичну функцію, розглянути моделі певних хімічних і фізико-хімічних процесів, прослідкувати за їх динамічною зміною. Застосування електронно-обчислювальної техніки на етапі обробки результатів експерименту дозволяє уникнути великих витрат навчального часу на виконання обчислень та збільшити частку творчої компоненти. Тому для деяких лабораторних робіт ми розробили спеціальні комп'ютерні програми, які зазвичай застосовуються при роботі з найпідготовленішими та найактивнішими студентами, спроможними до самостійного наукового пошуку.

Висновки. Отже, основними засобами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів є запровадження у педагогічний процес їх хімічної підготовки інноваційних, проблемно-дослідницьких методів навчання, зокрема проблемних лекцій, семінарів-диспутів, дискусій, студентських конференцій, а також лабораторних практикумів дослідницького спрямування. Для цих методів характерним є те, що знання і способи діяльності набуваються студентами в процесі їх творчого та самостійного пошуку, а не передаються їм у готовому вигляді. Саме це й спричинює розвиток активності, навчально-пізнавальних і творчих здібностей студентів-екологів.

При цьому перевага надається тим засобам і формам організації педагогічного процесу хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів, які стимулюють інтелектуальний і творчий розвиток особистості студента, його спроможність до самонавчання й самовдосконалення. Тому на наступному етапі ми плануємо дослідити умови створення навчально-інформаційного середовища під час вивчення студентами-екологами хімічно спрямованих дисциплін як засобу підвищення їх мотивації, створення ситуації успіху, активізації самостійної роботи.

Література та джерела

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А.Атанов. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.
2. Биогеохімія: [практикум для студ. напрямку підготовки 6.040106 "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування"] / О.В.Кофанова. – К.: НТУУ "КПІ", 2010. – 48 с.
3. Боговский П.А. Образование и распространенность нитрозосоединений в окружающей среде / П.А.Боговский // В кн.: Экология и рак. – К.: Наукова думка, 1985. – С.97–134
4. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи): монографія / Н.М.Буринська. – К.: Вища шк., Головне вид-во, 1987. – 255 с.
5. Васелевски М. Блочно-модульный и личностно-деятельностный подходы как основа модернизации процесса обучения студентов неорганической химии / М.Васелевски, Н.Кузнецова // Актуальные проблемы модернизации химического образования и развития химических наук. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – С.220–224
6. Величко Л.П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Л.П.Величко. – К.: Генеза, 2006. – 330 с.
7. Дослідження гідролізу як методу утилізації відходів полімерних матеріалів / [І.В.Кравець, О.В.Кофанова, О.І.Василькевич та ін.] // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Серія "Гірництво": збірн. наук. праць. – К.: НТУУ "КПІ": ЗАТ "Техновібух", 2009. – Вип. 18. – С. 148–152.
8. Екологія людини [Електронний ресурс]: [методичні рекомендації до лабораторних робіт для студ. напрямку підготовки 6.040106 "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування"] / О. В. Кофанова; [НТУУ "КПІ"]. – Електронні текстові дані (1 файл: 169 Кбайт). – К.: НТУУ "КПІ", 2010. – Назва з екрана (15.09.11). – Мова укр.
9. Епифанова С.С. Деятельностная модель обучения естественно-научным дисциплинам (на примере химии) / С.С.Епифанова // Химия: методика преподавания. – 2004. – № 6. – С.7–12
10. Жукова Г.Ф. Содержание N-нитрозоаминов в отечественных пищевых продуктах / Г.Ф.Жукова // Вопросы питания. – 1988. – № 6. – С.55–59.
11. Застосування поліфункціональної миуче-диспергуючої присадки до палива як засіб зменшення негативного впливу на довкілля / [І.В.Роїк, О.В.Кофанова, О.І.Василькевич та ін.] // Енергетика: економіка, технології, екологія: наук. журнал. – 2010. – № 2 (27). – С.80–85
12. Козачек А.В. Личностно-ориентированный подход к проектированию содержания профессиональной подготовки специалиста экологического профиля / А.В.Козачек // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2009. – № 9 (23). – С.53–56
13. Комп'ютерний контроль і тренінг як засоби підвищення рівня знань студентів / [О.В.Кофанова, А.В.Подгорний, В.Л.Чумак и др.] // Вісник Ізмаїльського гуманітарного університету. – 2004. – № 16. – С.8–11
14. Кофанова О. Завдання з теми "Будова атома. Періодичний закон" / Олена Кофанова // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 3 (73). – С. 5–8
15. Кофанова Е.В. Контроль расхода автомобильных бензинов по изменению их денсиметрических характеристик / Е.В.Кофанова, А.Е.Кофанов, А.И.Высоцкий // Энергетика: экономика, технологии, экология: наук. журнал. – 2010. – № 1 (26). – С.105–109
16. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
17. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
18. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
19. Методичні вказівки до виконання розрахунково-графічних робіт з курсу "Аналітична хімія" [для студ. спец. "Екологія" Ін-ту енергозбереження та енергоменеджменту] / уклад.: Л.І.Бутченко, О.М.Терещенко. – К.: НТУУ "КПІ", 2009. – 35 с.
20. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: [навч. посіб.] / [О.М.Пехота, В.Д.Буряк, А.М.Старева та ін.; за ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти]. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
21. Проблемы безопасности среды обитания человека. Часть 2– Безопасность продуктов питания / Г.А.Евтюгин, Г.К.Будников, Е.Е.Стойкова. – Казань: Казанский гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2007. – 62с.
22. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: монографія / С.Д.Рудишин. – Вінниця: ВМГО "Темпус", 2009. – 394с.
23. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В.В.Сериков. – М.: Волгоградский гос. пед. ун-т, 1998. – 182 с.
24. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф.Талызина // Вестник высшей школы, 1986. – № 3. – С.10–14.
25. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф.Талызина. – М.: Знание, 1986. – 112 с.
26. Торская М.С. Нитрозоамины и нитриты в мясных продуктах, способы их снижения и контроля: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. биол. наук: спец. 16.00.06 "Ветеринарная санитария и экология" / Мария Сергеевна Торская. – М., 2000. – 16 с.
27. Хімія: [підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільн. рівень)] / [Н.М.Буринська, В.М.Депутат, Г.Ф.Сударева, Н.Н.Чайченко; Кер. авт. кол. Буринська Н. М.] – К.: Педагогічна думка, 2010. – 352 с.
28. Шаталов М.А. Проблемное обучение химии в средней школе на основе межпредметной интеграции: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения химии" / Максим Анатольевич Шаталов. – СПб., 1998. – 24 с.
29. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С.Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 130 с.
30. Ярошенко О. Хімічні задачі як важливий засіб підготовки студентів до навчання учнів хімії / О.Ярошенко, Т.Буяло // Вища школа, Слов'янськ. – 2011. – Вип. LVII. – С. 111–119.

*Обоснованы особенности реализации методической системы химической подготовки будущих бакалавров-экологов в технических ВУЗах. Традиционные формы организации обучения имеют некоторые ограничения относительно возможностей формирования у студентов позиции активного участника педагогического процесса. Изменить ситуацию коренным образом можно путем внедрения в учебный процесс химической подготовки инновационных технологий: личность-ориентированного, деятельностно-ориентированного и проблемно-исследовательского обучения. Главной их особенностью является смещение акцентов с односторонней активности преподавателя на самостоятельное и активное приобретение студентами-экологами необходимых компетентностей.*

*Ключевые слова: химическая подготовка, бакалавр экологии, технологии обучения, учебный процесс*

*The realization features of the methodical system of chemical training of future bachelors-environmentalists at technical universities are grounded. The tradition forms of education have certain limits in relation to the possibilities of forming the student's position of active participants of pedagogical process. Changing a situation is possible by introduction of innovative pedagogical technologies: personality-oriented, activity-oriented and problem-research teaching. The main feature of these technologies is displacement of accents from one-sided activity of teacher to self-maintained and active formation of necessary competences for the students-environmentalists.*

*Key words: Chemical training, bachelor of Ecology, educational technologies, educational process, environmental engineering education*

## ВИХОВАННЯ ЗАСУДЖЕНИХ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Краснова Наталія Павлівна

м.Луганськ

*У статті розкривається поняття навчальної діяльності в умовах виправної установи. Також характеризується мотивуючі чинники, які впливають на цей процес; надаються основні дидактичні принципи на яких базується навчальна діяльність засуджених; надано класифікація основних методів навчання: словесні (розповідь, пояснення, бесіда, лекція, самостійна робота з підручниками та книгами); наочні (спостереження, демонстрація наочної допомоги, кінофільми, діафільми); практичні (усні і письмові вправи, графічні і лабораторні роботи, експеримент).*

*Ключові слова: навчальна діяльність, дидактичні принципи, методи навчання, форми навчання.*

Соціальна переорієнтація пенітенціарної системи потребує від Державної пенітенціарної служби нових кардинальних змін у змісті та напрямках роботи із засудженими.

Аналіз наукової літератури з обраної проблеми показав, що дослідження злочинності як однієї з форм девіантної поведінки присвячені роботи Б. Голубцова, А. Ковальової, В. Панкратова; структуру та діяльність пенітенціарних систем дослідили А. Зубков, Л. Беляєва, В. Філіпов; Розкриття особи злочинця відображено в роботах В. Кудрявцева; визначення та обґрунтування методів спілкування із засудженими можна знайти у дослідженні В. Ступакова.

Однак, проблема виховання засуджених у навчальній діяльності не є досить розкритою у науковій літературі, що й зумовило вибір теми нашої статті, мета якої – охарактеризувати вплив педагогічної, зокрема, навчальної діяльності на виправлення засуджених

Навчальній діяльності належить значне місце у виправленні засуджених. Вона робить позитивний вплив на засуджених, сприяє розвитку у них моральних якостей, розширює поле їх колективної діяльності та спілкування. Успіхи в навчальній діяльності підвищують соціальний престиж засуджених, укріплюють їх положення в колективі, сприяють самоствердженню суспільно корисними засобами. У ході навчання засуджені вступають у взаємодію не тільки з певною сукупністю фактів, відомостей у вигляді теорій, законів, правил і так далі, але і організатором цього процесу – вчителем, а також з іншими засудженими. У процесі цієї взаємодії встановлюються смислові, емоційні й психологічні контакти, службові джерела формування колективних взаємин і спілкування між ними. У результаті засуджені не просто набувають нових знань, але і збагачують досвід колективної діяльності, вступають у нові взаємодії з навколишньою дійсністю.

Під навчальною діяльністю в умовах виправної установи слід розуміти форму активного ставлення до навчання, спрямованого на розвиток у засуджених розумових сил, інтелектуальних відчуттів, психічних процесів, дарувань пізнавальних інтересів, формування світогляду, етичних властивостей і якостей [4].

Слід зазначити, що навчальна діяльність в умовах виправного закладу має свою специфіку. Вона визначається ізоляцією засуджених від життя людей, що знаходяться на волі, від широкої суспільної практики соціального будівництва, діяльністю малих груп, що негативно впливають на її організацію, низьким рівнем пізнавальної активності засуджених тощо.

Дослідження свідчать, що між рівнем виправлення і ставленням засуджених до навчальної діяльності існує певна залежність: чим вище рівень виправлення, тим сумлінне відношення засудже-

них до навчання, і навпаки, чим засуджені більш сумлінно ставляться до навчальної діяльності, тим вище рівень їх виправлення.

При вивченні процесу виховання в навчальній діяльності необхідно встановити ті мотивуючі чинники, які роблять вплив на цей процес. Виявлено чотири групи мотивів.

Перша група пов'язана з суспільною спрямованістю: учусь, щоб мати середню освіту; поступити згодом в технікум, ВНЗ; довести своє виправлення; підвищити свій загальноосвітній і культурний рівень.

Друга група пов'язана з винагородою за навчання: звільнитися умовно-достроково; навчання дає додаткові пільги; схвалення оточуючих.

Третя група пов'язана з уникненням певних санкцій: учусь, тому що примушують; не хочу бути покараним.

Четверта група носить нейтральний характер: все одно нічого робити; учусь, щоб забути [6].

Таким чином, існують мотиви, які пов'язані з суспільною (1-а група), егоїстичною (2-а і 3-а групи) і нейтральною спрямованістю (4-а група).

Мотивація навчальної діяльності засуджених робить певний вплив на рівень розвитку етично виховуючого колективу. Простежується і така закономірність: відсоток засуджених з егоїстичною спрямованістю виявляється великим в колективі з низьким рівнем розвитку. У той же час засуджені з суспільною мотивацією більшою мірою опиняються у виховуючому колективі з вищим рівнем розвитку.

Таким чином, засуджені з вузькоегоїстичною мотивацією навчальної діяльності протистоять суспільно значущим прагненням і справам колонії, вони породжують негативну атмосферу і асоціального мікроклімат.

Реалізація тієї або іншої мотивації пов'язана з подоланням різних труднощів, які можна об'єднати у чотири основні блоки: 1) труднощі, пов'язані з самою навчальною діяльністю; 2) труднощі, пов'язані з відношенням до себе; 3) труднощі, пов'язані з відношенням до інших людей; 4) труднощі, що витікають з покарання [8].

Ці блоки труднощів мають пряме відношення до виховного процесу. Дійсно, діяльність, відносини, умови покарання можуть як гальмувати виховний процес, так і сприяти його розвитку. Все залежить від того, якими способами і методами долатимуть ці труднощі засуджені. Подолання засудженими цих труднощів позитивними способами сприяє виробленню у них етичних якостей, колективістській мотивації, морально стійкій позиції. Готовність засуджених долати труднощі позитивними способами створює позитивні тенденції у виховному процесі.

Існує також пряма залежність між готовністю засуджених долати труднощі в навчальній діяльності і рівнем виховання. Чим сильніше така готовність, тим вище рівень розвитку виховного процесу, і, навпаки, якщо в колективі сформована позитивна громадська думка, вірні етичні і етичні норми поведінки, колективістській взаємини між засудженими, то подолання труднощів здійснюється найуспішніше.

Таким чином, навчальна діяльність є важливим засобом процесу виховання у виправній установі. Щоб ця діяльність давала позитивні результати, необхідно: а) щоб її мета усвідомлювалася засудженими як єдина, така, що вимагає об'єднання зусиль всього колективу; б) щоб в процесі діяльності між членами колективу

утворювалися відносини взаємної відповідальності і залежності; в) щоб контроль за діяльністю частково здійснювався самими засудженими; г) створення в колективі атмосфери доброзичливості, товариської взаємодопомоги, відповідального відношення не тільки до особистої долі, але і до успіхів або невдач всього колективу [5].

Тому в даному випадку замість традиційної формули навчання „вчитель – учень” передбачається складніші співвідношення „вчитель – колектив – учень”.

Застосовуючи системно-структурний підхід до підвищення ефективності виховання в навчальній діяльності, можна стверджувати, що замість традиційної системи управління процесом навчання існує інша, де всі зовнішні дії (навчальні програми, інструкції, вказівки, розпорядження директора школи), що управляють, трансформуються в дію вчителя на колектив і через нього – на учня. Зворотна інформація про успішність і поведінку і колективу поступає до вчителя, який коректує діяльність, змінюючи форми і методи навчання. У даному випадку суб'єктами навчальної діяльності є не тільки вчитель і учень, але і колектив класу. При такому підході навчальна діяльність стає колективною, пізнавальною. Саме така діяльність сприяє розвитку виховного процесу, переходу його з одного (нижчого) рівня на інший (вищий).

Навчальна діяльність припускає створення в класі такої системи відносин і спілкування, де немає місця для хворої співпраці, зневажливого відношення до оточуючих. У основі такої діяльності лежать активна співпраця у навчанні, спільна робота з метою оволодіння знаннями, виховання культури спілкування і взаємин.

Принципами навчальної діяльності називають систему початкових керівних положень, дотримання яких забезпечує функціонування навчального процесу. Дидактичні принципи виражають закономірності процесу навчання, визначаються цілями виховання і спираються на передовий досвід педагогічної діяльності.

Навчальна діяльність у виправних установах забезпечується на основі наступних дидактичних принципів.

Принцип виховання і всебічного розвитку особи в процесі навчальної діяльності витікає з того, що навчання обумовлено потребами суспільства у всебічно розвиненій особі. Цей принцип виражає необхідність формування у засуджених вірного світогляду і моральності.

Принцип науковості навчальної діяльності спирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчальної дисципліни. Цей принцип вимагає, щоб зміст навчання знайомив учнів з відповідними галузями науки, розвивало у засуджених, що вчать, уміння і навички наукового пошуку.

Принцип зв'язку навчальної діяльності з життям, практикою. Навчання повинно здійснюватися в тісному зв'язку з розкриттям шляхів застосування наукових ідей в промисловості, сільському господарстві, в суспільному житті. Цей принцип спирається на положення дидактики про єдність теорії і практики. Він припускає тісний зв'язок навчання засуджених з продуктивною працею.

Принцип систематичності і послідовності навчальної діяльності витікає з вимоги, щоб знання, уміння і навички формувалися в системі, в певному порядку, коли кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншими, подальше спиралося на попереднє, готувало до засвоєння нового.

Принцип доступності вимагає, щоб навчання будувалося на рівні реальних навчальних можливостей учнів-засуджених, щоб вони не випробували інтелектуальних, фізичних, моральних переваг, що негативно позначаються на їх здоров'ї та психіці. Разом з тим принцип доступності жодною мірою не означає, що зміст навчання повинен бути спрощеним, елементарним.

Принцип свідомості і активності учнів при керівній ролі вчителя. Для процесу навчання закономірною є єдність викладання і учення. Даний принцип враховує цю закономірність. Суть принципу полягає в тому, щоб забезпечити оптимальне сприятливе

співвідношення педагогічного керівництва і свідомої творчої праці учнів в навчанні.

Принцип наочності навчальної діяльності. Досвід показав, що ефективність навчання залежить від ступеня залучення до сприйняття всіх органів чуття людини. Ця закономірність знайшла свій вираз в дидактичному принципі наочності. Наочність навчання забезпечується використанням різноманітних ілюстрацій, демонстрацій, лабораторно-практичних робіт.

Принцип міцності результатів навчальної діяльності, по-перше, вимагає, щоб міцним був не тільки освітній, але і виховний і розвиваючий ефект навчання. По-друге, цей принцип припускає, що навчання забезпечить свідомість придбаних знань. По-третє, він орієнтує навчання на забезпечення дієвості знань, умінь, навичок і способів поведінки.

Принцип колективного характеру навчальної діяльності і обліку індивідуальних особливостей учнів виражає необхідність виховувати учнів-засуджених на основі інтересів суспільства, створювати умови для активної роботи учнів в колективі і в той же час індивідуально підходити до кожного. Індивідуальний підхід враховує особистісні особливості засудженого з метою залучення його до колективної роботи.

Принцип позитивного емоційного фону навчальної діяльності. Існує закономірний зв'язок між відношенням учнів до учення і його успішністю. У зв'язку з цим навчання покликано виховати в учнів захопленість наукою, технікою, працею, мистецтвом, спортом, щоб будь-яка діяльність супроводжувалася емоційними переживаннями [2].

Приведена система принципів не є остаточно встановленою. Дидактика розвивається, постійно удосконалюється система загальної освіти, вводяться нові навчальні програми, з'являються нові дидактичні принципи. Слід підкреслити, що тільки сукупність всіх принципів забезпечує ефективність навчальної діяльності. Неприпустимо вважати той або інший принцип універсальним. Так само недооцінка окремих принципів вестиме до зниження ефективності навчання.

Активізувати навчальну діяльність учнів, підсилити виховний аспект його дозволяє застосування вчителем різних методів і прийомів. Методи навчальної діяльності – це способи роботи вчителя і учнів, за допомогою яких досягається засвоєння такими, що вчать, знань, умінь і навичок, формується світогляд і розвиваються здібності. Метод відрізняється від педагогічного прийому. За допомогою різних методів учні засвоюють основний зміст учбового матеріалу. Прийоми ж дозволяють поглибити засвоєння окремих питань. Методи взаємодіють в організації навчальної діяльності, один метод припускає „роботу” іншого методу. При цьому слід мати на увазі, що жоден метод не дає прямого навчального результату, спочатку застосування методу викликає певну діяльність учнів, вносить ті або інші зміни до учбової діяльності, і тільки потім, як результат цієї діяльності, у учнів виникають знання, уміння і навички. У цьому сенсі кожен метод представляє засіб управління механізмом процесу навчання.

У галузі методів навчальної діяльності йде постійний пошук. Пропонуються різні угруповання методів. Залежно від підстави угруповань класифікація методів навчання буде різною. Найбільш прийнятною в теорії і практиці є класифікація методів за видами діяльності вчителя і учнів, за джерелами отримання знань, умінь і навичок учнів.

Відповідно до цієї класифікації основні методи навчання можна об'єднати в наступні групи. 1) Словесні методи: розповідь, пояснення, бесіда, лекція, самостійна робота з підручниками і книгами. 2) Наочні методи: спостереження, демонстрація наочної допомоги, кінофільмів, діафільмів. 3) Практичні методи: усні і письмові вправи, графічні і лабораторні роботи, експеримент [1].

Розповідь – це такий вид систематичного викладу, при якому повідомляється фактичний матеріал про яке-небудь явище або

подію, характеризується діяльність історичних осіб або учених. Існує декілька видів розповіді: описовий, науково-популярний, художній.

Пояснення – це доказовий виклад вчителем того або іншого закону, правила, ходу вирішення завдань, а також аналіз відповідних явищ природи, історичних подій, художніх творів тощо. Сюди ж відноситься й інструктаж. Пояснення виступає як в чистому вигляді, так і як складова частина розповіді, бесіди, лекції.

Лекція (застосовується, як правило, в старших класах) – систематичний, послідовний виклад вчителем теми, проблеми, розділу навчального курсу або науки. Лекція присвячується крупним і принципово важливим питанням навчальної програми. Вона не повинна бути переобтяжена фактичним матеріалом в збиток висновкам.

Залежно від дидактичних цілей лекції можуть бути вступними, проблемними, оглядовими, узагальнюючими. Вони розрізняються по своїй побудові, прийомам викладу матеріалу, характеру узагальнень і висновків. Вступна лекція намічає основні проблеми великої теми або розділу. В неї включаються основні питання, з'ясування яких дозволяє краще засвоїти матеріал подальших тем або самостійно розібратися в ньому. Оглядова лекція є основним методом вивчення декілька тем програми. Вона застосовується і при викладі відомостей, що мають інформаційне значення. Якщо для вступної лекції найбільш типові різні прийоми узагальнень, установок, оцінних висновків, то оглядовій лекції властиві елементи оповідання і опису, що поєднуються з аналізом і узагальненнями. Основним в оглядовій лекції є вміння так відібрати і згрупувати матеріал, щоб підготувати учнів до логічного розуміння закономірностей. Узагальнююча лекція систематизує широке коло знань, що отримуються учнями в процесі вивчення тієї або іншої теми. Проблемними називають лекції, присвячені актуальним питанням конкретної науки. Вони читаються не з усіх питань навчальної програми, а присвячуються лише окремим, найбільш актуальним проблемам навчальної дисципліни.

Бесіда – діалогічний метод, при якому вчитель за допомогою питань підводить учнів до засвоєння знань, закріпленню, перевірці та застосуванню навчального матеріалу. Використовуються різні види бесід: за повідомленням нових знань, відтворенню колишніх знань учнів, обговоренню нових фактів, повідомлених вчителем, роботі над поняттями, узагальненню і систематизації матеріалу, застосуванню знань.

Підручник і книга є головними джерелами письмової інформації, засобами самоосвіти.

При ілюстрації і демонстрації учням пред'являються предмети в натурі, в образотворчій і символічній наочності. Широко використовуються наочна допомога і технічні засоби навчання.

Вправа – це виконання завдання письмово або усно.

Практична або лабораторна робота – метод отримання учнями інформації в процесі вирішення пізнавальних завдань.

Таким чином, існують різні методи навчання, які використовуються в поєднанні один з одним. Вибір методу визначається освітньою і виховною метою, змістом і своєрідністю навчального матеріалу, віком учнів, рівнем підготовки вчителя.

В процесі навчання засуджених велике значення мають виховні можливості окремих методів. Слово вчителя – найдоступніший і поширеніший інструмент навчання. Яскраве, живе слово вчителя викликає в свідомості засуджених розкаєння в скоєному злочині, прагнення стати краще. Воно активізує увагу, пам'ять, відчуття учнів. Емоційність розповіді, бесіди, лекції дозволяє учням побачити відношення вчителя до предмету, що викладається ним, і має на них велику виховну дію.

Значне розповсюдження в практиці навчання засуджених отримав метод проведення уроків шляхом дискусії. Уроки-диспути викликають великий інтерес у правопорушників і при ретельній їх підготовці дають позитивний результат.

Підручники, книги, довідкова література є важливим джерелом отримання знань. Засуджені в більшості своїй люблять читати. Завдання вчителя – навчити їх вірно користуватися книгами, підручниками, довідниками. У педагогіці розроблена методика роботи з книгою, яка залежить від мети, поставленої вчителем. Уміння працювати з книгою розвивається і удосконалюється під час уроків і позаурочних заходів.

Наочні методи навчання широко застосовуються в роботі із засудженими. Вони дозволяють здійснювати зв'язок навчання з життям. Особливо важливо при цьому вміло використовувати життєвий і виробничий досвід учнів. Прийоми порівняння, зіставлення при спостереженні виробничих процесів полегшують учням процес осмислення, підвищують міцність запам'ятовування навчального матеріалу. В зв'язку з цим зростає роль демонстрації наочної допомоги, кінофільмів та ін.

Згідно правилам внутрішнього розпорядку, засуджені обмежені у вільному часі. Тому вони майже не мають можливості працювати самостійно поза уроками. Педагог враховує цей чинник, вивчаючи з учнями основний матеріал на уроці. З метою закріплення отриманих теоретичних знань, умінь і навичок застосовується метод вправ, проводяться практичні і лабораторні роботи. Велике виховне значення має чітка організація проведення практичних і лабораторних робіт.

Навчання на будь-якому етапі: у середній школі, училищі, технікумі, вузі або на курсах – організовується в різних формах. Питання про форми навчання є одним з важливих, тому в дидактиці він завжди знаходиться в центрі уваги. Термін „форма“ у філософському розумінні означає зовнішній вираз діяльності. Форми навчання є зовнішнім виразом узгодженої діяльності вчителя і учнів, здійснюваною в становленому порядку і певному режимі.

З розвитком загальноосвітньої школи, зміною завдань і змісту освіти міняються і форми організації навчання. Спочатку переважала індивідуальна форма навчання. Із збільшенням числа учнів виникла класно-урочна система навчання. Класною вона називається тому, що вчитель проводить навчальні заняття з групою учнів певного віку, такою, що має постійний склад і званою класом. Урочною – тому, що навчальний процес проводиться в строго певні відрізки часу – уроки. Після кожного уроку влаштовується перерва. Класно-урочна система витримала перевірку часом. Вона має такі педагогічні переваги: забезпечує організаційну чіткість і впорядкованість педагогічного процесу, ідейно-емоційний вплив особи вчителя на учнівський колектив, своєрідне змагання розумів при колективному добуванні знань. Вона відкриває простір для формування колективістських відносин, що є дуже важливим в місцях позбавлення волі.

Дидактика вважає урок основною формою навчання в школі. Це пояснюється перевагами уроку перед іншими формами навчання. Основними з них є наступні. Урок дозволяє вчителю систематично і послідовно висловлювати навчальний матеріал, розвивати розумові здібності учнів, формувати їх світогляд. На уроці учні оволодівають не тільки системою знань, але й методами пізнавальної діяльності. Це, у свою чергу, є важливою умовою включення учнів в активну освітню діяльність і самостійну роботу при оволодінні знаннями. Урок дає багато можливостей для виховання учнів.

Таким чином, робота загальноосвітніх шкіл в місцях позбавлення волі за кабінетною системою, використання на практиці передових методів навчання помітно впливають на поліпшення якості уроків, на формування етичної свідомості і наукового світогляду засуджених.

Педагогічне управління навчальною діяльністю засуджених – складна комплексна діяльність, яка охоплює вирішення навчальних, виховних та інших питань.

Центральною ланкою такого управління є здійснення всебічно обґрунтованих навчально-пізнавальних дій на свідомість, від-

чуття, інтелектуальну сферу засуджених.

Педагогічним управлінням навчальною діяльністю є діяльність двох взаємодіючих підсистем – колективу викладачів (підсистема 1) і колективу засуджених (підсистема 2).

Зовнішня повідомка та управлінська інформація (постанови, накази, інструкції, розпорядження та ін.) поступає на підсистему 1 і перероблюється з урахуванням внутрішньої повідомчої інформації, котра в свою чергу складається із спостережень за життям та діяльністю учнівського колективу засуджених, вивчення результатів їх діяльності, контролю за виконанням навчально-пізнавальних вимог і спрямовується внутрішньою керуючою інформацією у 2-гу підсистему.

У внутрішню управлінську інформацію входять всі розпорядження з організації навчальної діяльності, вимоги до підвищення її ефективності.

На основі зворотного зв'язку про результати навчальної діяльності засуджених вносяться корективи в діяльність колективу викладачів з метою підвищення ефективності застосування засобів, форм і методів навчального процесу.

На підставі аналізу знань, умінь, інтересів і практичних навичок засуджених викладачі будують диференційовану учбову роботу. Сюди входять: вивчення засуджених і їх інтелекту, проектування пізнавальної діяльності, визначення методів, шляхів, форм педагогічної дії, визначення змісту навчальної підготовки, вироблення загальних й індивідуальних вимог до учнів.

Практичний досвід свідчить про те, що ефективність функціонування підсистеми 1 значно підвищується, якщо діяльність засуджених побудована на принципі загальної зацікавленості, активності, чергування підпорядкування і керівництва, взаємній відповідальності та вимогливості, обліку їх інтересів.

Педагогічне управління навчальною діяльністю може бути успішним тоді, коли колектив викладачів передбачає мотиви, цілі, засоби, результат діяльності засуджених, коректує їх відповідно до завдань утворення сьогоденного дня. При цьому важливо уміти ставити обґрунтовані цілі, завдання діяльності, доводити їх до навчальної групи засуджених, спонукати їх зусилля на досягнення мети та створювати готовність до її виконання, яка ґрунтується на знанні засобів, способів навчально-пізнавальної діяльності, послідовності її виконання і передбачуваних результатах. Колектив викладачів озброює засуджених відповідними засобами і способами діяльності, організовуючи таким чином її виконання. Контроль дозволяє попередити помилки, своєчасно їх виправити. Адекватна оцінка результатів стимулює активність засуджених, викликає вірне відношення до досягнутого результату.

Взаємозв'язок і взаємозалежність процесу управління навчальною діяльністю характеризуються: 1) центральною ланкою в управлінні є взаємодія колективу викладачів і колективу засуджених. Отже, ефективність управління залежить від вірної взаємодії обох підсистем; 2) провідна роль в управлінні належить колективу викладачів, його умінню включати засуджених в навчальну діяльність, вірно її організувати; 3) у процесі взаємодії виникають ділові й особисті зв'язки, відносини між обома підсистемами, при цьому мотиви, цілі, засоби і способи, результати навчальної діяльності колективу викладачів повинні відображати в собі зміст відповідних ланок навчальної діяльності колективу засуджених [3].

Основними засобами викладачів є: вироблення єдиних і диференційованих психолого-педагогічних вимог, загальних і приватних завдань, що стоять перед колективом засуджених, організація комплексу навчально-виховних заходів, спрямованих на активізацію інтересів, потреб, мотивів, ідеалів.

Діяльність викладачів спрямована на те, щоб кожного засудженого, з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей і можливостей, підготувати до засвоєння навчального матеріалу.

Діяльність викладачів починається з вивчення особистості й колективу навчального класу. Ця робота здійснюється як систематичне повсякденне накопичення інформації про рівні інтелектуального розвитку засуджених.

У певні моменти на перший план висувається прогностичне вивчення особи і колективу навчального класу. Його мета – передбачити можливі зміни в інтересах і мотивах членів колективу у зв'язку з пред'явленими вимогами.

Часто вивчення особи і колективу набуває діагностичний характер, суть якого – виявлення причин навчальних неуспіхів, різного роду подій, що мали місце в той або інший період.

Вивчення особи і колективу навчального класу, планування навчально-пізнавальної діяльності служать основою для ухвалення педагогічно обґрунтованого вірного рішення, спрямованого на формування у них знань, умінь і навичок, мотивів і інтересів. Конкретне рішення вважається педагогічно обґрунтованим, якщо в ньому враховані можливості особи і класу, їх особливості, рівні розвитку, тобто все те, що сприяє або перешкоджає ефективній навчальній діяльності.

Педагогічно обґрунтоване рішення характеризується такими ознаками.

1) Задум навчально-виховних дій повинен забезпечувати доцільне використання активності засуджених. 2) Завдання, індивідуальні і колективні доручення слід розробляти і формулювати так, щоб вони мобілізували засуджених, викликали підйом духовних сил, формували почуття відповідальності, розвивали соціально значущі мотиви навчання. 3) Передбачене задумом викладача розташування членів навчального класу, розподіл обов'язків повинно забезпечувати умови для позитивних взаємин між його членами. 4) У педагогічному рішенні при необхідності підготовки засуджених до виконання поставлених навчальних завдань передбачається: інструктаж, спеціальне цілеспрямоване навчання (оволодіння способом виконання нового завдання), етично-вольова мобілізація, раціональне розташування активу, пасиву.

Ефективність педагогічного управління навчальною діяльністю значною мірою залежить від взаємодії всіх викладачів.

Взаємодія викладачів розглядається як управлінська діяльність, спрямована на організацію навчально-пізнавальної роботи в навчальному класі, узгодження і об'єднання зусиль та можливостей учнів, використання переваг їх спільної діяльності в цілях найбільш успішного вирішення учбових завдань.

Взаємодія між викладачами різних дисциплін передбачає встановлення між ними вірних взаємин, повного розуміння завдань, поставлених перед ними, що створює необхідну ділову атмосферу і творчий настрій в роботі із засудженими. Взаємодія викладачів припускає створення зацікавленої обстановки в колективі навчального класу, організацію скоординованої навчально-пізнавальної діяльності.

Щоб така взаємодія давала позитивні результати, викладачі зобов'язані: передбачати мотиви навчальної діяльності засуджених; вірно планувати навчальну діяльність та її результати; чітко розподіляти обов'язки між собою; уміти ставити і мотивувати майбутню навчальну діяльність; знати особливості окремих засуджених і різних груп, і з урахуванням цього будувати навчальну діяльність; вірно обирати і обґрунтовувати адекватні об'єкту діяльності засоби і способи; уміти мобілізувати для досягнення поставленої мети знання, уміння, навички засуджених; заздалегідь проектувати очікувану реакцію засуджених на навчально-виховні вимоги.

Суспільна діяльність в умовах пенітенціарного закладу робить істотний вплив на виправлення засуджених. Виховна ефективність цієї діяльності знаходиться в прямій залежності від її організації, обміркованості, коли враховується рівень виправлення або кримінальної зараженості осіб, що відбувають покарання у виправних установах, їх інтереси і потреби.

## Література та джерела

1. Бархаленко Є.В. Психолого-педагогічні аспекти вдосконалення процесу виховання неповнолітніх засуджених / Є.В.Бархаленко // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – 2000. – № 5. – С. 183 – 186.
2. Вівчар П.В. Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудовах колоніях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки“ / Павло Васильович Вівчар / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 1999. – 19 с.
3. Горенко С.В. Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених у закладах пенітенціарної системи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка“ / Сергій Володимирович Горенко / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с.
4. Исправительная (пенитенциарная) педагогика. – Рязань: РВШ МВС СССР, 1993. – 127 с.
5. Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: метод. матеріали / За заг. ред. В. П. Лютого. – К. : Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді, 2005. – 104 с.
6. Литвишков В.М. Пенитенциарная педагогика: курс лекцій / В.М.Литвишков, А.В.Митькина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 400 с.
7. Методичний посібник по роботі з дітьми, які тимчасово перебувають в спеціальних закладах / Т. П. Кравчук, Б. П. Лазаренко, Т. П. Кравир. – К. : Приймальник-розподільник для неповнолітніх головного управління МВС України в м. Києві; Інститут соціальної та політичної психології АПН України, 2003. – 209 с.
8. Синьов В.М. Пенітенціарна педагогіка: в основних запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / В. М.Синьов, В. І. Кривуша. – К. : ДЦССМ, ДДУПВП, 2000. – 123 с.
9. Супрун М. О. Проблема навчання та виховання розумово відсталих підлітків в умовах виховної колонії (історико-педагогічний аспект) / М. О. Супрун // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – 2001. – № 6. – С. 256 – 261.

*В статье раскрывается понятие учебной деятельности в условиях исправительного учреждения. Также характеризуется мотивирующие факторы, которые влияют на этот процесс; описываются основные дидактические принципы, на которых базируется учебная деятельность осужденных; представлена классификация основных методов обучения: словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция, самостоятельная работа с учебниками и книгами); наглядные (наблюдение, демонстрация наглядных пособий, кинофильмы, диафильмы); практические (устные и письменные упражнения, графические и лабораторные работы, эксперимент).*

*Ключевые слова: учебная деятельность, дидактические принципы, методы обучения, формы обучения.*

*The author of the article has explained the concept of educational activity in the conditions of the prison, as well as motivating factors, which influence this process. The basic didactic principles have been considered, which are based on the training activities of convicted persons; the classification of the main methods of training has been given: verbal (story, explanation, discussion, lecture, independent work with textbooks and books); visual (observation, the demonstration of visual AIDS, films, filmstrips); practical (oral and written exercises, graphics, and laboratory work, experiment).*

*Keywords: educational activities, didactic principles, teaching methods, forms of training.*

УДК 37(477.87) Венелін-Гуца

## ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Ю.ГУЦИ-ВЕНЕЛІНА

Кухта Марія Іванівна

м.Ужгород

*Стаття вміщує аналіз рукопису закарпатського вченого-славіста Ю.Гуци-Венеліна «О воспитании юношества», вперше опублікованого через 165 років після його смерті.*

*Ключові слова: виховання, юнацький вік, моральне виховання, закон «моральної пощади», педагогічне недбальство.*

Актуальність теми. Педагогічні погляди українських вчених проминулих століть спонукають сучасників до осмислення, а часом і переосмислення національної системи освіти і виховання, оскільки пошук оптимальних шляхів і засобів впливу на підростаюче покоління є перманентним процесом, який не передбачає завершеності навіть у віддаленій у часі перспективі. У цьому зв'язку викликає неабияке зацікавлення дослідників-педагогів спадщина Юрія Івановича Гуци-Венеліна, вченого європейського рівня, основоположника славистичної науки, з дня народження якого в цьому році виповнюється 210 років. Адаже його педагогічні погляди відображають загальноєвропейський контекст теорії навчання

та виховання першої половини XIX ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що постать Ю. Гуци-Венеліна в науковому світі є цікавою й досить неординарною, адже народився він (за сучасним територіальним поділом) в Україні, працював у Молдавії, Росії, а ще одна важлива частина його короткого життя належить Болгарії. До слова, в Національному музеї розвитку освіти Болгарії (м.Габрово) зберігаються праці вченого, присвячені дослідженню болгарського етносу. У м.Габрові встановлений пам'ятник вченому, а головна вулиця міста названа його іменем. Саме тому наукова спадщина відомого вченого-славіста Ю.Гуци-Венеліна є об'єктом досліджень науковців Болгарії, Росії, України, в тому числі вчених Ужгородського національного університету Д.Данилюка, Г.Павленка та ін. У своїй сукупності їх дослідження складають вагомий історіографічний матеріал, що розкриває глибину і багатогранність наукової спадщини Ю.Гуци-Венеліна. Відомо, що в московських архівах збереглося кілька рукописних нотатків, присвячених пе-

дагогічним проблемам.

Мета публікації. Мета нашої публікації – увести до наукового обігу невідому педагогічному загалу працю Ю.Гуци-Венеліна «О воспитании юношества» і здійснити аналіз окремих тез вченого щодо виховання в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Народився Ю.Гуци-Венелін 22 квітня 1802 року в с.Тібава на Закарпатті. Навчався в містах Ужгороді й Сату-Маре (Румунія). Вищу освіту студював у Львівському та Московському університетах. Працював учителем у Кишиневі. У 1829 році в Москві вийшла з друку перша наукова праця «Древние и нынешние болгары в политическом, народописном, историческом и религиозном их отношении к россиянам». За неповних 37 прожитих років залишив по собі примітну наукову спадщину, дослідження якої в контексті вивчення історії, мов, літератур усіх без винятку слов'янських народів складає неабияку цінність. З-поміж неопублікованих праць вченого чільне місце посідає рукопис, який побачив світ через 165 років після смерті, у 2004 році, в Київському видавництві «Криниця» в серії «Бібліотека Шевченківського комітету», названий редакційною радою «О воспитании юношества» з приміткою: «Гадаємо, що саме такий заголовок найбільш точно передає зміст рукопису Ю.Гуци-Венеліна» [1, с.588].

Опублікований рукопис супроводжується коментарем сучасного закарпатського дослідника Д.Федаки, в якому підкреслюється, що в основі педагогічних поглядів Ю.Гуци-Венеліна лежить філософія особистості, зокрема спрямованість, пізнавальні можливості, ціннісні орієнтації, усвідомлення власного «Я» в контексті самоудосконалення тощо. Ці зауваги, а також зміст статті дають нам підстави стверджувати, що педагогічні переконання вченого – глибоко психологічні, спираються на внутрішній потенціал особистості, який, на його думку, слід враховувати в навчанні та вихованні як учнівської, так і студентської молоді.

Уже на початку статті підкреслено, що повноцінне виховання складається з двох наук: науки розуму і науки серця. Висловлюючись сучасною термінологією, – це розумове і моральне виховання.

Інтерес вченого в аналізованій статті охоплює юнацький вік. У цьому віці, на його думку, важливо навчити молодь переконливо й аргументовано мислити, сформувані світоглядні позиції, виховувати характер, щоб у майбутньому отримати свідомих громадян і відповідальних фахівців для всіх сфер суспільного життя: «Юношество переходит в колеи гражданские. Но кто не выучен спорить честно, может ли он быть честным судьей в делах гражданских, общественных. Может ли тот решать справедливо и согласно с законами дела, который не привык в школе соображать и взвешивать обстоятельства. И чего можно ожидать от зубоскала, хотя и доброго по характеру» [1, с.593]. Незважаючи на це, вчений вважає, що багато чого негативного в суспільному житті відбувається від педагогічної недбайливості, байдужості, недосконалості. У цьому зв'язку зазначає: «Я всегда был того мнения, что всякий учитель, наставник или профессор должен так вести себя в глазах юношества (в словах и делах), чтобы никогда не подать ему случая даже подозревать, что его образователи могут быть люди лживые, недобрые» [1, с.588].

Отже, провідним принципом виховання молоді був за часів Ю.Гуци-Венеліна і залишається до нашого часу принцип позитивного взірця, оскільки психологічні механізми наслідування й ідентифікації, хоча й послаблюються в юнацькому віці на відміну від молодшого й середнього шкільного віку, однак продовжують суттєво впливати на динаміку власної поведінкової моделі.

В юнацькому віці важливу роль в особистісному становленні, на думку автора статті, відіграє моральне виховання. Дуже оригінальним видається нам порівняння особливостей домашнього й соціального морального виховання, у якому вчений надає перевагу останньому, вважаючи, що в сім'ї дитина не набуває

навичок протистояння аморальним вчинкам. Причину цього бачить у тому, що батьки в стосунках з дітьми інстинктивно дотримуються так званого закону «моральної пощади». Оце святе право на «моральну пощаду» в стосунках у площині «дорослий – дитина» подарувала дітям мудра матінка-природа, оберігаючи їх нестійку психіку (відсутність соціального досвіду, навичок критичного мислення) від негативного впливу. Наводимо пояснення такого явища: «Приглядывайтесь пристально на семейственные сцены, и вы увидите, что нередко человек, живущий ежедневно ложью и неправдою насчет ближнего, в присутствии своего ребенка делается правдолюбивее, честнее, старается говорить прямее, откровеннее, гнушается пороками; увидите, что, кто был подлым гражданином, тот дома делается добрым отцом, по крайней мере во столько, во сколько позволит ему его умение и разумение» [1, с.588]. Зміст наведеної цитати може ствердити читача в думці про схвалення вченим подвійних моральних стандартів батьків, які відображаються на сімейному вихованні. Насправді це не так, оскільки кожній «злій людині», тобто аморальній (прим. автора), виховання власних дітей, на думку Ю.Гуци-Венеліна, надає щасливу можливість удосконалення самої себе. Щоденно виправляючись в очах власних дітей, «зла людина» мимоволі зникає діяти за правилами моралі, які сама придумала для збереження власного сімейства. Таким позитивним бачиться вченому результат природного права дітей на свою «моральну пощаду».

Зі сказаного хочемо зробити лаконічне узагальнення: ідея «моральної пощади» в сімейному вихованні і її позитивний наслідок як шлях самоудосконалення «аморальних батьків», на нашу думку, – це педагогічна утопія вченого. Частково погоджуючись з автором статті щодо доцільності такої «моральної пощади» для дітей, категорично заперечуємо будь-який позитивний результат сімейного чи суспільного виховання в умовах так званої релятивної (подвійної, змінюваної, залежно від обставин) моралі наставників – батьків, учителів, викладачів.

Складність морального виховання, на думку вченого, в тому, що неможливо навчити молодь конкретних моральних правил на всі випадки життя і на всі життєві помисли. Однак поведінка дорослих, їх вчинки сприймаються молоддю як уроки життя. Чим більше таких позитивних життєвих уроків буде в досвіді кожної молодої людини, тим імовірнішою буде її моральність у майбутньому самостійному житті. Тут доречно підкріпити важливість принципу позитивного взірця у вихованні проведенням паралелі у поглядах Ю.Гуци-Венеліна та французького просвітника Ж.-Ж. Руссо. Останній одну зі своїх чисельних педагогічних праць завершив окличним реченням «Покажіть мені ті школи, де навчають почуттів!» Так, звісно, немає й досі спеціальних закладів, у яких би навчали моралі, почуттів. Їх вчить життя, а точніше – позитивний приклад близького оточення, наставників.

Суспільне моральне виховання, підкреслює Ю.Гуци-Венелін, об'єднуючи молодь у великі маси, представляє ту перевагу, що при загальній витонченій освіченості розуму й серця у молоді зникають особисті суперечності, а отже, всі можливі прояви недовір'я і ворожнечі [1, с.588]. В цьому випадку, підкреслює вчений, справцює велика істина: благочестиві розмірковування досвідченого і навіть авторитетного педагога в чотирьох стінах класу чи аудиторії набагато менше вражають молодь, ніж несхвалення однолітків за недостойний вчинок; спільна думка ровесників більш відчутна, ніж довготривалі настанови домашнього вихователя (матері чи батька), які в юнацькому віці переважно сприймаються як нудні, архаїчні й неактуальні. Більше того, в «чотирьох стінах» стінах юнаки не в змозі побачити вчинки, неприпустимі в соціальній взаємодії. Саме тому, резюмує автор статті, «усі освічені давні і нові народи взяли за суспільне виховання. Уся Європа, не включаючи Туреччину, йде в цьому напрямі» [1, с.589].

Суттєвої помилки у вихованні припускаються тоді, коли за-

собами виховання виступають тільки висловлювання і власні погляди. Це спонукає вихованців вірити «на слово» й одночасно самостійно вишукувати достатні причини такої довіри. Позаяк не всі молоді люди однаково допитливі, щоб вишукувати достатні підстави того чи іншого погляду наставника, тому не всі вони дійдуть до власного переконання (зі 100 осіб приблизно 25). Отже, самовдоволений наставник, схожий до Магомета, заставивши повірити собі «на слово», зовсім упускає виховання 75 юнаків. Висновок автора наступний: якими б посередніми не були здібності 75 юнаків, однак якщо усім 100 чітко викласти поняття і підтвердити достатньою кількістю причин в доступній формі, то є сподівання, що зрозуміють усі 100, хоча й кожен на своєму рівні.

Враховуючи те, що стаття написана близько двохсот років тому, зауважимо, що суспільне навчання і виховання в той пері-

од не було масовим, освіту здобували діти заможних соціальних прошарків, переважна більшість батьків була неграмотною. Відносно цих міркувань шлях суспільного виховання як пріоритетний видається правильним. Однак більшість сучасних дослідників у царині виховання стверджують, що вирішальну роль у вихованні відіграє сім'я, оскільки вона є середовищем первинної соціалізації, у процесі якої закладається фундамент характеру дитини, формуються моральні погляди і переконання, ціннісні орієнтації тощо. Крім того, в сім'ї розвиваються такі особистісні якості, які неможливо розвинути в жодному іншому середовищі.

Висновки. Таким чином, праця Ю.Гуца-Венеліна «О воспитании юношества» порушує ряд актуальних аспектів виховання, більшість яких співпадає з сучасними поглядами на проблеми сімейного та суспільного морального виховання в юнацькому віці.

#### Література та джерела

1. Гуца-Венелін Ю.І. О воспитании юношества / Юрий Венелин // Рукопис. Библиотека Шевченківського комітету: У 2-х т. – К.: Криниця, 2004. – Т.1. – С.588 – 593.

*Стаття содержит анализ рукописи закарпатского ученого-слависта Ю.Гуца-Венелина «О воспитании юношества», впервые опубликованной через 165 лет после его смерти.*

*Ключевые слова: воспитание, юношеский возраст, моральное воспитание, закон «морального пощажения», педагогическая запущенность.*

*The author of the article has conducted the analysis of the manuscript of the transcarpathian scholar and specialist of Slav languages and literature J.Venelin-Gutsa «About adolescents-rearing», which was published at first time 165 years after his death.*

*Key words: adolescents-rearing, adolescent age, moral education, law of «moral mercy», pedagogical negligence.*

УДК 373.5.016:81'243 (477.8)

## ІСТОРИЧНИЙ ТА ЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИПИ ЯК МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1867–1939 рр)

Лабінська Богдана Ігорівна  
м.Чернівці

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю переосмислення дослідження історії методики навчання іноземних мов у взаємозв'язку з методологічними знаннями на філософському рівні. Завдання обґрунтування цілісного ретроспективного знання й визначення його місця в сучасній методіці 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.*

*Ключові слова: методика навчання іноземних мов, методологія, принципи.*

Проблема тенденцій розвитку методики навчання іноземних мов (ІМ) у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) досліджується нами у взаємозв'язку з методологічними знаннями. В. В. Краєвський, зокрема, зазначає, що без методологічних знань неможливо грамотно провести наукове дослідження і таку грамотність дає оволодіння методологічною культурою, до змісту якої входить: методологічна рефлексія (уміння аналізувати власну наукову діяльність), здатність донаукового обґрунтування, критичне осмислення і творче застосування певних концепцій, форм і методів пізнання, управління, конструювання [4, с.18]. І.Зязюн підкреслює, що сукупність ідей, теорій і підходів,

які обираються в якості методологічних засад наукового пошуку, складає “призму”, крізь яку і завдяки якій з'ясовується сутність об'єкта дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов удосконалення, ефективного розвитку [2, с.7]. Власне завдяки цьому уможливорюється утримання системи результатів наукового пошуку в рівновазі, тому методологічну базу дослідження складають уявлення про науку як систему, що розвивається та є особливим типом системної організації.

Система, що розвивається історично, охоплює саморегуляції, в системі яких формується ієрархія елементів. Розвиток супроводжується появою нових рівнів організації, які діють на ті, що склалися раніше, трансформують їх, видозмінюючи організацію. При цьому система набуває нової цілісності, незважаючи на збільшення різновидів підсистем [7, с.8]. У наслідок своєї незворотності й розвитку система наукового знання набуває закономірного характеру або ж закономірно впливає із внутрішніх і зовнішніх умов навколишнього середовища.

Методологічне обґрунтування визначає загальний підхід до дослідження й розкриває водночас більш конкретні положення, які виступають методологічними орієнтирами. Перший складається з виділення існуючих моделей знань, що розвивають лінійну або кумулятивну структуру знання. Розвиток пізнання йде в напрямі від накопичення фактів, їх індуктивного узагальнення до теорії. Ці складові системи взаємопов'язані один з одним. Вони

окреслюють контури, в межах яких розглядається конкретна проблема.

Методологічний апарат проблеми дослідження зумовлений міждисциплінарним характером роботи. Як справедливо зазначає Б.Г.Могильницький, не існує єдиної моделі міждисциплінарного синтезу, як не може бути єдиного набору дисциплін, що беруть у ньому участь. Усе залежить від предмета дослідження, його масштабності [6]. Міждисциплінарний характер історії методики навчання ІМ пропонується розглядати як соціально-історичну парадигму історико-методичних досліджень, яка детермінує пріоритет методологічних зв'язків історії методики навчання ІМ, педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики, лінгвопсихології, історії України, філософії. Це й спричинило добір міждисциплінарних підходів.

Історію методів навчання іноземних мов свого часу досліджували: В.Є.Раушенбах, який проаналізував методи з І до ХХ століття, Г.Є.Ведель продовжив висвітлювати це питання до середини ХХ століття. І.В.Рахманов вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ – ХХ ст., О.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 досвід навчання ІМ західноукраїнськими вчителями, не розглядалися методичні засади на філософському рівні тому ця проблема вимагає системних досліджень.

Беручи до уваги викладене вище, ми ставимо за мету – проаналізувати історичні та історичні принципи як методи дослідження методики навчання іноземних мов у Західній Україні в період 1867-1939 рр.

У загальній системі методологічних знань існує кілька рівнів: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний (Е. Юдін, 1978).

Перші три рівні методології забезпечують відповідність педагогічного дослідження. Перший рівень відповідає системі цінностей сучасного суспільства, другий є ефективним шляхом розв'язання соціальних проблем, третій демонструє тенденції розвитку методичної науки. Четвертий рівень забезпечує технологічну реалізацію концептуальних засад дослідження, сформованих за допомогою перших трьох рівнів методології [8, с.130].

Виходячи з розуміння методології як системи інструментів і засобів науково-дослідницької діяльності, в дисертації враховується описовий форма – опис існуючих процесів наукового пізнання, пов'язаний з виявленням закономірностей і тенденцій розвитку об'єкта дослідження, формуванням його теоретичного опису, аналізом поняттєвого апарату й методів дослідження та прескриптивною функцією (нормативною, пов'язаною з визначенням дослідницьких орієнтирів, методологічним забезпеченням дослідницької діяльності).

На філософському рівні ми спираємося на загальні принципи пізнання та категорійний апарат, методологічні функції яких виконує вся система філософського пізнання. Принципи в методологічному забезпеченні дослідження, згідно з філософським розумінням дефініції, розглядаються як першоначало, те, що лежить в основі добору сукупності вихідних позицій наукового пошуку. Принципи визначають внутрішню структурну впорядкованість наукового аналізу та конкретизують певні аспекти закладеного в дослідженні змісту. В.А.Лекторський і В.С.Швирьов підкреслюють, наприклад, що філософія є формою самоусвідомлення науки з певного боку. Філософія не претендує на те, щоб бути теоретичним наукознавством, але водночас не потрібно применшувати її ролі в дослідженні будь-якої науки і наукового пізнання, якщо мова йде про логіку наукового дослідження чи сучасну формальну математичну логіку, які в наш час вважаються спеціальними, конкретними науковими дисциплінами [5, с.14–16]. П.В.Копнін,

у свою чергу, стверджує, що логіка наукового дослідження – це не просто доповнення методу матеріалістичної діалектики, а спеціальна теоретична сфера знання, що має свій об'єкт і свої основні поняття [3, с.121]. Методологія, як ми вважаємо, на рівні філософії існує не як система визначених норм або вказівок на необхідність визначених технічних прийомів, а тільки як система основних орієнтирів.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що філософсько-методологічною основою дослідження є загальні положення теорії пізнання й дотримання основних принципів діалектики – співвідношення теорії й практики, емпіричного і теоретичного, об'єктивності, єдності історичного й логічного тощо.

Принцип співвідношення теорії й практики, емпіричного і теоретичного. Істотною ознакою емпіричного дослідження є взаємодія (безпосередня й опосередкована) суб'єкта і об'єкта, що передбачає предметно-практичну діяльність на основі таких методів, як критичний аналіз літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, ретроспективність, наукове спостереження та ін. Накопичення емпіричної інформації пов'язане зі створенням практичних ситуацій, які дозволяють виявити нові зв'язки між об'єктами, з розробкою нових методів отримання інформації. У нашій роботі емпіричні дослідження модифікуються залежно від своєрідності об'єкта науки, а результати обробляються різними методами, завдяки чому стає можливим узагальнити отриману інформацію. До таких відносимо групування, систематизацію, побудову таблиць та ін.

Обробка емпіричної інформації здійснюється в певній послідовності. Зміст емпіричного знання є результатом практичної діяльності суб'єкта, її раціонально-логічної обробки та наукового опису. За емпіричними констатаціями стоять не тільки об'єкт і методи його дослідження, а й вихідні теоретичні принципи, обґрунтування вибору об'єкта тощо.

Теоретичний рівень пізнання зі своїми особливостями, специфічними підходами, принципами, засобами, методами не заперечує емпірично здобутих фактів, спостережень, уявлень, досвіду тощо.

Емпіричний і теоретичний рівні посідають у структурі пізнання певне місце, вони взаємопов'язані, мають специфічну будову, виконують притаманні лише їм функції. Звідси випливає вимога не зводити їх один до одного й не відривати один від одного.

Можна також виокремити два методологічні орієнтири. Перший полягає в тому, що розвиток методики навчання ІМ слід розуміти як рух науково-методичної думки від емпіричного рівня до теоретичного, основними елементами якого постають поняття. Другий дозволяє розглядати опис, пояснення й передбачення як знання, що отримуються в процесі розвитку методики навчання ІМ. Виділені орієнтири дозволяють інтерпретувати розвиток методики як процес формування системи наукового знання від виникнення через становлення до цілісності, в межах якого послідовно розвиваються основні ланки об'єкта дослідження. У дослідженні тенденцій розвитку методики навчання ІМ у Західній Україні кореляція теорії й практики, емпіричного і теоретичного виступає необхідною умовою визначення соціальної актуальності предмета, критерієм оцінювання успішності в конкретних умовах навчання ІМ, організації навчального процесу впродовж досліджуваного періоду, що будуються на основі законів логіки, на вже визначених правилах, вироблених у практиці людського мислення.

Принцип об'єктивності в нашому дослідженні сприяє всебічному врахуванню тих або інших політичних чинників, історико-соціальних умов і організаційно-педагогічних явищ методики навчання ІМ, в яких вони розвивалися, адекватності підходів і засобів дослідження, що уможливають отримання істинного знання про об'єкт і запобігають суб'єктивності, однобічності та упередженості в підборі й оцінці фактів. Об'єктивність ретроспективних методичних знань передбачає, що процес їх здобуття відповідає реаль-

ній дійсності, незалежно від законів пізнання людиною. Принцип об'єктивності диктує вимоги доказовості, обґрунтування вихідних послань, визначає логіку дослідження та адекватність його висновків. У зв'язку з цим особливого значення набуває залучення всіх фактів, умов, явищ, які мають відношення до об'єкта дослідження, та їх об'єктивне тлумачення, оскільки вірогідність фактів сприяє достовірності висновків. В.І.Загвязинський підкреслює, що вимога достовірності фактів має також альтернативний характер наукового пошуку. У загальному, це означає виділити й оцінити всі можливі варіанти рішення, виявити існуючі погляди на досліджувані питання. [1, с.41]. У конкретному дослідженні попередній аналіз уможливить зосередження уваги на найбільш значущих для певних умов рішеннях. Умова ж альтернативного наукового пошуку реалізується під час аналізу поглядів і шляхів розв'язання проблеми навчання ІМ не тільки в контексті прийнятих позицій чи близьких поглядів, але й із залученням протилежних і неочікува-

них способів її розв'язання, альтернативних рішень.

Принцип єдності історичного й логічного, в якому поєднується історія об'єкта (генетичний аспект) і теорія (логічний аспект), а також перспектива його розвитку, можливі тільки з позиції певної наукової концепції, на основі уявлення про структуру та функції тих або інших елементів. Теоретичний аналіз уможливує вивчення генези (виникнення, становлення) об'єкта. Дія принципу єдності логічного й історичного під час аналізу методики навчання ІМ на західноукраїнських землях виявляється в осмисленні логіки розвитку цієї системи на основі аналізу фактів і політичних явищ у конкретно-історичних обставинах, у взаємозв'язку та взаємозумовленості, з урахуванням розстановки та політичної орієнтації соціальних, національних груп, верств, громадських організацій. Цей принцип передбачає розгляд у проведеному дослідженні ретроспективи методики навчання ІМ та її сучасного стану.

### Література та джерела

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. – 3-е изд., испр. – М.: “Академия”, 2006. – 208 с.
2. Зязюн І. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні / І.Зязюн // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (24:26 жовтня 2011 року). – Хмельницький: 2011. – 405 с
3. Копнин П.В. Диалектика, логика, наука / П.В.Копнин. – М.: “Наука”, 1973. – 463 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: “Академия”, 2006. – 400 с.
5. Лекторский В.А. Методологический анализ науки: философия, методология, наука / В.А.Лекторский, В.С.Швырёв. – М.: “Наука”, 1973. – 463 с.
6. Могильницький Б. Г. Междисциплинарный синтез: уроки школы Аннологов [Електронний ресурс] / Б.Г.Могильницький. – Режим доступа: <<http://kilo.tsu.ru/annals.htm>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Степин В.С. Теоретическое знание / В.С.Степин – М.: “Прогресс-Традиция”, 2000. – 744 с.
8. Хриков Є.М. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917 – 1930-ті рр. XX століття [Електронний ресурс] / Є. М. Хриков // Освіта Донбасу, 2011. – №1 (144). – С.129-136. – Режим доступу: < [http://www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/osdon/2011-1\\_22.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/osdon/2011-1_22.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью переосмысления исследования истории методики обучения иностранным языкам в взаимосвязи с методологическими знаниями на философском уровне. Задача обоснования целостного ретроспективного знания и определения его места в современной методике обучения иностранным языкам обусловлено социально-практической необходимостью критического анализа историко-педагогических условий трансформации школы как определенного опыта для творческого его осмысления в ходе современной модернизации образования в нынешней социально-экономической, общественно-политической и культурологической ситуации.*

*Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, методология, принципы.*

*Relevance of material presented in the article has been conditioned with the need to rethink the history of the methodics of teaching foreign languages in relation to methodological knowledge on a philosophical level. The task of a single retrospective study skills knowledge and determine its place in modern methods of teaching foreign languages is caused by social and practical needs of critical analysis of historical and pedagogical condition of school as a transforming experience for creative thinking in the modernization in the current socio-economic, socio-political and cultural situation.*

*Key words: learning foreign languages, methodology, principles.*

## ПРОФОРІЄНТАЦІЯ ТА ДОПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УГОРЩИНІ

Леврінц Маріанна Іванівна  
м.Берегово

*У статті розглянуто особливості функціонування допрофесійної педагогічної підготовки фахівців іноземних мов в Угорщині в ракурсі орієнтації учнів на педагогічну професію та формування у них професійної мотивації.*

*Ключові слова : допрофесійна педагогічна підготовка, профорієнтація, мотивація*

З метою підвищення престижу педагогічної професії в Угорщині впродовж останніх років значна увага звертається на профорієнтаційну роботу та допрофесійну педагогічну підготовку.

Підкреслимо, що створення орієнтирів для вибору професії учнівською молоддю є основою формування навчальної та професійної мотивації. Тому своєчасна психолого-педагогічна допомога учням у виявленні схильності до різних сфер професійної діяльності та прийнятті рішення щодо роду майбутньої професії є важливим кроком на шляху до формування конкретних життєвих та професійних планів, а також свідомого вибору професії.

Таким чином, метою даної статті є виявлення особливостей функціонування допрофесійної педагогічної підготовки фахівців іноземних мов в Угорщині в ракурсі орієнтації учнів на педагогічну професію та формування у них професійної мотивації.

Питання профорієнтації та допрофесійної підготовки розглядаються у працях таких угорських дослідників як П.Рокушфалві, К.Сіладі, Е.Барков, Л.Варга, Ю.Конц, М.Адам та ін. За визначенням науковців, профорієнтація – це процес надання допомоги учням у виборі майбутньої професійної діяльності шляхом врахування їх індивідуальних потреб та якомога ширшої інформатизації [4, с.12].

Угорські вчені цілком слушно відзначають, що формування професійних орієнтирів слід розпочинати вже в шкільному віці як невід'ємну складову виховної роботи та розвитку особистості школяра, збуджуючи мотивацію, інтерес до навчальної та професійної діяльності та сприяючи входженню учнів в соціум [5].

Професійні плани школярів є відображенням ціннісних орієнтацій, сформованих в ході виховного впливу школи, родини, суспільства та оточуючого середовища. Тому визначення професійної придатності необхідно уточнювати шляхом вивчення істинних мотивів професійного вибору, навіть за умов володіння учнем необхідними професійно значущими задатками.

Вчені підкреслюють необхідність активізації діяльності учнів, важливість осмислення професійного вибору. Профорієнтаційна робота має носити не настановчий, а дорадчий характер, сприяючи розвитку почуття відповідальності за прийняття школярем рішень. Учневі важливо відчувати, що його вибір є добровільним та відповідає його особистим запитам [5].

Зауважимо, що в Угорщині значний інтерес до проблеми профорієнтації простежується з початку 90-х років, коли в країні відбуваються масштабні зміни у політичному та суспільно-економічному устрої, які, в свою чергу, зумовили зміни стосовно попиту на працівників різних галузей та викликали необхідність забезпечення швидкої адаптації і трансформації системи професійної підготовки до умов ринкової економіки. Резонансом глобальних перетворень стало зміщення акцентів у змісті освіти: значущості набувають індивідуалізація та особистісна орієнтація навчально-виховного процесу, вивчення особистісних якостей школярів, їх потреб, здібностей та створення відповідних професійних орієн-

тирів.

Саме в цей час в Угорщині розпочинається активна цілеспрямована робота в загальноосвітніх навчальних закладах з профільної орієнтації, готується відповідна нормативно-правова база. Із прийняттям Національного базового навчального плану (130/1995 (X.26). указ уряду) профорієнтація стає важливим елементом змісту освіти. В 2007 році із доопрацюванням Національного базового навчального плану в парадигмі компетентісного підходу, зорієнтованість на професію було виділено як одну із шести найважливіших компетенцій, яку необхідно розвивати протягом всього періоду навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Сьогодні в Угорщині вже частково розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес головні положення профорієнтаційної роботи, які передбачають профорієнтацію в 1–12 класах всіх типів загальноосвітніх шкіл та профільне навчання в 9–12 класах.

В Угорщині профільна освіта функціонує у двох площинах : профорієнтаційній роботі та профільному навчанні в системі загальноосвітніх шкільних закладів, а також спеціалізованих дорадчих центрах, які здійснюють профконсультування.

Основними цілями профорієнтації є : розвиток психологічних властивостей, інтересів, нахилів та особистості в цілому; самопізнання, особливо щодо придатності до певних професій; планування майбутнього, формування Я-образу; ознайомлення школярів зі світом професій та їх природою; ознайомлення школярів із особливостями професійної підготовки [6]. Профорієнтація повинна сприяти гармонізації особистих запитів школярів та потреби суспільства у високоосвічених та компетентних працівниках. На думку П. Рокушфалві, метою профорієнтації є спрямування особистості до професійного вибору, в результаті якого відбудеться суспільно значуща реалізація особистісних потреб [2, с.65].

До найважливіших завдань профорієнтаційної роботи загальноосвітніх навчальних закладів вчені відносять :

- сприяння розвитку зрілості особистості школяра та свідомого професійного вибору, позаяк для юнацького віку властивими є труднощі у прийнятті чіткої особистісної позиції, уникнення критичних ситуацій вибору, недостатній рівень розвитку почуття відповідальності, нездатність досягнути часову перспективу та наслідки власних дій та вчинків;

- подолання труднощів, пов'язаних із свідомим вибором професії, які можуть виникати у зв'язку з недостатньою інформованістю про зміст професійної діяльності або неможливістю здобути попередньо обрану професію;

- подолання дилеми професійного вибору, як наприклад, спрямованість інтересів школяра на різні професії;

- розв'язання питання неадекватності професійного вибору, пов'язаного із недостатньою навчальною успішністю, незадовільним станом здоров'я тощо;

- гармонізація уявлень школяра про майбутню професію та реальні життєві обставини [3];

Загальноприйнятими формами організації профільного навчання в Угорщині є наступні : за сферами соціально-трудової діяльності (наприклад, гуманітарної, на основі якої здійснюється допрофесійна педагогічна підготовка та поглиблене вивчення ІМ); за рівнями складності (вивчення ІМ у 9–12 класах на середньому

та вищому рівні); підготовка до складання іспитів на атестат зрілості на вищому рівні (наприклад, з ІМ, інтегрованої дисципліни педагогіки і психології тощо); підготовка до навчання у ВНЗ відповідного профілю (наприклад, за педагогічним та філологічним напрямком).

На сьогоднішній день в Угорщині допрофесійна підготовка майбутніх фахівців ІМ та педагогічних кадрів здійснюється мережею закладів: загальноосвітніми середніми школами; загальноосвітніми середніми гуманітарними школами; гімназіями; загальноосвітніми середніми професійними школами; загальноосвітніми середніми професійними педагогічними школами.

В загальноосвітніх середніх школах, середніх гуманітарних школах та гімназіях організація профільного навчання відбувається за предметним принципом за одним або кількома профілями. Метою профільного навчання даного типу закладів освіти є підготовка до складання іспитів на атестат зрілості на вищому рівні, а також підготовка до навчання у ВНЗ за спорідненим напрямком підготовки. Загальноосвітні середні професійні та загальноосвітні середні професійні педагогічні школи передбачають загальноосвітню підготовку на рівні рівнозначному гімназії (для гуманітарного напрямку) та профільну підготовку (педагогічну, поглиблене вивчення ІМ).

В Угорщині поширеним є досвід функціонування шкіл різного типу на базі одного навчального закладу, як наприклад, гімназії та професійної педагогічної школи тощо. Деякі загальноосвітні школи формуються на базі вищих навчальних закладів, які забезпечують профільне навчання відповідного напрямку (наприклад, педагогічного), що здійснюється його науково-педагогічними працівниками.

Основною організаційною формою підготовки майбутніх педагогічних фахівців ІМ є загальноосвітні середні професійні та педагогічні професійні школи. Вважасмо за доцільне ближче ознайомитись із досвідом їх функціонування, позаяк вони є порівняно унікальним явищем по відношенню до української системи освіти.

Загальноосвітні середні професійні школи були сформовані на початку 1990-х років задля вирішення зростаючих прогалин на ринку праці. За період від 1991 до 1997 років з усіх створених 134 навчальних закладів – половина спеціалізується на допрофесійній та початковій професійній освіті. Починаючи від 2001 року професійні школи пропонують допрофесійну підготовку за 21 напрямком, як наприклад, освіта (педагогіка), соціальна робота, охорона здоров'я, мистецтво, інформатика, економіка, легка та важка індустрія, охорона навколишнього середовища, лісництво, торгівля, транспорт, туризм, сільське господарство і т.д.

Метою профільного навчання в середніх професійних та професійних педагогічних закладах є забезпечення загальноосвітньої та допрофесійної підготовки за гуманітарним напрямком та підготовка до подальшого навчання у ВНЗ за відповідною спеціальністю. Як зазначається у навчальному плані Євангельської гімназії та педагогічної професійної школи ім. Кошута Лойоша, основним завданням профільного навчання є формування мотивації школярів до вибору педагогічної професії та продовження навчання у вузі за педагогічним напрямком. Важливо також сприяти свідомому вибору школярів здачі іспиту на атестат зрілості вищого рівня з інтегрованої дисципліни «основи теорії освіти», що охоплює педагогіку та психологію [1, с. 65].

Після отримання атестату зрілості, слухачі даних освітніх закладів мають можливість отримати диплом молодшого спеціаліста за такими педагогічними спеціальностями, як наприклад, асистент педагога, асистент педагога дітей із вадами здоров'я, соціального педагога, соціального працівника та деяких інших, який передбачає в середньому 1–2-річний курс навчання.

У професійних школах передбачається вивчення базових шкільних дисциплін на кількох рівнях: стандартному –

обов'язковий мінімум, визначений типовим навчальним планом; академічному – поглиблене вивчення дисциплін, рівень якого є рівнозначним гімназійному або навіть вищим; профільному – професійне спрямування змісту навчальних дисциплін, вивчення профільних дисциплін (педагогіки, психології, педагогічної практики і т.д.).

Охарактеризуємо основні принципи побудови профільного навчання Євангельської гімназії та педагогічної професійної школи ім. Кошута Лойоша, зазначені в педагогічній програмі закладу:

- Зміст навчальних дисциплін, навчально-виховний процес, методи та засоби навчання сприяють індивідуалізації та диференціації навчання, розвитку навчальної та професійної мотивації, навчально-пізнавальних та професійних інтересів, схильностей, здібностей, потреб учнів.
- Допрофесійна підготовка та профільне навчання відбувається за рахунок варіативної компоненти навчального плану.
- Базові загальноосвітні предмети вивчаються у 9–10 класах на рівні гімназії.
- Вивчення основних профільних курсів (педагогіки, психології та ін.) розпочинається в 11-му класі. Школярі обирають подальшу спеціалізацію за рахунок вибіркового курсів, як наприклад, ІМ, музичне виховання, угорська мова та література, математика тощо.
- Допрофесійна практична підготовка, або педагогічна практика проводиться в 11–12 класах в обсязі двох годин на тиждень.
- Курс професійної орієнтації вивчається у 9–10 класах (4 години на тиждень).
- В 11–12 класах відбувається підготовка до здачі іспитів на атестат зрілості на вищому (ускладненому) рівні. Для прикладу, педагогіка вивчається в обсязі 3 годин на тиждень, психологія – 3 годин на тиждень, педагогічна практика – 2 години на тиждень [1, с.64–65].

Навчальним планом педагогічної професійної школи передбачено наступне змістове наповнення профільного навчання за педагогічним напрямком:

- 9–10 класи – поряд із загальнообов'язковими шкільними дисциплінами створюються умови для розвитку здібностей, схильностей школярів та профорієнтації; додатково вивчаються такі профільні дисципліни, як комунікація, психологія самопізнання та пізнання оточуючих, методика та стратегії учіння, світ сучасних професій, валеологія, культура та навколишнє середовище;
- 11–12 класи – включається вивчення педагогіки, психології та проходження педагогічної практики.

Дисципліна «професійна орієнтація» читається в обсязі 74 годин фахівцями з університетською освітою та спеціалізацією «вчитель з профорієнтаційної роботи». Коротко ознайомимось з тематикою курсу, який охоплює 5 основних напрямків:

- 1). Самопізнання, пізнання учнями власних інтересів, здібностей, сімейних традицій і т.д. На заняттях відбувається аналіз схильностей та здібностей, можливостей їх творчого застосування у професійній діяльності, позитивне підкріплення здібностей.
- 2). Ознайомлення учнів зі світом професій, з їх особливостями, можливостями просування по службі тощо.
- 3). Усвідомлення ролі та місця професій у житті людини.
- 4). Створення орієнтирів для визначення професійних та життєвих планів.
- 5). Активізація діяльності учнів з визначення професійних напрямів [4, с.65].

Метою педагогічної практики 11–12 класів є ознайомлення учнів з особливостями навчально-виховного процесу дошкільних навчально-виховних закладів, початкових шкіл, спеціальних закладів, на базі яких функціонують групи продовженого дня та

шкіл для дітей із вадами здоров'я. Важливим елементом педагогічної практики є формування мотивації на педагогічну професію через залучення школярів до навчально-виховної роботи, налагодження дружніх стосунків з вихованцями, спостереження та узагальнення здобутих теоретичних знань в реальних умовах освітніх закладів.

Результатом педагогічної практики є формування професійно важливих якостей властивих особистості вихователя, як наприклад, когнітивні та соціальні компетенції, здатність до саморозвитку і т.д.

Педагогічна практика в 11-му класі передбачає ведення журналу спостережень згідно попередньо визначених критеріїв, аналіз та обговорення побаченого. У 12-му класі заняття доповнюються мікрОВикладанням серед групи однокласників, проведенням позапрограмних навчально-виховних заходів, ігор тощо. Учні власноруч виготовляють унаочнення та інші навчальні засоби. Більшій практичній спрямованості навчання сприяє застосування мультимедійних засобів, відеозапис виступів, відповідей учнів і т.д.

Поглиблена іншомовна підготовка в деяких професійних школах Угорщини передбачає вивчення ІМ у випускному класі в обсязі 12 годин на тиждень. Щоденні двогодинні заняття з ІМ присвячуються розвитку іншомовних компетенцій: розвитку навичок спілкування, читання, письма та слухання. Вивчення крайнознавчого матеріалу відбувається на основі двогодинних занять щотижня.

Отже, основними рисами угорської профільної освіти та допрофесійної педагогічної підготовки, які, на нашу думку, заслуговують уваги, є:

- 1). Важливе значення у профільній освіті за педагогічним напрямом надається формуванню мотивації на педагогічну професію, чому сприяють зміст та методи допрофесійної педагогічної підготовки.
- 2). В Угорщині зорієнтованість на професію вважається однією з 6 обов'язкових компетенцій, яку необхідно розвивати в учнів загальноосвітніх середніх шкіл всіх вікових категорій.
- 3). Профорієнтація є невід'ємною складовою виховної роботи, яка реалізовується протягом всього періоду навчання в загальноосвітніх закладах освіти, починаючи з 1-го класу.
- 4). В Угорщині здійснюється підготовка фахівців за спеціальністю «вчитель з профорієнтаційної роботи».
- 5). Широка варіативність та різнобічність профільного навчання забезпечується великим діапазоном освітніх закладів та програм.
- 6). Основна допрофесійна педагогічна підготовка відбувається в спеціально організованих професійних або професійних педагогічних середніх школах.
- 7). В деяких професійних або професійних педагогічних школах Угорщини відбувається одночасна допрофесійна педагогічна підготовка та поглиблене вивчення ІМ, що надає угорській освітній системі певні переваги у порівнянні з вітчизняними традиціями допрофесійної підготовки майбутніх фахівців ІМ.

#### Література та джерела

1. Evangélikus Kossuth Lajos Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola. Pedagógiai Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eklgmiskolc.sulinet.hu/>. – Загол. з екрану. – Мова угор.
2. Rókusfalvy P. Pályaválasztás előkészítése / P.Rókusfalvy. – Budapest: Tankönyvkiadó, 1982.
3. Rozsnyai M. Pályaválasztás az általános iskolában, avagy hogyan segíthet az osztályfőnök? In : Tanári kérdések / M.Rozsnyai. – Raabe Klett kiadó, 1999.
4. Szilágyi K. Pályorientáció. Tanári kézikönyv / [K.Szilágyi, M.Kenderfi, Zs.Rettegi, P.Völgyesy]. – Budapest: Nemzeti Szakkepzési Intézet, 2004. – 93 p.
5. Szücs J. Egy fővárosi nevelőotthon pályaválasztási, pályairányítási munkájának 20-éves tapasztalatai / In: Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből / J.Szücs. – 1980. – N 26. – P.179 –192
6. Tóth G. és mtsai. Pályaválasztás. Pályapedagógiai feladatok az általános iskolában / G.Tóth. – Budapest: Országos pedagógiai intézet, 1982.

*В статті розглядаються особливості функціонування допрофесійної педагогічної підготовки спеціалістів в області іноземного мовного вивчення в Венгрії в ракурсі орієнтації учасників на педагогічну професію, а також формування у них професійної мотивації.*

*Ключевые слова: допрофесійна педагогічна підготовка, профорієнтація, мотивація*

*The author of the article has analyzed peculiarities of pre-professional education of prospective foreign language specialists in the system of secondary education of Hungary in respect to their orientation to teaching and motivation development.*

*Key words: pre-professional teacher education, orientation to teaching, motivation.*

УДК 371.214.1:821.161.2 (477.87)

## АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)

Марфінець Надія Василівна  
м.Ужгород

*У статті проаналізовано навчальні програми з літературного краєзнавства, які з'явилися в добу незалежності України у шкільництві Закарпаття. Виокремлено характерні риси, структурно-компонентний склад, особливості змісту аналізованих освітніх документів.*

*Ключові слова: програма з літературного краєзнавства, тематичний блок, аналіз текстового компоненту.*

Вступ. Сучасний стан розвитку шкільної літературної освіти учнів необхідно розглядати як цілісний історико-культурологічний феномен, якому властиві динамічність, інтеграція, орієнтація на людину, націю, оновлення змісту на основі багатомовних культур усіх етносів та національних меншин, що проживають на території України. З цього погляду засвоєння культури близького рідномовного оточення, результативність літературно-краєзнавчої роботи,

офіційно закріпленої чинною програмою з української літератури за допомогою рубрики “Література рідного краю” цілком залежать від якості навчальних програм з літературного краєзнавства. Адже зазначені навчальні освітні документи повинні повноцінно представити самобутню культуру, мову, віру, традиції, звичаї, обряди, які збереглися на території Закарпаття. Тому цілком актуальним постає важливість здійснення аналізу змісту програм з літературного краєзнавства, якими послуговуються освітяни краю на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що за останнє півстоліття в освітній галузі сформувалися наступні типи навчальних програм: 1) навчальна програма на базі досвіду; 2) змісту; 3) як рамкова структура; 4) на базі результатів [6]. Відповідно ж до сучасних міжнародних тенденцій розробки змісту навчальних програм, у більшості освітніх системах простежується одна із характерних особливостей формування змістового компоненту - використання різних варіантів навчальних програм (curriculum), пристосованих до місцевих умов з урахуванням національного і регіонального контекстів [6, с.6].

Концептуальні підходи для здійснення курикулярних інновацій в освітньому просторі стали предметом дослідження багатьох науковців як за кордоном (Георгеску Д., Гуцу В., Долл В., Коллінз К., Сальберг П. та ін.), так і в Україні (Волошина Н., Волощук Є., Затонський Д., Клепко С., Мовчан Р., Наливайко Д., Пастушко Н., Тараненко І., Шелехова Г., Шуляр В. та ін.). Помітним явищем є доповіді “Комунікативно-діяльнісна модель освітньої галузі “Мови і література” (Пастушенко Н.), “Змістові лінії державного стандарту освіти і GURRIKULUM навчальних дисциплін літературного циклу” (Ю.Ковбасенко) у рамках Всеукраїнської науково-практичної конференції 26-27 червня 2007 р. “Виклик для України: розробка рамкових основ змісту(національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття” [1]. Дослідниками здійснено теоретичне обґрунтування змісту компонентів педагогічної моделі освітньої галузі “Мови і література” [1, с.266-278], охарактеризовано змістові лінії і Curriculum початкових дисциплін літературного циклу [1, с.279-286].

Слід зауважити, що проблемам аналізу навчальних програм із української літератури присвячені праці вчених-методистів О.Бандури, Н.Волошиної, Б.Степанишиного, світової - Л.Мірошниченко, О.Ніколенко та ін. Разом з тим, доводиться констатувати, що спеціальних досліджень щодо аналізу змісту навчальних програм з літературного краєзнавства у шкільництві краю нами не виявлено.

Отже, мета нашого дослідження – здійснити комплексний аналіз змісту літературного краєзнавства у навчальних програмах, якими користуються у шкільництві Закарпаття. Мета передбачала розв’язання завдань:

- 1) визначити дидактичні засади розробки змісту навчального матеріалу;
- 2) виокремити тематичні блоки на основі аналізу текстового матеріалу;
- 3) виділити особливості навчальних програм з літературного краєзнавства.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Навчальна програма – документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, умінь і навичок, які необхідно засвоїти, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання. Навчальні програми повинні мати високий науковий рівень, втілювати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій, не містити надто ускладненого і другорядного матеріалу, реалізувати міжпредметні зв’язки [8, с.100].

Навчальна програма має бути зорієнтована на результат на-

вчальної діяльності учнів. Усі програми з літератури, враховуючи специфіку предмету, повинні орієнтуватися на загально визначену концепцією структуру, а саме:

1. Пояснювальна записка: а) вступ; б) характеристика структури навчальної програми; в) особливості організації навчально-виховного процесу; г) критерії оцінювання навчальних досягнень; д) рекомендації щодо роботи з програмою.

2. Структура навчальної програми: клас (загальна кількість годин), виучувана тема та анотація до неї, кількість годин на вивчення; матеріал до програми кожного класу формується за тематичними блоками (блок містить теорію літератури, міжлітературні та міжпредметні зв’язки, наочність і ТЗН, твори для вивчення напам’ять); перелік художніх творів для текстурального та самостійного опрацювання.

3. Додаток: перелік навчальної та навчально-методичної літератури; критерії оцінювання навчальних досягнень учнів для кожного класу [5].

Аналіз проведеного дослідження дає підстави констатувати, що з початку 90-х рр. ХХ ст. по сьогоднішній час укладено наступні навчальні програми для загальноосвітніх шкіл області: Програма з народознавства для шкіл Закарпаття (1991) [7], Програма з літературного краєзнавства для шкіл Закарпаття 10-11 класи (1992) [9], Орієнтовна програма та методичні рекомендації з літератури рідного краю для 1(5)- 5(9) класів гімназій, ліцеїв і загальноосвітніх шкіл Закарпаття (1997) [4], Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття (2007) [3].

Проаналізуємо змістове наповнення програм з літературного краєзнавства.

Елементи літературного краєзнавства містить Програма з народознавства для шкіл Закарпаття, укладена І.М.Сеньком у 1991 році [7]. У “Пояснювальній записці” зазначається, що освітній документ відповідає таким принципам, як системність, спадковість, послідовність, безперервність, не повторює, але доповнює програми із загальноосвітніх предметів, а ведучим принципом у програмі виступає наступний: “Батьківщина починається із батьківського порога” [7, с.3].

Літературне краєзнавство у програмі представлено у всіх розділах: “Від роду-до народу” (1 клас), “Де ми живемо” (2 клас), “Традиції нашого народу” (3 клас), “Символи нашого народу” (4 клас), “Наше село (місто)” (5 клас), “Господарство та ремесла” (6 клас), “Історія краю” (7 клас), “Культура краю” (8 клас), “Моральні принципи народу” (9 клас), “Історія нашого народу” (10 клас), “Літературне краєзнавство” (11 клас).

Так, наприклад, у 2 класі “Тема №10-12. Наш край” передбачає ознайомлення дітей з дитячими віршами про рідний край В.Гренджі-Донського, Ю.Боршоша-Кум’ятського, М.Божук. Марійки Підгірянки, В.Ладичця, Л.Кудряської, Л.Балли. За допомогою закарпатських народних казок, оповідок, прислів’їв, притч передбачено формування в учнів уявлень про загальнолюдські цінності (тема “Пошана до батьків, старших” (3 клас) тощо). Зокрема, укладач пропонує притчі казкаря Шопляка – Козака, казки Андрія Калина, тексти із збірок “Чарівна торба”, “Дерев’яне чудо”.

Засвоєння та осмислення моральних норм - пошана до хліба, повага до людини праці (3 клас) – пропонується на основі таких фольклорних творів (казок, притч, легенд), як: “Чий хліб їмо?”, “Без чого на світі не прожити”, “Сто разів за один день”, “Підкова”, “Чому каня пищить?”, “Лінива дівчина” (із кн. “Чарівна торба”).

Ряд фольклорних творів – “Ситий голодному не вірить”, “За кусник сиру – гроші на корову” (із кн. “Чарівна торба”) - представляють одну із найголовніших ментальних рис народу рідного краю – гостинність.

Цікаво, що для повноцінного сприйняття і осмислення теми “Патріотизм” (3 клас) укладач пропонує увазі школярів місцеві перекази: “Лаборець”, “Татарський перевал”, “Про песоголовців”, “Шандровський соляний колодязь” тощо ( із книги “Легенди на-

шого краю” (Ужгород, 1972)).

У розділі “Символи нашого народу” (4 клас) програмою передбачено ознайомлення дітей із рослинами-символами краю – смерекою, едельвейсом (легенда “Шовкова косиця”); піснями-символами (коломиїками, піснею “Верховино, світку ти наш”, колядками, щедрівками), розповіддю про О.Духновича як автора гімну “Подкарпатській русини, оставте глибокий сон”.

Опрацювання розділу “Господарство та ремесла” (6 клас) автор пропонує також на основі народних переказів і спогадів – про бокорашів, майстрів-умільців та про працю лісорубів.

Для учнів 7 класу укладач пропонує для вивчення розділ “Історія краю”, який передбачає ознайомлення учнів на основі народних переказів із такими відомими постатями краю, як князь Лаборець, князь Корятович, король Матвій Корвін. Художні твори про минуле краю – “Князь Лаборець” А.Кралицького, “Петро Петрович” В.Гренджі-Донського, “Микола Шугай – розбійник” І.Ольбрахта, “Карпати” С.Скляренка пропонує укладач для глибшого засвоєння теми “Про край написано”. Тема “Закарпаття у ХІХ ст.” спрямована на розширення відомостей учнів про відомих діячів краю – М.Лучкая, В.Довговича, М.Балудянського, І.Орлая, Ю.Венеліна-Гуци та будителів – О.Духновича, О.Павловича, О.Митрака, Є.Фенцика, І.Сільвая.

В 11 кл. пропонується для вивчення розділ “Літературне краєзнавство”, котрий має дати учням повне уявлення про літературу Закарпаття, починаючи від поширення писемності на Закарпатті, перших рукописних книг, літописів, літературних творів Михайла Лучкая і Василя Довговича та закінчуючи сучасним літературним процесом у краї.

Розділ структурований за темами: “Від писемності до літератури”, “Будителі”, “Література 20-40-х рр. ХХ ст.”, “Вони писали про Закарпаття”, “Література 40-80-х років”, “Переклади. Літературознавство”.

Отже, програма з народознавства для шкіл Закарпаття, укладена І.М.Сеньком, представляє інтегрований курс історії та культури рідного краю. Літературне краєзнавство у аналізованій програмі виступає одним із провідних принципів засвоєння народознавчого змісту.

У 1992 році вийшла Програма з літературного краєзнавства для шкіл Закарпаття (10-11 кл.), яку підготував І.В.Хланта [9]. Опублікована програма викликала жваве обговорення в місцевій пресі, оскільки подібної програми до цього часу у школах ще не було. З рецензіями виступили П.Углярєнко, В.Пагіря, С.Жупанин, М.Пойда, Л.Ходанич, І.Губаль.

У пояснювальній записці сформульовано завдання курсу “Літературного краєзнавства” – “дати учням ґрунтовні знання про розвиток літературного процесу на Закарпатті від найдавніших часів і до наших днів, характер літературних напрямків, розкрити ідейно-художню цінність спадщини письменників рідного краю” [9, с.3].

Оскільки вказана програма орієнтована для викладання в старшій школі (10-11 класи), тому враховує історико-хронологічний підхід. В основу укладання літературного матеріалу покладено портретно-текстовий принцип. Програма розрахована на 140 годин (по 70 годин в кожному класі старшої школи). Причому автор пропонував вивчати літературу рідного краю тільки в гуманітарних класах (при умові, якщо десять класи поділялися на гуманітарні і природничі).

Структурою програми передбачено монографічні, оглядові теми та список рекомендованої літератури. У центрі кожної монографічної теми – вивчення одного чи кількох творів письменників.

Курс складається з двох частин: 10 клас – 70 годин (охоплює період від найдавніших часів – література Закарпаття в період угорсько-фашистської окупації), 11 клас – також 70 (література Закарпаття повоєнного періоду – сучасні письменники. Після кожної теми вказано “тексти” – художні твори для текстуального

ознайомлення і “література” – тобто рекомендовані для словесника літературно-критичні матеріали.

Аналіз текстового компоненту програми дає підстави виокремити блоки: громадянсько-патріотичний, історико-культурний, фольклорно-народознавчий, морально-ціннісний, соціально-побутовий.

Зображення краси рідного природи, виховання любові до карпатських краєвидів, патріотична тематика репрезентовані програмою за допомогою творів О.Духновича, О.Павловича, О.Митрака, Ю.Ставровського-Попрадова, Є.Фенцика, В.Гренджі-Донського, Ю.Боршоша-Кум’ятського, А.Карабелеша, Зореслава, Марусі Тисянської, Ю.Гойди, С.Жупанина.

Історико-культурний блок програми формують наступні твори: історична повість “Князь Лаборець” А.Кралицького; патріотична поема “Князь Лаборець” Марійки Підгірянки; ліро-епічні балади “Львовборець”, “Федор Корятович” І.Сільвая; поема “Корятович” Є.Фенцика; поеми “Князь Лаборець”, “Червона скала (Князь Богдан)” та повісті “Ілько Липей – карпатський розбійник”, “Петро Петрович” В.Гренджі-Донського, поеми “Князь Лаборець”, “Пинтя”, “Олекса Довбуш” А.Патруса-Карпатського, історичний роман “Князь Лаборець” П.Углярєнка.

До соціально-побутового блоку навчального видання включено теми: “Соціально-побутові романтичні оповідання А.Кралицького”; “Соціально-побутова лірика Феодосія Злоцького”, “Змалювання злиденного життя селян, розкриття їх важких душевних переживань в оповіданнях Луки Дем’яна”; “Показ життя верховинського селянства в оповіданнях Ю.Станиця”; “Змалювання жадливої бідності трудящих Закарпаття, безпросвітності простого верховинця в поезіях Д.Вакарова”; “Відображення жадливих картин злиднів, образи людей-трудівників у творах Ю.Гойди”; “Яскраві зарисовки різних стрін побуту закарпатського села в минулому у творах Михайла Томчанія”; “Про життя закарпатського гірського села у творах Івана Чендея”; “Викриття соціальної несправедливості, безробіття, темноти, жорстокості в оповіданнях Й.Жупана”.

Морально-ціннісний блок представляють: а) твори на шкільну тематику, в яких показано роль школи і сім’ї у вихованні підростаючого покоління (О.Павлович, О.Маркуш); б) поетичні мініатюри про смисл людського життя, роль митця у суспільстві (Ю.Боршош-Кум’ятський); в) оповідання про бездуховність, моральну деградацію людини (Ф.Потушняк); в) твори антивоєнної тематики (А.Карабелеш, Ф.Потушняк, Д.Вакаров).

Фольклорно-народознавчий компонент програми, укладеної І.Хлантом, відображено у темах: “В.Гренджа-Донський – збирач усної народнопоетичної творчості”, “О.Маркуш–організатор збирання фольклорних та етнографічних матеріалів”, “Ф.Потушняк. Багатогранність творчості. Заняття етнографією, фольклористикою, історією літератури Закарпаття”, “Марійка Підгірянка. П’єси “Вертеп”, “Святий отець Миколай”, “Петро Лінтур. Фольклористика. Запис і публікація збірників казок”, “Народна міфологія, фольклор, вірування, поетика фантазмагоричного сприйняття світу у повісті Д.Кешелі “Коли заговорить каміння”.

Перейдемо до аналізу змістового наповнення літературного краєзнавства програми, укладеної в 1997 році С.Жупанином [4]. У пояснювальній записці знаходимо визначення поняття “література рідного краю” (це твори фольклору, а також оригінальні твори письменників, які народились або жили (живуть), працювали (працюють) в регіоні, де знаходиться навчальний заклад”) [4, с.86], обґрунтування специфіки розподілу змісту літературно-краєзнавчого матеріалу за роками навчання.

У програмі підкреслено, що для вивчення літератури рідного краю у 5-6 класах пропонується твори дитячих письменників Закарпаття, оскільки саме вони доступні для сприймання й розуміння учням підліткового віку (10-12 років) [4, с.86].

Для 5 класу пропонується розділи: “Усна народна творчість

Закарпаття” та “Твори письменників Закарпаття з книг для дітей”.

Розділ “Усна народна творчість Закарпаття” не значний за обсягом. Він представлений легендами, переказами, а також включає народні казки, пісні, коломийки, балади, приказки та прислів'я.

Другий розділ для учнів 5 класу – “Твори письменників Закарпаття з книг для дітей” – пропонує ознайомлення учнів з віршами О.В.Духновича, Марійки Підгірянки, дитячими оповіданнями Михайла Томчанина, поезіями і прозовими творами Семена Панька. Тут же у змісті програми передбачено вивчення творів напам'ять (у попередній програмі відсутнє вивчення творів напам'ять).

Для учнів 6 класу програмою передбачено продовжити знайомство із творами дитячої літератури Ю.Гойди, Ю.Керекеша, Б.Салаї, В.Ладичця, В.Панченка, Л.Балли, Ф.Кривіна, С.Жупанина, Л.Кудрявської, В.Фединишина, Ю.Шипа, І.Петровця, Г.Малик, Л.Повх. Причому тематика поетичних творів дитячих письменників для 5-6 класів – це здебільшого вірші на шкільну тематику та поезії про красу Карпат, мальовничість природи рідного краю.

Для 7-9 класів у програмі С.Жупанина літературно-краєзнавчий матеріал не укомплектовано, натомість на допомогу вчителям-словесникам пропонується стислий бібліографічний довідник в алфавітному порядку про народних співців, а також професійних письменників – членів Спілки письменників України та Спілки журналістів України. Друга частина довідника – “Письменники рідного краю” пропонує увазі учнів та вчителів словесності 53 літературні портрети письменників Закарпаття.

Слід зауважити, що у програмі, укладеній С.Жупанином, пояснювальна записка не визначає мету або концепцію навчального курсу, а також не здійснено структурування краєзнавчого матеріалу відповідно дидактичних засад.

Як бачимо, аналізовані програми з літературного краєзнавства [4; 9], які були укладені в 90-х роках ХХ століття, ґрунтуються на старому фактологічному принципі, власне, – на стандартному переліку імен, доповненому творами письменників, згідно якого складалися усі тогочасні програми з літератури. Тому виділити окремі змістові лінії (крім історико-культурної та фольклорної) у цих навчальних документах досить складно. Зазвичай, автори включали у зміст шкільного літературного краєзнавства значний за обсягом матеріал, який відображав літературне краєзнавство на Закарпатті як окремий літературний напрям, однак це не завжди співпадає із дидактичними вимогами до реалізації змісту літературного краєзнавства в школах.

Розробка подібних моделей навчальних програм характерна для менш розвинутих систем освіти, адже розглядає процес викладання і навчання як лінійні причинні взаємовідносини. Програми, орієнтовані на зміст, як підкреслює др. Пасі Сальберг, використовувались у європейських країнах у 70-х роках ХХ століття [6, с.3].

У 2007 році вийшла нова програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття (5-11 класи), укладена Г.Д.Децик, Н.Й.Ребрик [3]. У пояснювальній записці розкрито мету і завдання курсу. Серед найважливіших завдань авторами визначено наступні: “осягнення учнями глибинної сутності спадщини митців свого краю, космосу духу земляків, реалій дійсності”, “розвиток особистісного ставлення до літератури рідного краю, поглиблювати знання про історію рідного краю, його найвидат-

ніших діячів культури і мистецтва”, “допомогти учням подолати принизливе почуття національної меншовартості” [3, с.6].

Програма побудована таким чином, що може слугувати одночасно і календарно-тематичним плануванням. Складається з рубрик: “Тема уроку”, “Кількість годин”, “Примітки”. Крім того, рекомендує твори для вивчення напам'ять, а також містить “Основні вимоги до знань і вмінь учнів”.

Програма укладена відповідно до основних змістових ліній Держстандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004р.) [2]. Виклад матеріалу здійснюється за концентричним принципом. При формуванні змісту літературно-краєзнавчого матеріалу у програмі застосовано портретно-текстовий підхід. Кожен клас основної школи (крім 9-го) розпочинається з вивчення закарпатської усної народної творчості, а завершується темою “Зустрічі з письменниками”.

Усього для вивчення курсу відведено 136 годин.

Курс літератури рідного краю у аналізованій програмі не структурований за загальними тематичними блоками. Тому на основі аналізу текстового компоненту нами виокремлено дві групи тем: “Фольклор”, “Життя і творчість письменників Закарпаття”.

Якщо у попередніх програмах укладачі намагалися охопити весь літературний процес на Закарпатті від найдавніших часів до сучасності, то у новій програмі автори, уникаючи калейдоскопичності, здебільшого акцентують увагу на наступних постатях краю: В.Гренджа-Донський, І.Невицька, Ю.Станинець, Зореслав, Ф.Потушняк, А.Волошин, І.Ірлявський, П.Скунць.

Аналіз вищезазначених програм дає нам можливість сформулювати наступні висновки:

- 1) на початку 90-х рр. ХХ ст. зміст літературного краєзнавства у програмах для загальноосвітніх шкіл Закарпаття розвивається на основі методології національного виховання;
- 2) на розвиток змісту мають вплив як зовнішні чинники, пов'язані із змінами у суспільстві, так і внутрішні – культурологічна концепція, гуманізація, впровадження компетентнісної парадигми у зміст шкільної літературної освіти;
- 3) навчальні програми насичені значним за обсягом інформативним та фактичним матеріалом з літературного краєзнавства;
- 4) зміст літературно-краєзнавчого матеріалу відповідає дидактичним принципам науковості, історизму, систематичності, послідовності, врахування етнопсихологічних особливостей учнів;
- 5) принцип відповідності віковим особливостям учням та їх розумовим здібностям у програмах реалізований частково;
- 6) літературно-краєзнавчий матеріал у програмах спрямований на патріотичне, громадянське, екологічне, моральне виховання, формування духовності та визнання пріоритету людини, її особистих якостей;

На підставі виконаного аналізу можна констатувати, що зазначені програми були значним кроком в історії літературного краєзнавства, адже вони з'явилися як перша спроба відродити шкільне літературне краєзнавство на Закарпатті, яке було уніфіковане радянською системою освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням моделі реалізації змісту літературного краєзнавства в сучасній школі.

### Література та джерела

1. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для ХХІ століття. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції 26-27 червня 2007 р., м.Київ. – К.: ТОВ УВПК “Ексоб”, 2007. – 428 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon.2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-p>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Децик Г.Д. Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Г.Д.Децик, Н.Й.Ребрик. – Ужгород: Гражда, 2007. – 28 с.
4. Жупанин С. І. Орієнтовна програма та методичні рекомендації з літератури рідного краю для 1(5) – 5(9) класів гімназій, ліцеїв і загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Степан Ілліч Жупанин // Карпатський край. – 1997. – №1-5 – січень-травень – річник 7. – С.86-96
5. Мірошніченко Л.Ф. До питання про концепцію літературної освіти / Л.Ф.Мірошніченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://academy.hs.ua>>

- /pub/13.pdv#page=148.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Сальберг П. Розробка навчальних програм (curriculum) – деякі міжнародні тенденції / Пасі Сальберг // Постметодика. – 2005. – №1. – С.2-9.
  7. Сенько І.М. Програма з народознавства для шкіл Закарпаття (1-11 класи) / Іван Михайлович Сенько // Новини Закарпаття. – 1991. – 14 травня. – С.4-26
  8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 554 с.
  9. Хланта І.В. Програма з літературного краєзнавства для шкіл Закарпаття (10-11 класи) / Іван Васильович Хланта. – Ужгород: Патент, 1992. – 52 с.

*В статті проаналізовані учебні програми з літературного краєзнавства, які з'явилися в час незалежності України в школах Закарпаття. Виділені характерні риси, структурно-компонентний склад, особливості змісту аналізованих освітніх документів.*

*Ключові слова: програма з літературного краєзнавства, тематичний блок, аналіз текстового компонента.*

*Teaching programmes on the literary study of a particular region, that appeared in time of independence of Ukraine in schools Zakarpattia, have been analysed in the article. The particular characteristics, composition, content of educational documents have been analysed.*

*Key words: programme on the literary study of a particular region, thematic blok, analysis of the text component.*

УДК 37.018.32 (477.87) "1945/..."

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАКАРПАТТІ У ПОВОЄННІ РОКИ

Машкаринець-Бутко Анжеліка Іванівна  
м.Ужгород

*В статті розкриваються суть і завдання інтернатних закладів на Закарпатті у повоєнні роки. Детально аналізуються історико-культурні передумови їх становлення – від виникнення і аж до сучасного етапу, для якого є характерним оновлення змісту, форм, методів, засобів формування особистості вихованців в умовах особистісно зорієнтованої освіти і виховання.*

*Ключові слова: інтернатні заклади, діти-сироти, виховання, становлення, етапи, освіта, модернізація.*

Соціальне сирітство-відносно новий феномен життя українського соціуму. Загального поширення він досяг, починаючи з 50-х років сучасного століття. Соціальне сирітство має тенденцію до поширення і на Закарпатті. Вітчизняні науковці: Л.С. Волинець, Н.М. Комарова, О.Г. Антонова-Турченко, І.Б. Іванова, І.В. Пеша відзначають, що: "Серед основних причин збільшення соціальних сиріт, крім традиційних (асоціальна поведінка батьків, поширення алко-голізму та наркоспоживання), з'явилися і нові, характерні для періоду активних реформ у суспільстві, а саме: інфляція, безробіття, економічна нестабільність, зростання злочинності, бідність" [6, с.5]. Не випадково останніми роками становище дітей значно погіршилося. І це аксіома, адже докази цього навколо нас.

А тому документом актуального соціального значення є Конвенція ООН про права дитини, ратифікована Україною в 1991 році. Грунтуючись на першорядності загальнолюдських цінностей і гармонійного розвитку особистості, вона визнає пріоритет інтересів дитини у суспільстві, наголошує на недискримінації дитини за будь-якими ознаками чи мотивами, і що головне-на необхідності особливої турботи держави та суспільства про соціально-депривованих дітей: сиріт, інвалідів, біженців, правопорушників.

В Конвенції зазначається, що дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення, не повинна в її ж інтересах залишатися в такому оточенні і має право на особливі захист і допомогу держави (Стаття 20).

Спираючись на силу своїх національних законів, держави мають забезпечувати, за необхідністю, зміну догляду за дитиною. Такий догляд може включати, зокрема, передачу на виховання, усиновлення або, як крайній випадок, направлення дітей до відповідних установ на утримання.

Незважаючи на активні радикальні зрушення у глобальному процесі виховання підростаючого покоління на Закарпатті концепція суспільного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, практично не знає змін. Як і раніше для таких дітей єдиним реальним шляхом влаштування їх долі залишається інтернатна система утримання та виховання, яка потребує оновлення і удосконалення.

Оновлення системи шкіл-інтернатів в контексті сучасної освітньої парадигми, передбачає розкриття особливостей розвитку змісту, форм, методів, засобів формування особистості вихованців в умовах становлення системи інтернатних закладів.

Потребою модернізації системи виховання в інтернатних закладах на Закарпатті та відсутності системного підходу до розробки проблеми визначається актуальність дослідження.

Мета дослідження полягає у виокремленні основних етапів становлення та розвитку системи шкіл-інтернатів на Закарпатті у повоєнні роки, та виявленні особливостей виховної діяльності на кожному з них. Досягненню мети сприяло виконання наступних завдань:

1. Аналіз проблеми безпритульних дітей з погляду сучасності.
2. Здійснення аналізу джерельної і теоретичної бази дослідження.
3. Виокремлення та аналіз основних етапів становлення та розвитку системи шкіл-інтернатів на Закарпатті у повоєнні роки.

Сучасне сирітство в більшості своїй – це наслідок недостатньої уваги суспільства до соціальних проблем сімей, у яких є діти. Сирітство тривалий час вважалося закритою темою. Аби не

травмувати громадську свідомість, про нього не прийнято було говорити. Ускладнює ситуацію з дітьми-сиротами і прогресуюча тенденція порушення структури сім'ї, погіршення виховної роботи з дітьми та батьками.

Крім того, спостерігається тенденція до зростання кількості дітей, які законом не визнані як такі, що позбавлені батьківського піклування, але фактично можуть вважатися сиротами, оскільки батьки за будь-яких причин належним чином не займаються їх вихованням: діти з асоціальних родин, “діти вулиці”, жебраки тощо. Дітей, які при живих батьках не мають необхідної опіки та виховання у сім'ї, незалежно від офіційно визнаного статусу, можна розглядати як “соціальних сиріт”, фактично позбавлених батьківського піклування. Доля таких дітей вирішується органами опіки та піклування, що функціонують при місцевих органах виконавчої влади. Опіку над ними згідно із Конституцією бере на себе держава, влаштовуючи їх у дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати.

Інтернатні заклади це навчально-виховні або виховні, що забезпечують дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування, умови для проживання, різномісного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя [5, с.1].

На Закарпатті існує багато інтернатних закладів. Їх становлення відбувалося поступово, поетапно.

На першому етапі виникнення шкіл-інтернатів (45-60 рр. ХХ ст.), у центрі уваги управлінських органів освіти була діяльність дитячих будинків. Упродовж 1946-1947 років обласним відділом освіти спільно з Інститутом удосконалення вчителів було вивчено стан роботи, умови проживання та навчання дітей у цих закладах. Відповідними документами узагальнено матеріали, було вжито конкретних заходів щодо покращення їхньої діяльності.

Відповідно до постанови Ради Міністрів УРСР від 4-го грудня 1946 року. Ном.2022 “Про поліпшення стану опіки і патрунування дітей-сиріт УРСР”, обласний виконком відмічає, що по Закарпатській області органи народної освіти провели значну роботу у справі влаштування дітей-сиріт в дитбудинки на патронат, всиновлення та опіку [1, с.26].

По Закарпатській області було відкрито 3 дитячі будинки в яких станом на 4-те грудня 1946 року виховується 557 чол. дітей-сиріт [там само].

Також в Ужгороді було відкрито спецдитбудинки для дітей, батьки яких загинули на фронтах Вітчизняної війни.

У другій половині травня 1948 року у всі “округи”(райони та міста) відряджалися інспектори обласного відділу освіти, які більшість свого робочого часу перебували в інтернатних закладах з метою вивчення фактичного стану справ на місцях і надання необхідної допомоги та виправлення існуючих недоліків. Ними систематично вивчалися рівень знань і практичних навиків учнів, організація позакласної діяльності, робота шкіл-інтернатів у цілому. Про що свідчать переглянуті нами в архіві звіти перевірок багатьох шкіл-інтернатів Закарпатської області [2, с.5].

Одним із найголовніших завдань післявоєнного періоду в галузі освіти було здійснення загального обов'язкового навчання, з яким освітяни області успішно справилися. Виконками місцевих рад відповідали за охоплення дітей навчанням у школах-інтернатах і в разі потреби притягали до відповідальності осіб, винних за невідвідування їх дітьми. У радах були створені так звані культурно-освітні комісії, які дбали про залучення дітей до навчання, про матеріальну допомогу дітям-сиротам. Для допомоги малозабезпеченим дітям у школах створювався фонд всеобучу, кошти якого використовувалися для надання необхідної допомоги учням. Для дітей, які проживали на значній відстані від школи, організовувалася підвіз. При семирічних і середніх школах сільської місцевості для учнів, які проживали на значній відстані від школи, організовувались шкільні інтернати, що утримувались за державні кошти.

Їхня кількість щороку зростала. Однак держава не обмежувалася тільки цими заходами для здійснення загального навчання. Після війни залишилося багато дітей-сиріт і напівсиріт, а також таких, які стали переростками і не могли навчатися в загальноосвітніх школах. Про таких дітей проявляли особливе піклування.

У 1956 році в м. Хуст, а в 1957 році в м. Мукачеві були відкриті перші дві школи-інтернати на 660 учнівських місць.

На другому етапі створення і розбудови мережі шкіл-інтернатів (60-80 рр. ХХ ст), для успішного вирішення нових завдань у справі навчання і виховання молоді була розроблена програма перебудови народної освіти, що знайшла своє втілення у законі “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР”, який був прийнятий 17 квітня 1959 року.

Перебудова системи освіти, дальше удосконалення навчально-виховного процесу в напрямку зміцнення зв'язку школи з життям вимагали ставити одним із важливих завдань розвитку шкіл-інтернатів у післявоєнний період забезпечення їх відповідними педагогічними кадрами. Як зазначають закарпатські науковці у своїй монографії: “З цією метою щороку проводяться курси, семінари, науково-практичні конференції, педагогічні читання, тощо. Так, наприклад, у 1959 році підвищили кваліфікацію на місячних курсах 38 вихователів шкіл-інтернатів” [4, с.184].

У 60-80 роках ХХ ст. продовжувався активний процес розвитку не тільки освітньої галузі, але й усіх сфер народного господарства на Закарпатті. Зокрема у цей час особлива увага була звернута на виконання Постанови Ради Міністрів УРСР від 8 грудня 1966 року “Про заходи дальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР”. Постанова зобов'язувала громадські організації сприяти шефству промислових підприємств, кооперативних організацій над закладами освіти для надання їм допомоги у зміцненні матеріальної бази і вихованні учнів. Також нею передбачалося розширення мережі шкіл-інтернатів, дитячих будинків, пришкільних інтернатів, будинків для вчителів, а підприємствам і організаціям дозволялось безкоштовно передавати школам-інтернатам устаткування і матеріали, а також виділяти кошти на будівництво, ремонт і обладнання.

У планах житлового будівництва передбачалися капітало-вкладення на спорудження пришкільних інтернатів для учнів, а також квартир для вчителів при будівництві у сільській місцевості. Завдяки цьому зростала мережа шкіл-інтернатів. У цей період уже функціонувало 15 загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Створюються умови для навчання дітей з різними фізичними вадами. Саме для такої категорії дітей відкрито школи-інтернати у М.Березному, Вілоку, Імстичеві, Липовому, Часлівцях та селищі Солотвино. Зміцнено матеріальну базу Ужгородської школи-інтернату для глухонімих та Мукачевської – для сліпих дітей. Ця освітянська система постійно удосконалюється і розвивається.

Слід зазначити, що в цей час сформувалася ціла плеяда творчих керівників шкіл-інтернатів та вчителів. Багато добрих справ залишилося на їх рахунку. Помітних успіхів у цей період домоглися вчителі: Н.І.Карплевська-з Ужгородської школи-інтернату №1, М.Б.Хімич – з Великоберезнянської школи-інтернату та багато інших.

Окремі інтернатні заклади, що мали необхідну матеріально-технічну базу і кваліфіковані кадри, за рішенням облвиконкому здійснювали професійну підготовку. Зокрема, у питаннях трудового, професійного, і допрофесійного навчання здобула значних успіхів Хустська школа-інтернат, де під керівництвом тодішнього директора І.М.Магули склалася ефективна система трудового виховання в процесі вивчення учнями основ наук, про що докладно можна ознайомитися у присвяченій їй книзі [3]. Також вміло організовували цю роботу керівники та педколективи Н.Ворітської школи-інтернату, яку очолював – І.Ф.Шумський, Буштинської – О.В.Болдирева, Виноградівської – І.В.Матола та інші.

Третій етап-період розквіту шкіл-інтернатів (80-90 рр. XX ст.). У 80-90-х роках минулого століття активно продовжувався процес покращення діяльності шкіл-інтернатів, удосконалювалися форми і методи роботи, здійснювалось трудове навчання і професійна орієнтація учнів, зростав і міцнів кадровий потенціал, поліпшувались умови для навчання учнів та праці вчителів. Набрала широкого розмаху шефська допомога школам-інтернатам базовими промисловими підприємствами, колгоспами, радгоспами, установами, спонсорами, меценатами, людьми доброї волі. Поряд з удосконаленням навчально-виховного процесу, поза-класних форм роботи продовжувала зміцнюватися навчально-матеріальна база інтернатів, була введена в експлуатацію велика кількість новобудов.

Статистичні дані за 1986 рік стверджують, що в області при 94 школах функціонували інтернати для учнів на 3,5 тис. місць. Працювали 14 масових загальноосвітніх шкіл-інтернатів та 11 допоміжних шкіл-інтернатів для дітей з різними формами захворювань [4, с.206].

Незважаючи на те, що успіхи в розвитку освіти 50-80-х років у Закарпатті були незаперечними, однак цьому періоду притаманна і низка недоліків.

Авторитаризм влади вибудовував командно-адміністративну управлінську структуру в керівництві освітою, яка не сприяла розвитку демократичних інститутів в освітній системі. Швидко нарощування кількості вчителів не завжди супроводжувалося відповідним ростом їх фахової підготовки та науково-методичної досконалості, крім цього, за весь період розвитку шкіл-інтернатів освіта фінансувалася як місцевими, так і загальними органами за залишковим принципом. У другій половині 80-х років економіка країни опинилася в стані глибокого застою. І тому, матеріальна база ряду шкіл-інтернатів також почала переживати початок кризи.

Четвертий етап (90 рр. XX ст.), характеризується поглибленням кризи системи виховання в школах-інтернатах і пошуках шляхів виходу із важких умов. Значна їх кількість розміщувалася в нетипових приміщеннях (особливо в сільській місцевості), велика кількість цих закладів потребувала реконструкції та модернізації, але через брак коштів не було можливості утримувати школи в належному порядку. Багато з них не мали каналізаційної системи, центрального опалення. У ті часи навіть не ставилося питання впровадження в навчальний процес електронно-обчислювальної і комп'ютерної техніки. Інтернатні заклади залишилися наодинці із своїми проблемами, турботами, без чітко окреслених перспектив. Великої шкоди функціонуванню шкіл-інтернатів було завдано через існування і вкорінення таких явищ, як корумпованість чиновників, обесцінення суспільних цінностей, відсутність системної підготовки вихователів для шкіл-інтернатів та інші.

П'ятий етап (сучасний – початок XXI ст.). В сучасних умовах інтернатні заклади не забезпечують у повній мірі своїх вихованців необхідними для подальшого самостійного життя компетентностями.

І справа тут не тільки у застарілому обладнанні, невідремонтованих приміщеннях. Зникає почуття "єдиної родини", солідарності, співчуття, братерства між вихованцями, які народжуються у спільних справах, колективних виховних заходах тощо.

Сучасний етап розвитку шкіл-інтернатів характеризується активним пошуком шляхів реформування та їх оновлення, розвитком змісту, форм, методів, засобів формування особистості вихованців в умовах особистісно зорієнтованої освіти і виховання, модернізацією структури та механізмів функціонування закладів нового типу.

Висновки. В ході ретроспективного аналізу нами вивчено історичні та соціально-педагогічні передумови створення інтернатних закладів освіти, виділено основні етапи їх розвитку, досліджено організаційно-педагогічні проблеми, які вирішувались у період становлення загальноосвітніх шкіл-інтернатів на Закарпатті. Нами виокремлено п'ять етапів у розвитку системи шкіл-інтернатів Закарпаття у повосенні роки. Їх назва відображає особливості кожного з виокремлених етапів: перший або початковий (етап виникнення шкіл-інтернатів); другий (етап створення і розбудови мережі шкіл-інтернатів); третій (період розквіту шкіл-інтернатів; оновлення змісту виховної діяльності); четвертий (занепад і криза соціального інституту виховання у формі шкіл-інтернатів); п'ятий (сучасний етап оновлення змісту, форм, методів, засобів формування особистості вихованців в умовах особистісно зорієнтованої освіти і виховання).

Отже, проведене дослідження підтвердило, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів. Виконавши свою соціальну функцію, вони замінювалися іншими. На вимогу часу створювалися і розвивалися численні напрями суспільного виховання дітей на Закарпатті: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації, навчально-реабілітаційні центри.

І хоча на Закарпатті напрацьовано значний позитивний досвід організації різних форм родинного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, реалізації їх природних прав на проживання в сім'ї. Тобто мова йде про прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу. Далеко не всі діти можуть бути усиновлені, а тому для них єдиним виходом залишаються школи-інтернати.

Також, проблеми неповних сімей, збільшення кількості дітей-сиріт, хворих дітей та дітей-інвалідів, ріст безпритульності, дитячої злочинності довели доцільність організації саме таких навчально-виховних закладів, їх подальшого розвитку і вдосконалення.

Вивчення і узагальнення досягнень кращих шкіл-інтернатів дають змогу визначити оптимальні умови для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Тому, загальноосвітні школи-інтернати відігравали і відіграють велику роль у розв'язанні важливого державного завдання виконання Закону про всеобуч.-у формуванні гармонійно розвинутої особистості, підготовці вихованців до самостійного життя і праці, створенні належних умов для їх соціального захисту.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у розгляді трансформації змісту навчально-виховної роботи в системі інтернатних закладів.

## Література та джерела

1. ДАЗО.-Ф.Р.165. – Оп.3. – Рішення 1341. – Арк.26.
2. ДАЗО. – Ф.Р.165. – Оп.2. – Од.зб.82. – Арк.5.
3. Магула І.М. Хустська школа-інтернат / І.М. Магула, І.А. Калинич. – К.: Радянська школа, 1963. – 215с.
4. Освіта Закарпаття: Монографія / [В.В.Химинець, П.П.Стрічик, Б.М.Качур, М.І.Талапаканіч]. – Ужгород: Карпати; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. – 464с.
5. Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України у справах сім'ї, дітей та молоді від 21.09.2004р.№747/460. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 7жовтня 2004р. за №1278/9877. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.osvita.irpin.com>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / [Л.С.Волинець, Н.М.Комарова, О.Г.Антонова-Турченко, І.Б.Іванова та ін.]. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 1998. – 117с.

*В статье раскрываются сущность и задания интернатных учреждений в Закарпатье в послевоенные годы. Детально анализируются историко-культурные предусловия их возникновения – от самого начала до современного этапа, для которого есть характерным обновление содержания, форм, методов, средств формирования личности воспитанников в условиях личностно ориентированного образования и воспитания.*

*The article reveals the essence and the task of boarding schools in Transcarpathia in the postwar years. Detailed analysis has been conducted of historical and cultural conditions of their development - from emergence until the current stage, which is typical for updated content, forms, methods of formation of individual students in a learner-oriented education.*

*Keywords: boarding schools, orphans, education, development, stages, education and modernization.*

УДК: 378.013

## АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Мельничук Ірина Миколаївна  
м. Тернопіль

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами суспільства у формуванні культури здоров'язбереження в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У сучасних дослідженнях приділяється особлива увага проблемі здоров'я. Учені визначають предмет своїх наукових пошуків конкретизацію шляхів формування культури здоров'я фахівців різних напрямів підготовки (учителів, економістів, медиків). Однак розробка навчально-методичного інструментарію для формування культури здоров'язбереження студентів вищої школи потребує додаткових експериментальних досліджень.*

*Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, валеологія, культура здоров'язбереження*

Людина як глобальний феномен є предметом дослідження багатьох наукових сфер (філософії, історії, соціології, культурології, біології, медицини, антропології, валеології, педагогіки та ін.). Одночасно із загальними питаннями вивчення динаміки антропогенезу й особистісного розвитку особливої уваги набувають проблеми, що стосуються здоров'я людини. Дослідники стверджують, що без здоров'я «людина не в змозі самореалізувати себе у творчому й фізичному потенціалах», а його формування потребує «придбання необхідних знань» і цілеспрямованої напруженої праці над собою [8, с.3].

Однак, загальноприйнятого трактування здоров'я людини як цілісної системи на сьогодні не існує. Сучасна наука нараховує близько 300 визначень цього поняття. У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) здоров'я визначається як «ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення і задовольняти потреби, а з другого, змінювати середовище чи кооперуватися з ним. Тому здоров'я розглядається як ресурс, а не мета життя [5, с.318]. Відтак формування культури здоров'язбереження розглядається науковцями як важлива проблема поряд із прогресивними змінами в науковій і культурній сфері цивілізаційного розвитку людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, доводить, що особлива увага проблемі здоров'я приділяється в сучасних педагогічних дослідженнях, де це поняття розглядається науковцями як соціально-біологічна основа життя всієї нації та як результат політики держави, що створює у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як до основної цінності (А.Фурманов, М.Юспа); як цілісний, гармонійний стан, що залежить від дотримання людиною

оптимальної організації своєї життєдіяльності (В.Приходько); як стан постійної усвідомленості й відповідальності людини перед собою та довкіллям (С.Гир); як природний «психофізичний і духовний стан людини, який забезпечує її повне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, достатню адаптацію до природних впливів та мінливості зовнішнього середовища» (Н.Белікова, Л.Сущенко), характеризується повною рівновагою організму з біосферою, а тому розглядається як показник якості навколишнього середовища (В.Барановський) та ін.

Водночас, у загальній проблемі охорони здоров'я людини не вирішеними раніше частинами, яким присвячується стаття, залишаються конкретні питання формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців під час навчання у вищій школі.

Метою статті є аналіз наукових досліджень з проблеми формування культури здоров'язбереження студентів ВНЗ.

Узагальнення різних підходів до трактування здоров'я відображено в «Енциклопедії освіти», де цей феномен тлумачиться як правильна, нормальна діяльність організму, розглядається як процесуальний, динамічний, функціональний стан, що характеризується морфологічною цілісністю високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психо-емоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням [5, с.318]. Отже здоров'я є мірилом життєвого виявлення людини, гармонійною єдністю фізичних, психічних, трудових функцій, які обумовлюють повноцінну участь людини в різних галузях суспільної діяльності, що потребує реалізації здорового (корисного для здоров'я [3, с.455]) способу життя (що є системою прийомів, яка дає можливість зробити певний уклад, характер життя [3, с.1375]).

В останні роки у дослідженні проблеми здорового способу життя умовно визначилися три основних напрями:

- 1) філософсько-соціологічний, у якому здоровий спосіб життя розглядається науковцями як певна глобальна соціальна проблема, об'єктивна потреба сучасного соціального розвитку;
- 2) медико-біологічний, що відображає сутність здорового способу життя як комплекс профілактичних оздоровчих заходів, які забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, подовження їх творчого довголіття;
- 3) психолого-педагогічний, представники якого вважають, що для збереження здоров'я дуже важливою є мотивація здорового

способу життя.

Однак, на нашу думку, доцільним було б виокремити ще й компетентнісний підхід до формування здорового способу життя, згідно з яким необхідно конкретизувати основні компетенції, якими повинна володіти особистість, котра прагне зберегти і підтримувати належний рівень здоров'я протягом життя. Адже здоровий спосіб життя – це модель життєдіяльності людини, пов'язана з уявленнями про особистісну і соціальну цінність здоров'я засобами, формами і способами його збереження.

Проблема формування здорового способу життя особистості була предметом наукових пошуків багатьох дослідників. Так, обґрунтовуючи теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя в майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук, В.Бобрицька зазначає, що лише ХХ ст. можна назвати епохою осмислення теоретичних знань і емпіричного досвіду з досліджуваної проблеми, коли відбувався глибинний аналіз сутності цього феномену та розкривався його науковий зміст. Дослідниця конкретизує об'єктивні та суб'єктивні обставини, які визначили вектор наукового інтересу до проблем здорового способу життя у минулому столітті: нові соціальні реалії, бурхливий розвиток НТП, усвідомлення людиною своєї причетності до всього того, що відбувається з нею самою та її соціальним і природним оточенням [2, с.120].

На нашу думку, здоровий спосіб життя – це сукупність способів і форм життєдіяльності особистості, спрямованих на щоденне збереження та зміцнення свого здоров'я, складниками якого є раціональне харчування, безпечний побут, якісні умови праці й відпочинку, оптимальна фізична активність, безпечна сексуальна поведінка, гігієна, загартовування, відсутність шкідливих звичок, володіння необхідними знаннями, уміннями та навичками зі збереження і зміцнення свого здоров'я й усвідомлення людиною важливості дій у цьому напрямі. Лише особи з високим рівнем свідомості та сформованої світоглядної орієнтації та культури стосовно здорового способу життя прагне діяти заради власного здоров'я.

Уявлення про сучасну концепцію здоров'я, здоровий спосіб життя, умови та чинники впливу на здоров'я, шляхи формування культури його збереження і зміцнення забезпечують свідоме ставлення людини до ситуацій, які становлять ризик для життя і здоров'я. Усвідомлення особистості відповідальності за власне життя і здоров'я – важливий компонент формування ціннісного відношення до здорового способу життя. У цьому сенсі слушною є думка Н.Башавець, яка вважає здоров'я власною цінністю людини, що виявляється через стійкий фізичний, соціальний, психологічний, духовний стан і дає змогу повноцінно виявляти себе в будь-якому виді діяльності (навчальному, професійному, спортивному, побутовому тощо) [1, с.115].

І. Герасимова пропонує здійснювати формування здорового способу життя у студентів ВНЗ у поєднанні з фізичною культурою на основі особистісної самооцінки майбутніх фахівців, що підкреслює ціннісне ставлення молоді до власного здоров'я [4]. Продовження дослідження процесів формування ціннісного ставлення студентів до здоров'я відображене у роботі Є.Жданової, котра на основі реалізації аксіологічного підходу до визначення сутності здоров'я розглядала цей феномен в ряду загальнолюдських і особистісних цінностей студентської молоді [6].

Розширене розуміння сутності здорового способу життя знаходимо в дослідженні Н. Завидівської, котра вбачає у цьому понятті такі форми повсякденного життя, які відповідають гігієнічним правилам, розвивають адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей, повноцінному виконанню особистістю соціально-психологічних функцій. На думку дослідниці, сучасні вимоги до професійної підготовки студентів вимагають нового підходу до змісту професійно-прикладних основ формування здорового

способу життя та їх фундаментального обґрунтування. Разом з тим проблему формування здорового способу життя студентів не можливо вирішити, лише обґрунтувавши складові професійно-прикладних основ. Найголовніше – сприяти їх реалізації у процесі формування здорового способу життя [7].

На сучасному етапі розвитку суспільства висуваються специфічні вимоги до освітнього процесу вищої школи з метою формування здорового способу життя і, як результату, – культури здоров'язбереження майбутніх фахівців. До таких вимог відносяться:

- формування у студентської молоді ціннісного відношення до свого здоров'я;
- сприяння всебічному фізичному розвитку і досягненню високого рівня загальної рухової підготовки індивіда;
- основою впливу на формування здорового способу життя вважати перенесення відповідних знань, умінь і навичок з однієї сфери діяльності в іншу;
- комплексне формування здорового способу життя, який враховує всі можливості освітнього процесу, а також індивідуальні особливості особистості;
- необхідність удосконалення і розвитку самого процесу формування основ здорового способу життя, незалежно від професійної спрямованості підготовки студентів тощо.

Таким чином, аналіз літературних джерел доводить, що формування здорового способу життя і культури здоров'язбереження розглядається науковцями як складова процесу освіти. Водночас філософське тлумачення сукупності процесів виховання, освіти, розвитку об'єднується загальним поняттям «культура», що означає систему надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки і спілкування), що розвивається історично і забезпечує відтворення та зміну соціального життя в усіх його основних напрямках. Програми діяльності і поведінки представлені різноманітним знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності та поведінки, ідей, гіпотез, цілей і ціннісних орієнтацій. Культура зберігає, транслює цей досвід, генерує нові програми діяльності і поведінки, які, реалізуючись у відповідних видах і формах людської активності, породжують реальні зміни в житті суспільства.

Якщо набуття знань, умінь, навичок здорового способу життя сприятиме формуванню у людини ціннісного ставлення до здоров'я, то можна говорити про формування сукупності духовних цінностей, певних видів діяльності, що спрямовуються на створення сприятливих для здоров'я ефектів. Виникає певний вид культури – культури здоров'язбереження, що реалізується у вигляді нового виду людської активності – реалізації здорового способу життя. У дослідженнях науковців цей вид культури має назву «культура здоров'я». Адже здоровий спосіб життя є культурним способом життя, цивілізованим, із турботою про здоров'я як про найвищу цінність.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про наявність різних підходів до тлумачення наукового напрямку (валеологічного) дослідження закономірностей і механізмів формування, збереження, зміцнення та передачі за спадковістю здоров'я. Валеологію визначають як науку про:

- надійні і доступні шляхи до нескінченного розвитку духовно-енергетичного потенціалу людини, шляхи до управління її здоров'ям і підтримання його на творчо-активному рівні, шляхи де за основу береться не лікування хвороб, а підтримання та нарощування захисних сил організму;
- духовне і фізичне здоров'я окремої людини і всього людського суспільства на новому етапі його духовно-творчої еволюції, науку про здоровий спосіб життя, в основі якої лежить проста і мудра, перевірена досвідом багатьох століть ідея о те, що завдяки правильній світоорієнтації та відповідній поведінці людина спроможна забезпечити собі довге, радісне, безболісне життя;

– здоров'я людини як об'єктивний стан і суб'єктивне почуття духовного, фізичного, психічного і соціального комфорту на різних рівнях екосистем, вікових стадій і умов;

– керування здоров'ям, коли існують системи вдосконалення видів життєдіяльності людини, які створюють умови переходу від некерованої до керованої тривалості життя;

– культивування здорового способу життя людини, що є такою життєдіяльністю, яка при позитивному емоційно-вольовому настрої людини забезпечує дотримання екологічної рівноваги її з природою (гомеостаз) і невинне зниження ентропії суспільних зв'язків у соціальному організмі країни, в яку вона включена як джерело інтелектуальної енергії, а отже, й її основна рушійна сила;

– яка займається вивченням умов, можливостей, закономірностей здорового (духовно, психічно, фізично) існування живої матерії на різних рівнях організації живого [5, с.72].

Таким чином, формування ціннісного ставлення до здоров'я є важливою педагогічною проблемою, яка досліджується науковцями у різних напрямках. Так, на основі інтеграції філософського, соціологічного, психологічного, медичного, валеологічного, педагогічного та інших підходів до розуміння здоров'я як людської цінності науковці розглядають цей феномен як саморозвивальну та самокеровану систему, нормальний психосоматичний стан людини для реалізації свого потенціалу тілесних і духовних сил та потреб, вважаючи здоров'я результатом самопізнання тощо.

Тому, на думку дослідників, вирішення проблеми збереження здоров'я ґрунтується на формуванні пріоритету цінності здоров'я в загальній системі цінностей [1, с.39] на основі реалізації аксіологічного підходу до гармонійного поєднання фізичного, духовного, психічного й соціального здоров'я.

Уявлення, цінності, ідеали, цілі й особистісні смисли, загальні знання, способи діяльності та поведінки інтегруються між собою в цілісне, багаторівневе і багатоконпонентне духовне утворення, в якому об'єднуючою ланкою є засадничі смислові орієнтири здорового способу життя. Сукупність таких цінностей є основою культури здорового способу життя, що визначається більш уживаним поняттям – «культура здоров'я», або в інтерпретації деяких науковців – «культура здоров'язбереження» [1].

На думку Н. Соловйової, культура здорового способу життя особистості є досить складним системним утворенням. Усі її складові мають тісний зв'язок, доповнюють і обумовлюють одна одну. Знання та інтелектуальні здібності детермінують світогляд особистості, здатність до продуктивної діяльності, зміст її оцінок, цінностей та результатів певних дій. Мотиви визначають спрямованість особистості, характеризують ієрархію її діяльності,

стимулюють і мобілізують на прояв активності у сфері здорового способу життя. Ціннісні орієнтації відображають аксіологію діяльності, сукупність відношень до збереження і зміцнення здоров'я, розуміння цінності здоров'я в розвитку, становленні особистісно, соціально і професійно активної діяльності. Потреби є головною спонукальною, спрямовуючою, актуалізуючою силою поведінки особистості у сфері здорового способу життя. Фізична культура передбачає такий рівень здоров'я, фізичного розвитку, психофізичних і фізичних можливостей особистості, які складають фундамент її активної перетворювальної життєдіяльності. Соціально-духовні цінності визначають загальнокультурний розвиток особистості. Діяльнісний компонент і різні види діяльності у сфері здорового способу життя мають такий зміст: аксіологічний (цінності й потреби в їхніх конкретних проявах); морфологічний (склад, структуру, простоту і складність); праксіологічний (що передбачає розвиток способів функціонування); антологічний – власне способи існування (люди, об'єкти, середовище), а також творчі здібності. Програмно-орієнтовний, конструктивний, змістово-операційний і оцінний компоненти, на думку Н. Соловйової, забезпечують проектування і конструювання плану життєдіяльності особистості у відповідності зі здоровим способом життя за цілями, завданнями, часовим фактором, а в контексті технології діяльності – сукупність дій, операцій, процедур, що інструментально забезпечують досягнення і оцінку прогнозованого та діагностованого результату [9, с. 15].

Отже, формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців є важливим фактором в успішному засвоєнні обраної спеціальності, оскільки тільки здорова людина має здібність успішно навчатися, бути витривалою не тільки до фізичних, але й до психічних стрес-факторів, мати високу працездатність та психічну зрілість. Адже культура здоров'я розглядається як окремий аспект загальнолюдської культури і відображає рівень освіченості людей у сфері їх життєдіяльності. Виокремлюючи культуру здоров'язбереження як базовий, фундаментальний шар культури особистості і суспільства, слід визначити різні форми і механізми «вбудовування» природного начала в соціокультурну систему. Тому культура здоров'я особистості може розглядатися як єдність потреб і здатності індивіда до максимальної самореалізації в якості соціально та індивідуально значущого суб'єкта на основі використання природного потенціалу, перетвореного у відповідності з цілями та принципами культуровідповідності в межах його оптимального функціонування.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо в розробці спеціальних методик формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців у вищій школі.

### Література та джерела

1. Башаєць Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04: спец. «Теорія і методика професійної освіти» / Башаєць Наталія Андріївна. – Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2012. – 555 с.
2. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04: спец. «Теорія і методика професійної освіти» / Бобрицька Валентина Іванівна. – К. : АПН України, Ін-т пед. і психол. проф. освіти, 2006. – 470 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Герасимова І. А. Формирование физической культуры и здорового образа жизни у студентов высших учебных заведений на основе их личностной самооценки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04: спец. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / Герасимова Ирина Александровна. – Волжский : Волжский гуманитарный ин-т Волгоградского гос. ун-та, 2000. – 131 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Жданова Е.В. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза при изучении дисциплин медико-биологического цикла: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: спец. «Теория и методика обучения (биология, уровень профессионального образования)» / Жданова Евгения Владимировна. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. у-т, 2005. – 245 с.
7. Завидівська Н. Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: спец. «теорія і методика професійної освіти» / Завидівська Наталія Назарівна. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2002. – 230 с.
8. Здоров'я людини, нації, суспільства : кат. вист. / уклад. Л.І.Романова та ін.; Харківська державна наукова б-ка ім. В. Г. Короленка. – Харків, 2000. – 67 с.
9. Соловьева Н. И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: спец. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Соловьева Наталья Ивановна. – Ставрополь:

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена неотложными потребностями общества в формировании культуры здоровьесохранения в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. В современных исследованиях уделяется особое внимание проблеме здоровья. Ученые определяют предметом своих научных поисков конкретизацию путей формирования культуры здоровья специалистов разных направлений подготовки (учителей, экономистов, медиков). Однако разработка учебно-методического инструментария для формирования культуры здоровьесохранения студентов высшей школы нуждается в дополнительных экспериментальных исследованиях.*

*Ключевые слова:* здоровье, здоровый образ жизни, валеология, культура здоровьесохранения

*The topicality of material of the given article has been conditioned by the urgent requirements of society in the formation of the health protection culture in the process of future specialists professional training. Special attention has been paid to the problem of health in modern researches. The subject of scientific researches is determined by the scholars as the specification of ways of forming the health culture of specialists in different spheres of training (teachers, economists, physicians). However the development of educational and methodical tools for the formation of health protection culture of the high school students needs additional experimental researches.*

*Keywords:* health, healthy way of life, valeology, health protection culture.

УДК 372.880.81.373.7: 811.112.2

## ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ОРНІТОЛОГІЙНОГО ЗМІСТУ

Михайлишин Уляна Іванівна  
м.Тернопіль

*У статті з'ясовано значення методів пояснення (розповіді) і вправ для засвоєння фразеології, запропоновано теоретичний матеріал із метою пояснення вчителем суті орнітологічного змісту фразеологізмів і розроблено завдання для системи тренувальних вправ, які передбачають запам'ятовування фразеологічних одиниць, роботу із фразеологічними словниками німецької мови для семантизації фразеологічних одиниць, відшукування фразеологізмів орнітологічного змісту в діалогічних та монологічних текстах, уведення їх у самостійно складені висловлювання.*

*Ключові слова:* фразеологія, фразеологічні одиниці орнітологічного значення, метод пояснення (розповіді), семантизація фразеологізмів, метод вправ, діалогічне і монологічне мовлення.

У сучасній лінгводидактиці важливе місце посідає формування мовленнєво компетентної особистості, яка досконало володіє влучним дотепним словом чи стійкими семантично і граматично пов'язаними експресивно забарвленими сполученнями слів (фразеологізмами). Під час навчання німецької мови учень повинен засвоїти знання і сформувати уміння та навички, що стосуються таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння, читання, аудіювання, і письмо. Говоріння «полягає у переводі внутрішнього мовлення в акустичне, у перекодуванні думки у звукові сигнали» [4, с.39]. У результаті говоріння появляється усне висловлювання – монологічне чи діалогічне. Основними механізмами діалогічного висловлювання є ситуація, мотив, потреба, внутрішній план висловлювання, добір лексико-фразеологічного мовного матеріалу, його розміщення і маркування, що проходить через почуття людини, емоції, які в усному мовленні проявляються в інтонації та паралінгвістичних засобах. Важливими для вироблення умінь і навичок багатого, доречного, дотепного, влучного, доцільного застосування фразеологічних одиниць під час говоріння є використання у навчальному процесі методу пояснення і методу вправ.

Методику навчання німецької мови у середній школі як і роботу над лексикою досліджував В.О.Бухбіндер, психологію ово-

лодіння іноземної мови – Б.В.Бєляєв, І.А.Зимня, основи навчання діалогічного мовлення – Розенбаум Є.М., але засвоєння старшокласниками фразеологізмів німецької мови не було предметом наукових розвідок.

Крім цього, практика свідчить, що засвоєнню фразеологічних одиниць у середній школі уваги майже не приділяють, оскільки більше зосереджують увагу на збагаченні словникового запасу, роботі над вимовою, заучуванню текстів напам'ять тощо.

Розуміння того, що одним із показників мовленнєвої культури є багатство (різноманітність) мовлення, проблема не досліджувалася і в школі майже не опрацьовується свідчить про актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у студіюванні проблеми використання методу пояснення і методу вправ під час засвоєння фразеологічних одиниць німецької мови, що мають орнітологічне змістове навантаження.

Для досягнення мети визначено такі завдання:

- 1) з'ясувати суть методу пояснення і методу вправ для засвоєння фразеології;
- 2) подати пояснення вчителя для розуміння орнітологічного значення фразеологізмів;
- 3) запропонувати завдання для системи тренувальних вправ, які передбачають запам'ятовування фразеологізмів, відшукування їх у контекстах, уведення вивчених фразеологічних одиниць орнітологічного змісту у самостійно складені речення.

Метод пояснення інакше називають розповіддю учителя. У педагогіці під розповіддю розуміється «послідовне розкриття змісту нового матеріалу» [11, с.132], під поясненням – «словесне тлумачення понять, явищ, принципів дій, ... слів, термінів» [11, с.132]. У методиці мови використовують термін «пояснювально-ілюстративний метод навчання», який передбачає усвідомлене засвоєння знань. Він полягає в тому, що учитель повідомляє готову невідому учням інформацію обов'язково з поясненням, демонструванням прикладів усно (розповідь учителя, повідомлення, пояснення, елемент лекції) у поєднанні з роботою над підручником,

таблицею, схемою, технічними засобами навчання.

Цільне місце в ієрархії навчання на уроках мови посідає доказова розповідь, мета якої – «цілеспрямована і цілісна передача навчальної інформації» [1, с.75]. Йдеться не про догматичну розповідь, яка сухо відтворює зміст шкільного підручника, а змістовне, аргументоване пояснення мовних фактів і явищ, супроводжуване аналізом прикладів, застосуванням методичних прийомів – наочності та комп'ютеризації навчання.

Для засвоєння матеріалу про фразеологічні одиниці орнітологічного значення пропонується розповідь учителя, яка подає інформацію, що стосується етимології фразеологізмів давньогерманської мови, корені яких сягають античних часів і мають міфологічним підґрунтям. До них належать фразеологічні одиниці про птахів, зокрема шуліку, лебедя, зозулю, ворону (крука), сову (пугача). Розглянемо приклад розповідей лекційного характеру:

Поняття птаха у міфологічній свідомості „пов'язувалося з периферією відносно до центру, де знаходився Всесвіт і де панували порядок, гармонія, на відміну від хаосу на периферії“ [5, с.114]. Птах ідентифікувався також зі смертю (зі сном), з ніччю, з безоднею. Поняття птаха як провісника нещастя збігається з символікою коня (символ смерті, символ потойбічного світу).

1. Geier “шуліка”; лунь. Національна символіка луни (шуліки) тісно пов'язана з міфопоетичним контекстом. За давніми народними легендами, ці величезні птахи можуть затулити світло сонця, адже вони є демонічними істотами п'їтьми, уособленням диявола. Птахи-хижаки, які харчуються стервом, отримали негативну оцінку з боку німців. Так, відображення цих вірувань і уявлень спостерігаємо у німецьких зворотах, засвідчених з XV століття нім. *Hol dich der Geier!* – укр. Вхопи тебе шуліка! [12, с.522]; нім. *Hol mich der Geier!* – укр. Вхопи мене шуліка! [12, с.522]; нім. *Daß dich der Geier hole!* – укр. Щоб тебе шуліка вхопив! [12, с.522]; нім. *Geh zum Geier!* – укр. Іди до шуліки! [12, с.522]; нім. *Pfui Geier!* – укр. Тьху, шуліка! [12, с.522].

2. Schwan/лебідь. Лебідь із давніх часів вважався пророчим птахом, який успадкував дар пророкування від Аполлона. Згідно з легендою лебідь, співаючи перед смертю, сповіщає про неї. На основі цього й виникли звороти німецької мови, що відповідають українській, наприклад: нім. *etwas ist jmds Schwanengesang (gehoben)* – укр. що-небудь є чимось останнім твором, останнім виходом [12, с.545]; нім. *es schwant mir*, який вживається у значенні укр. передчувати щось (недобре) [2, с.206]. У Саксонії і Тюрингії рівнозначний вираз має форму нім. *mir waschen Schwansfedern* [14, с.545].

3. Kuckuck/зозуля. Серед німців здавна поширеною є така прикмета: почувши вперше зозулю, слід стукати по гаманцю або качатися по траві (на щастя). Німці вірять, що це захищає людину від зловісного пророкування птиці, адже кування зозулі вони вважають поганюю прикметою, яка, до речі, знайшла своє втілення у мові: з XVI ст. Лексеми Kuckuck використовують як евфемічний заміник демоніма Teufel “чорт, диявол” [14, с.448]. Можливо, що одна з давніх німецьких легенд про те, що колись, перелітаючи через море, зозуля вбила свого чоловіка, відіграла вирішальну роль у формуванні в арійських народів національного зооморфічного образу диявола, а в німецькій мові – семи ‘жорстокість, підступність’ лексеми Kuckuck. Відповідно до цього не важко встановити пряме значення фразеологізмів нім. *der Kuckuck soll dich holen* – укр. чорт тебе забери [6, с.352; 312, с.594]; нім. *der Kuckuck ist los* – укр. діється чорт знає що [6, с.352]; нім. *zum Kuckuck* – укр. чорт забери [6, с.352]; нім. *alles ist zum Kuckuck* – укр. все до чорта [6, с.352]; нім. *in des Kuckucks Namen* – укр. чорт побери [6, с.352]; нім. *scher dich zum Kuckuck* – укр. забирайся до чорта [6, с.352]; нім. *geh zum Kuckuck!* – укр. іди до чорта [6, с.352].

4. Krähe/Ворона; Rabe/крук. Як зазначає В.М.Телія, образи, що лежать в основі фразеологічних одиниць, є, з одного боку, «достатньою мірою прозорими для певної лінгвокультурної спіль-

ноти» [9, с. 82-83], а з іншого – багато загальнолюдських культурних стереотипів є універсальними, архетипами або походять зі спільних, принаймні для європейців, джерел – античної міфології, християнської релігії і т.п. Ключем для пояснення етимологічно-образної основи фразеологічних одиниць німецької мови з цими назвами стають космогонічні міфи. Мовні образи ворона та ворони є амбівалентними. Вони формуються під впливом уявлень народу і пов'язані з давніми віруваннями етносу. Ворон та ворона в античній і давньогерманській міфології виступали як птахи хтонічні, пов'язані з потойбічним світом, нечисті (диявольські, прокляті), зловісні. За німецьким міфопоетичним образом, ворона (Krähe) належить до царства п'їтьми, можливо, через колір її оперення (реконструйований корінь у вигляді \*kweg- «чорний» асоціюється з коренем іє. \*kwega- «ворона, ворон» [8, с. 80]) і не нашкодить лише «своєму»: нім. *Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus* – укр. ворона не виб'є око іншій, крук круку ока не вибере. Крук (Rabe) уособлює підступність та жадібність [10, с.130] (пор., нім. *Dem Raben auf dem Dach und dem Fuchs vor der Tür ist nicht zu trauen* – укр. крукові на даху і лисиці перед дверима не можна довіряти; нім. *Erziehst du dir einen Raben, wird er dir die Augen ausgraben* – укр. виховаєш собі крука, він тобі видряпає очі [12, с.201]; згідно з міфопоетичною традицією крук Hugin «мудрий» і крук Munin «той, хто пам'ятає» супроводжують бога Водана (етимологічно іє. \*wōdinas пов'язане з нім. Wut «лють») [3, с.43]. Будучи «огорненими» багатьма символічними конотаціями, у свідомості німця лексема Rabe ввійшла до складу фразеологізмів, які завуальовано представляють тему смерті і сприймаються як побажання кому-небудь померти: нім. *Daß dich die Raben fressen!* – укр. Щоб тебе круки їли! [12, с.1212]. Головне значення чорного кольору – п'їтьма й зародження в п'їтьмі. Ймовірно, саме тому птахи ворон та ворона, які мають пір'я чорного кольору, і як тварини, що споживають стерво, символізують потойбічні сили і вважаються птахами смерті. Саме тому в запропонованій фразеологічній одиниці наявна вказівка на чорний колір птахів: нім. *schwarz wie ein Rabe/die Raben (sein)* – укр. бути чорним як ворон/ворона/ворони [6, с.446]. Отже, ворон виконує функції універсального медіатора між життям і смертю, небом та землею. Такі вірування стали основою для виникнення фразеологічних одиниць із негативною конотацією, наприклад: нім. *ein Unglücksraube sein* – укр. бути вороном нещастя [14, с.1661], Звуки, які видає ворона, оцінюються у фразеології також вкрай негативно, зокрема: нім. *krächzen wie ein Rabe* – укр. крехкотіти як ворона [13, с.638].

5. Uhl/сова; Uhu/пугач; Eule/сова. Сову вже в класичну давнину вважали за вісницю нещастя, оскільки вона була птахом потойбічного світу, птахом трауру та мертвих, який любить бути поблизу могил. Поява сови була прикметою, яка віщувала війну, голод, хворобу чи смерть. Ще сьогодні вважають, що вона є злим вісником, вісником смерті. Коли опускається цей птах на якийсь будинок чи поблизу нього і видає вигуки (викрики, пугання): нім. *ein Uhu sein* – укр. зустріти вісника нещастя [12, с.1656]; нім. *da hat eine Uhl gesessen* укр. там кого-небудь чекала невдача [12, с.1657]; нім. *da hat eine Eule gesessen* – укр. розм. справа не вгоріла, зірвалася [7, с.189].

Процес збагачення мовлення фразеологічними одиницями починається із семантизації, яка полягає в розкритті значення за допомогою різних методів і прийомів.

Для виявлення семантичних і культурно-національних конотаций зоофразеологізмів ми пропонуємо їх семно-компонентний аналіз на матеріалі трьох зоофразеологізмів. Відзначимо, що конотативно-прагматичні елементи організуються у формі сценаріїв або фреймів, які моделюють знання про типові ситуації. Взаємодієння між ситуацією-сценарієм (фреймом), значенням і конотацією в зоофразеологізмах орнітологічного значення можна показати на прикладі, продемонстрованому у таблиці.

Взаємовідношення між ситуацією, значенням і конотацією

№ з/п	Фразеологізм	Ситуація (фрейм, сценарій)	Значення	Конотація
1.	da hat eine Uhl gegessen	уявляється, що місце, на яке сідає сова, приносить невдачу та нещастя	там кого-небудь чекає невдача	у народних повір'ях сова – передвісниця війни, голоду, хвороби чи смерті; птах потойбічного світу, трауру та мертвих; вважалося, що місце, на яке сідає сова, приносить нещастя

Аналіз мовного матеріалу дозволив простежити зв'язок оброчної системи (внутрішньої форми) фразеологізмів з етнокультурними (екстралінгвістичними, мотивувальними факторами), зокрема з космогонічними уявленнями та віруваннями в німецьких зоофразеологізмах і здійснити аналіз культурно-національної семантики зоофразеологізмів. Розглянуті вірування та уявлення були тим вихідним локусом, де відбувалося становлення семантики фразеологічних одиниць. Проаналізовані фразеологізми є на загал негативно конотованими і це пов'язано з архетиповими космогонічними уявленнями про птахів як уособлення зла та небезпеки, провісників горя, біди, нещастя, смерті.

Для закріплення вивченого використовують метод вправ, який у дидактиці пояснюється як «багаторазове повторення певних дій або видів діяльності для їх засвоєння, що спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і коректуванням» [11, с.135]. Методика викладання мови тлумачить метод вправ як виконання учнями спеціальних завдань для засвоєння теоретичних відомостей та оволодіння мовно-мовленнєвими уміннями і навичками.

Для запам'ятовування фразеологічних одиниць потрібно провести такі завдання:

- 1) учитель промовляє фразеологічну одиницю, тобто учні сприймають її на слух;
- 2) учитель подає фразеологічну одиницю у друкованому і писаному вигляді, учні самостійно записують її у зошиті;
- 3) учні спочатку хором промовляють фразеологізм, після цього – 3-4 учні повторюють вголос;
- 4) робота із фразеологічним словником – відшукування і зачитування учнями декількома учнями фразеологізму, що вивчається, виявлення і зачитування його значення;
- 5) подання учителем відповідного за значенням українського фразеологізму і демонстрація застосування його в реченні;
- 6) подання учителем німецького фразеологізму, що вивчається у німецькому контексті;
- 7) добирання до німецького фразеологізму і українського відповідника синонімів і антонімів.

Виконання перелічених завдань складають собою систему вправ, яка передбачає дотримання загальнодидактичних принципів навчання – систематичності і послідовності, науковості, доступності, зв'язку із життям, свідомості й активності, активізації пізнавальної діяльності, наочності тощо.

Залежно від мети навчання учні мають виконувати вправи на формування монологічного і діалогічного мовлення, у яких активно використовувати вивчені фразеологічні одиниці. Для навчання діалогічного мовлення використовують чотири групи вправ, які можуть виконуватися таким чином, щоб складниками висловлювань були фразеологічні одиниці, що вивчаються. Перша група – вправи на продукування реплік, які збігаються з реченням; друга група – вправи на обмін репліками (реплікування) у складі окремих тематичних діалогічних єдностей, у яких функціонують фразеологічні одиниці, що вивчаються; третя група – вправи на створення діалогічних текстів, що містять вивчені фразеологізми.

Система вправ для навчання монологічного мовлення поділяються на три групи: 1) продукування речень із фразеологічними одиницями, які вивчаються, для використання їх у складних складних синтаксичних цілих (далі – ССЦ); 2) продукування надріччових єдностей, які можуть використовуватися у монологічних текстах різних типів (описах, розповідях, роздумах).

Робота над засвоєнням фразеологічних одиниць, що мають різне змістове навантаження, зокрема орнітологічне, вимагає від учителя німецької мови знання суміжних до методики навчання мови дисциплін (педагогіки, психології, філософії, логіки тощо), педагогічної творчості, самовідданості і працьовитості, бажання навчити школяра невідомої для них мови, полюбити її, створити ситуацію для спілкування з носіями цієї мови, вивчати країнознавство (у нашому випадку – Німеччини), щоб пізнавати культуру, звичаї, традиції, економіку, політичну ситуацію цієї країни і запозичувати все краще для розвитку своєї Батьківщини.

Лінгводидактика німецької мови має багато прогалин, які потрібно заповнити під час дослідження методики навчання усіх розділів мовознавства і фразеології зокрема.

### Література та джерела

1. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник / О.М.Біляєв. – Генеза, 2005. – 180 с.
2. Гаврись В.І. Сталі сполучення слів у сучасній німецькій мові (походження та вживання) / В.І.Гаврись. – К.: Радянська школа, 1971. – 247с.
3. Левицкий В.В. Германские языки и древние германцы / В.В. Левицкий. – Черновцы: Рута, 1984. – 208 с.
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов / М.М. Маковский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.
6. Німецько-руський фразеологічний словар / Под ред. Л.Э. Бинович, Н.Н.Гришина. – 2-е. испр., доп. изд-во. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.
7. Німецько-український фразеологічний словник. У 2-х т. / Уклад. В.І. Гаврись, О.П. Пророченко. – К.: Рад. школа, 1981. – Т.1. – 416 с. – Т. 2.– 382 с.
8. Опарина Е.О. Концептуальная метафора // Метафора в языке и тексте / Е.О.Опарина. – М.: Наука, 1988. – 176 с.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н.Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
10. Трессидер Дж. Словарь символов [Пер. с англ. С. Палько] / Дж. Трессидер – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 448 с.]
11. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан / М.М. Фіцула, 1997. – 192 с.
12. Röhrich L. Lexikon der Sprichwörtlichen Redensarten. – Freiburg, Basel, Wien: Herder, Taschenbuchausgabe, 1995. – Band I.: A – Dutzend. – 1 – 348 S., – Band II.: Easy – Holzweg. – 349 – 734 S., – Band III.: Homer – Nutzen. – 735 – 1046 S., – Band IV.: Oben – Spielverderber. – 1107 – 1502 S., – Band V.: Spieß – Zylinder. – 1503 – 1910 S.
13. Schemann, Hans: Deutsche Idiomatik: die deutschen Redewendungen im Kontext / von Hans Schemann. – 1. Aufl. – Stuttgart; Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung. – 1993. – 1037 S.
14. Wörterbuch der deutschen Volkskunde. Begründet von Oswald A.Erich und Richard Beittl. – Alfred Kröner Verlag Stuttgart, 1955. – 919 S.

В статті в'яяснено значення методів об'яснення (рассказа) и упражнень для усвоения фразеологгии, предложено теоретический материал с целью об'яснения учителем сути орнитологического содержания фразеологизмов и разработаны задания для системы тренировочных упражнень, которые предусматривают запоминание фразеологических единиц, работу из фразеологических словарями немецкого языка для семантизации фразеологических единиц, отыскивание фразеологизмов орнитологического содержания в диалогических и монологических текстах, введение их у самостоятельно построенные высказывания.

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы орнитологического значения, семантизация фразеологизмов, метод об'яснения (рассказа), метод упражнень, диалогическая и монологическая речь.

The article dwells on the importance of the method of explanation and the method of exercises for phraseology acquisition. We have presented theoretical material for a teacher to explain essence of the ornithological meaning of phraseological units and we have developed the tasks for the set of exercises which suggest phraseological units memorizing, activities with the phraseological dictionaries of the German language, finding ornithological phraseological units in dialogue and monologue texts, the use of them in students' own utterances.

Key words: phraseology, phraseological units, ornithology, method of explanation (narration), method of exercises, dialogue and monologue speech.

УДК 371.13

## ОРГАНІЗАЦІЯ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЙСЬКІЙ ШКОЛІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО КУРИКУЛУМУ

Мішак Валентина Михайлівна

м.Мукачево

У статті охарактеризовано основні особливості організації релігійної освіти в австрійській школі у процесі формування національного курикулуму. Визначено особливості формування початкових цілей і мети уроку релігії в рамках освітньої програми середньої школи.

Ключові слова: національний курикулум, реформування освіти. Урок релігії, навчальний матеріал, освітні вимоги.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в соціально-економічному та освітньому світовому просторі зумовлюють гостру потребу в перегляді змісту освіти в українській школі та визначенні освітніх, умінь і навичок результатів випускників навчальних закладів. Сучасна освіта повинна бути націлена на розвиток та саморозвиток учнів відповідно до їх власних потреб та уподобань, створюючи такі умови, за яких дитина без шкоди для здоров'я освоюватиме культурні та духовні цінності, набуватиме знань та вмінь, необхідних для життя. На допомогу державі у вирішенні цього непростого завдання в Австрії упродовж десятиріч приходили релігійні спільноти, застосовуючи релігійні цінності в навчальних курсах “Релігія” та “Основи релігієзнавства” в державних та приватних закладах освіти для досягнення поставленої мети. Як результат, рівень злочинності в цій країні – один із найнижчих у Європі, а рівень добробуту та тривалості життя – один із найвищих.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми розвитку та реформування шкільної освіти розглядаються широким колом українських дослідників – І.Вакарчуком, В.Кременем, І.Зазоном. Порівняльний аспект вдосконалення середньої освітньої ланки у процесі формування національного курикулуму європейських країн відображений у працях О.Локшини, О.Матвієнко, А.Сбруєвої, В.Жуковського, Н. Лавриченко. На німецькомовному просторі піонером із даної тематики був Сауль Робінзон (Saul Robinsohn), освітні теорії якого стали педагогічним підґрунтям наукових концепцій Зігфріда Фірціга (Sigfrid Vierzig) та Клауса Вегенаста (Klaus Wegenast).

Метою нашої статті є охарактеризувати організацію релігійної освіти в австрійській школі у процесі формування національного

курикулуму, вказавши на її переваги та недоліки.

Виклад основного матеріалу. Однією з найбільш поширених тем у педагогіці 1970 року була так звана “Теорія курикулуму”. Іншими словами, йшлося про те, який конкретний зміст повинен містити навчальний матеріал і який чином він повинен подаватися учням для успішного досягнення поставленої мети. Для теоретичної складової уроку релігії, яка протягом багатьох років ґрунтувалась на шкільній системі освіти, наріжним каменем стало питанням, як саме вплинуть курикулярні методи навчання на шкільний предмет “Релігія”; завдання уроку релігії буде визначатися визначеним матеріалом, як у минулому, чи як пропонує “Теорія курикулуму” за допомогою точно сформульованих навчальних цілей [6, с.389-394].

На німецькомовному просторі перші дослідження “Теорії курикулуму” здійснив у своїй праці “Освітня реформа як контроль курикулуму” Сауль Робінзон (Saul Robinsohn). Дослідник розумів освіту як “устрій поведінки у світі”, а курикулум – як засіб, за допомогою якого учні зможуть отримати якісні знання і в майбутньому грамотно організувати своє життя.

Термін “курикулум” (lat. - Lauf, Wettrennen), що означає “біг”, “втеча”, з'являється в педагогіці XVII сторіччя, де він вживався на позначення навчальних планів, які містили зміст, освітні цілі та загальну організацію уроку. В німецькомовному середовищі визначення “курикулум” було якісно замінене терміном “навчальний план”. У рамках наукових дебатів щодо реформи навчальних планів 1967 року С.Робінзон [1, с.56-62] успішно запозичив термін “курикулум” у німецьку мову з англосакської педагогічної дискусії. Науковець запропонував розбирати на уроці релігії такі ситуації, які відображали б реальне життя. Метою є прищепити учням навички аналізу, в основі яких закладено кваліфікації, володіючи якими, молоді люди зможуть самостійно впоратися з подібними проблемами та негараздами. Вчений виокремив три кроки, за допомогою яких дані кваліфікації визначають “елементи курикулуму” (навчальні цілі), що в результаті входять у “загальний шкільний курикулум” (навчальний план):

- аналіз можливих ситуацій у майбутньому житті;

- визначення відповідних кваліфікацій;
- формулювання відповідних навчальних цілей.

Навчальні цілі займають у курикулумі вагоме місце: весь зміст навчання легітимно існує в "Теорії курикулуму" лише за умови повного досягнення сформульованих і поставлених наперед цілей. Дана модель розрізняє різні цільові ранги, а саме: глобальні цілі (емансипація людини) та часткові цілі (здатність осмислювати життя).

Релігійний педагог Зігфрід Фірціг (Sigfrid Vierzig) [2, с. 18-20], директор педагогічно-теологічного інституту в Касселі, спробував у ранні сімдесяті застосувати "Теорію курикулуму" С.Робінзона для уроку релігії. При складанні навчального плану З.Фірціг брав за основу три складові:

- 1) сьогоденні й майбутні потреби учнів;
- 2) взаємозв'язок суспільства та церкви;
- 3) теологічні фахові знання.

У своїй науковій праці "До контролю навчального плану для шкільного предмета "Релігія" він наголошує на пріоритетності церковних і теологічних потреб учнів. Об'єднані в єдине ціле колишні невдалі досвіди з церковно-орієнтованим вибором навчального матеріалу та нові педагогічні знання й богословські тенденції виправдовують себе. А для того, щоб із потреб викреслити конкретний зміст уроку, З.Фірціг застосовує курикулярну модель С.Робінзона. В ній, по-перше, міститься аналіз потреб (аналіз ситуації); по-друге, визначення навчальних цілей; по-третє, вибір тем і матеріалу; по-четверте, розробка проєктів для практики. До ситуацій учнів З.Фірціг зараховує різні сфери, а саме: особистий життєвий устрій (ідентичність, самореалізацію); міжособистісні зв'язки (авторитет, сексуальність, конфлікти); суспільство (норми, структури, політика); церкву / громаду та зовнішні стосунки (віросповідання, релігії), що пов'язані з вірою та релігією, оскільки в них закладені норми людського життя, які скеровують людину до розуміння сенсу життя. На основі цих ситуацій З.Фірціг формулює таку глобальну ціль шкільного уроку релігії: "В школі, яка ставить собі за мету скеровувати учнів до самовизначення, урок релігії повинен сприяти засвоєнню учнями навичок розуміння, що питання релігії – це насамперед об'єднуюча істина, справедливість, відповідальна поведінка, яка повинна супроводжувати їх протягом усього життя" [4, с.46-49].

На процес формулювання навчальних цілей для релігійної педагогіки 1970 р. вплинули два аспекти:

1). Першим критерієм для формулювання глобальної мети для уроку релігії є його сумісність із загальною навчальною метою школи. Виходячи з цього, З. Фірціг наголошує, що основним завданням школи повинно бути виховання самостійної, відповідальної та свідомої людини. Ця звільняюча шкільна теорія домінує над колишньою педагогічною дискусією. Науковець посилається на "третю фазу західноєвропейського Просвітництва", яке частково відображається на німецькій педагогіці ранніх сімдесятих років. Орієнтована на повноліття людини мета сучасної школи віддзеркалює у своїх емансипаторських рішеннях ідентичні риси Просвітництва XVIII сторіччя.

2). Навчальна мета шкільного курсу "Релігія" – це, насамперед, здатність орієнтуватися в такому питанні як "релігія", яке повинно цікавити людину як у особистому, так і в суспільному житті. З. Фірціг вказує на релігійне визначення "релігії" богослова Пауля Тілліха (1886-1965) як "сприймання того, що, безумовно, стосується кожного" [4, с.41-45]. З питання безумовного, яке повинно виникнути при викладанні релігії, З. Фірціг виділив також чотири часткові цілі уроку релігії: питання істини, хорошої поведінки, сенсу й майбутнього.

Критика спроби зробити плідними курикулярні методи для шкільного викладання релігії заклала підґрунтя для різних численних підходів до нової концепції. Спочатку критикувався оновлений підхід, який обґрунтовував викладання релігії в загальній шкільній

теорії й апелював до перейняття методи загальної педагогіки. Потім впливало незадоволення тим, що теорія навчальних цілей орієнтується однобічно на навчання, метою якого є уміння справлятися з ситуаціями, а не розуміння. "Розуміння-навчання" повинно бути основним завданням уроку релігії (I.Baldemann) [6, с.389-390]. Основна альтернатива "Теорії курикулуму" була скерована на те, щоб на уроках релігії використовувався тільки той матеріал, який сприятиме досягненню наперед сформульованих навчальних цілей. У процес викладання релігії повинно бути включене обов'язкове розуміння Біблії. Це відкриває учням можливість пізніше самостійно приймати рішення й будувати свою власну позицію в житті, підкреслював релігійний педагог Інго Бальдерман, критикуючи "Теорію курикулуму". Біблія, на думку науковця, не може прирівнюватися до іншого навчального матеріалу й підпорядковуватися загальним вимогам школи щодо правильності відбору засобів навчання. Також Клаус Вегенаст [3, с. 43-52] вказував на небезпеку курикулярного планування й обґрунтовував, що повинна зробити релігійна педагогіка в майбутньому, якщо вона наголошує на важливості змісту навчання. Небезпека планування навчальної програми за вимогами курикулуму полягає і в тому, що вона втрачає з поля зору людину через свою орієнтацію на зростання успішності. Клаус Вегенаст зробив акцент і на таких питаннях, які слід було б з'ясувати перед запровадженням у дію "Теорії курикулуму": Яка установка затверджує навчальні цілі для викладання релігії? Які ціннісні орієнтири є основними, з яких виходять навчальні цілі? Які критерії існують для необхідності виявлення ситуації? Що є кваліфікацією для ситуації? Поставлені К. Вегенастом питання виявили проблеми нової теорії навчання. Попри це, на території німецькомовних країн релігійна педагогіка ранніх сімдесятих років усіяко намагалася пристосувати викладання релігії до загальних вимог "теорії курикулуму".

Отже, після 1965 року можна виокремити наступні в релігійній педагогіці особливості:

- Відбір навчального матеріалу для шкільного предмета "Релігія" базувався на попередньо сформульованій навчальній меті уроку та не повинен був суперечити загальній навчальній меті школи.

- Існуюча шкільна теорія ранніх сімдесятих років розуміла школу як місце, де виховуються діти до самостійності, повноліття. Поряд із "емансипацією" проголошувалася й "гуманність" та "соціальна інтеграція" до глобальних цілей тодішньої шкільної теорії.

- Мета викладання релігії в рамках загальної шкільної мети називалася "здатність розуміти релігійні питання". Перш за все тут стає помітним вплив теології Пауля Тілліха [5, с.463-466].

Дилемою 1970 року стає: церковно-конфесійний урок релігії, мета якого відповідає меті світської школи. "Криза уроку релігії" на німецькомовному просторі, здавалося б, закінчилася у середині сімдесятих років. Шкільний предмет "Релігії" нарешті зміг у світській школі закріпити свою позицію. Недоліки колишніх релігійно-педагогічних концепцій здавалися усуненими. Жоден "дидактичний хаос" не накладав відбитка на ситуацію: дидактика розвинулася від "нормативної" (тобто "Свангельського наставлення") через "герменевтичний урок релігії" до "навчально-теоретичної", що поширилася в рамках "Теорії курикулуму" [1, с.50-56].

"Далеке від життя" було відкинута, а практичні теми з життєвого досвіду учнів розглядалися "проблемно зорієнтованим" уроком. Тому взяття до уваги потреб учнів відобразилося в "аналізі ситуації" й увійшло в теорію оформлення навчального плану. Для реалізації змін у релігійній педагогіці, які мотивувалися дискусією 1968 року, необхідним було, з одного боку, послідовне повернення до розгляду сучасної дійсності людини, яка стала в шкільному викладанні релігії нормою; з іншого – підкреслюється педагогічне обґрунтування шкільної дисципліни "Релігія", яке підпорядковує урок релігії з його завданнями та цілями загальній шкільній меті. Проте шкільний предмет "Релігія" являє дилему, яка вказує

на те, що легітимні рекомендації щодо навчального предмету “Релігія” не адаптовані до зміненої релігійно-педагогічної теорії: релігійна педагогіка говорила про “нормальну шкільну дисципліну”, яка, проте, залишалася конфесійно спрямованою та була під наглядом церкви. Однак деякі проблеми виявилися у процесі викладання релігії. Так, за урок релігії як за шкільну дисципліну несла відповідальність християнська церква, тож заборонялося визначати навчальні цілі уроку, не обговоривши їх із представниками церкви. В цьому контексті зрозумілим є бажання вчителя, який волів би самостійно встановлювати цілі й завдання уроку. Подальша суперечність почалася з педагогічного обґрунтування уроку релігії, який у релігійно нейтральній школі для всіх залишався конфесійним предметом. Тут виявилось, що викладання релігії має інші цілі, ніж увесь курс світських, гуманістичних знань [4, с. 40-56].

Після 1970 року в релігійній педагогіці обговорювалося питання важливості, яка завдяки церковній відповідальності за шкільний урок релігії розвивається у 1968-1970 рр. у синтез між підкресленими педагогічними моделями та старими теологічно-церковними позиціями. Притому зазначалося, що колишня дискусія щодо уроку релігії в школі домоглася на сьогодні важливих результатів, якими не варто нехтувати в майбутньому [5, с.425-457]. Сюди належить, наприклад, звернення до життєвої дійсності людини в шкільній дисципліні “Релігія”. Сучасні вчені все ж зазначають, що “поспішне, часто некритичне сприйняття нових концепцій і моделей виховно-суспільствознавчих дослідницьких галузей надає перебільшеної ваги богословським аспектами сприйняття”. У “Довіднику з релігійної педагогіки” (1973) відомі релігійні педагоги Карл Ернст Ніпков і Клаус Вегенаст застерігали беззастережне обґрунтування шкільної теорії уроку релігії. Інші релігійні педагоги вважали, що урок релігії повинен перебувати у “вільному партнерстві між церквою і школою” (Курт Фрор). Шкільна дисципліна

“Релігія” є пропозицією церкви та світської школи, яка може бути прийнята або ж відхилена (Гергарт Мартін). Це лише деякі позиції релігійних педагогів, які опротестували альтернативи шкільному уроку релігії, такі як “Релігія замість християнства”, “Суспільство та школа замість церкви”, “Навчальні цілі замість матеріалу”, “Орієнтація проблеми замість викладання Біблії”, та не допускали до синтезу цих екстремальних позицій [3, с.35-56]. Критика таких спроб синтезу має право на існування завдяки церковній відповідальності за урок релігії. У правильному способі вони відповідають за свої зусилля об’єднувати уявні контрастні позиції сучасного богословського мислення, яке не тільки породжує більш “великі проекти”, але й робить спробу підпорядкувати гострі позиції минулого якомусь одному визначальному віянню. Проте існує небезпека половинчастого вирішення проблеми, що закладена деякими вимогами релігійної педагогіки, обговореними в 1968 р., які не були реалізовані та з того часу відійшли в забуття.

Висновки. Організація релігійної освіти в австрійській школі у процесі формування національного курикулуму базується передусім на педагогічних критеріях та вимогах освітньої системи цього часу. Так звана “Теорія курикулуму” визначає свої навчальні цілі для всіх шкільних предметів, у тому числі й для “Релігії”. Проте низка релігійних педагогів і теологів не підтримує даної теорії, яка, диктуючи чіткі вимоги до організації навчального процесу, відбору навчальних матеріалів, не помічає основного – потреб учнів. Вони вважали, що завдання та зміст цього навчального предмету могли б бути підпорядковані загальним цілям школи лише в тих моментах, де вони не суперечать теологічно-церковним критеріям.

Перспективи подальших досліджень пов’язані із педагогічним і богословським обґрунтуванням цілей навчання, на підставі чого школа повинна чітко розуміти, яку відповідальність бере на себе, коли вводить у навчальний план предмет “Релігія”.

#### Література та джерела

1. Robinsohn S.B. Bildungsreform als Revision des Curriculum / Saul Robinsohn – Neuwied, 1967. – S.56-62
2. Vierzig S. Zur Revision des Lehrplans für den Religionsunterricht. Curriculumtheorie und Religionsunterricht / Sigfrid Vierzig – München, 1968. – S.18-20
3. Wegenast K. Handbücherei für den Religionsunterricht Heft XII/XIII / Klaus Wegenast – Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn, 1972. – S. 43-52
4. Vierzig S. Zur Theorie der religiösen Bildung. Lernziele und Religionsunterricht / Sigfrid Vierzig – Horst, 1969. – S.46-49
5. Wegenast K. Religionsunterricht und Schulreform. Der Evangelische Erzieher / Klaus Wegenast – Mainz, 1970. – S.463-466
6. Baldermann I. Anti-Thesen. Lernziele und Religionsunterricht / Ingo Baldermann – Horst, 1970. – S. 389-394

*В статті охарактеризовані основні особливості організації релігійного освіти в австрійській школі в процесі формування національного курикулуму. Визначені особливості формулювання початкових цілей та мети уроку релігії в рамках освітньої програми середньої школи.*

*Ключевые слова: национальный курикулум, реформирование образования, урок религии, учебный материал, образовательные требования.*

*The author of the article has considered basic features of organization of religious education at austrian school in the process of forming of national curriculum. The features of formulation of initial aims and purpose of lesson of religion have been defined within the framework of the educational program of middle school.*

*Keywords: national curriculum, reformation of education, lesson of religion, educational material, educational requirements.*

## ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Ніколайчук Наталія Михайлівна  
м.Тернопіль

*Обґрунтовано доцільність здійснення спеціальної підготовки, що характеризується спрямованістю на формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики. Проаналізовано зміст та методику проведення комплексу тренінгових занять, що сприяють формуванню професійної мотивації у майбутніх учителів математики.*

*Ключові слова:* майбутній учитель, професійна мотивація, формування, тренінг.

Основи професіоналізму особистості обумовлюються суспільством, яке прагне висококваліфікованих спеціалістів. З цієї метою здійснюється безперервне навчання фахівців у різних формах професійної освіти. Таким чином, забезпечується можливість набуття професії, відповідно до загальноприйнятих правил та установлених вимог професійної діяльності [4].

Професійна освіта будь-якого рівня, що отримується у ВНЗ, обмежена у часі й здатна забезпечити майбутнім фахівцям лише базову організацію досвіду реалізації отриманих знань з обраної професії, напряму підготовки, галузі знань. У майбутньому кожна особистість має можливість професійно зростати відповідно до своїх потреб і можливостей.

Тому ступінь вимог до знань під час отримання професійної освіти має, з одного боку, бути посильним для студентів, а з іншої – враховувати необхідність набуття ними передусім такої бази знань, яка здатна збагачуватися й розширюватися у процесі неперервної професійної освіти, розвивати здатність і потребу у її постійному оновленні, та прагненні до нового.

Мотиви, потреби, цілі, ціннісні установки визначають рівень зацікавленості людини у набутті професійних компетенцій, а також мотивацію досягнення, ресурс успіху, прагнення до якісної роботи, здатність до самомотивування, впевненість у собі, оптимізм [1, с.77].

Педагогічні ВНЗ покликані створювати умови для саморозкриття, самореалізації особистості та формування професійної мотивації у майбутніх учителів, зокрема й учителів математики. При цьому необхідно вирішувати завдання формування професійної мотивації як професійно-значущої якості. Аналіз педагогічного досвіду засвідчує, що цьому не приділяється належна увага. Тому постає питання щодо цілеспрямованого формування професійної мотивації у майбутніх педагогів.

Метою статті є обґрунтування змісту дослідно-експериментальної роботи з формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики в процесі підготовки до професійної діяльності.

Формування професійної мотивації майбутніх учителів математики – не стихійний процес, а процес, який можна і потрібно організувати таким чином, щоб сама особистість була активним учасником, суб'єктом саморозвитку.

З метою формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики було організовано і проведено формувальний експеримент. Результати першого етапу формувального експерименту спонукали до необхідності розробки тренінгової програми, що складається із комплексу занять щодо формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики.

Виникнення нових ознак та властивостей професійної складової «Я-концепції» в умовах тренінгу відбувається під впливом

низки факторів [2, с.143]:

- зростання мотивації до самопізнання у результаті дії групових норм, які акцентують інтроспекцію;
- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів та цінностей;
- створення позитивних образів і перспектив особистісного і професійного майбутнього;
- постановка цілей для підтримки та розвитку образу – «Я»;
- надання індивідууму максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці.

Під час розробки тренінгових занять з формування професійної мотивації майбутніх учителів математики нами було використано матеріали Н. Баранової, В.Климчука, Н.Морєвої, О.Прутченкова, В.Сластьоніна, О.Сидоренко, О.Шевченко, В.Явіна.

У процесі експериментальної роботи ми з'ясували, що професійну мотивацію майбутніх фахівців необхідно формувати, розвивати, та підтримувати, моделюючи ті чи інші сторони майбутньої професійної діяльності.

За змістом тренінг професійної мотивації можна умовно розділити на два блоки, що логічно пов'язані один з одним. Перший блок надає студентам можливість всебічного вивчення своєї особистості, знайомить із способами саморозвитку, постановкою віддалених і близьких цілей. Другий блок являє собою тренінг мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, мета якого – зрозуміти особистість учителя математики, усвідомити значення вибраної для себе педагогічної діяльності.

Досягнення мети тренінгу забезпечується вирішенням таких завдань:

- активізація професійної мотивації, подолання негативних уявлень і стереотипів, пов'язаних із негативним ставленням до педагогічної діяльності;
- формування у майбутніх учителів образу професії, позитивного ставлення до педагогічної діяльності, стимулювання пізнавального професійного інтересу;
- визначення професійних цілей, розвиток уявлень про образ-«Я» як про суб'єкт освітнього процесу;
- корекція, формування і розвиток установок, необхідних для успішної професійної підготовки;
- розвиток навичок особистісної та педагогічної рефлексії.

Формування професійної мотивації майбутнього учителя у системі професійної підготовки в умовах ВНЗ з використанням соціально-психологічного тренінгу реалізується як планомірно здійснювана програма, що побудована на застосуванні методів активного навчання для формування, розвитку та підтримання професійної мотивації майбутнього учителя математики, яка забезпечує його успішність у майбутній професійній діяльності.

Особливість соціально-психологічного тренінгу формування професійної мотивації полягала у наступному:

- отримуються додаткові знання з психолого-педагогічних дисциплін;
- акцентується увага на особливості цієї якості у роботі учителя математики;
- уміння та навички тренуються більш динамічно і багато у чому ґрунтуються на самостійній роботі студентів;
- поєднуються кілька напрямків тренінгів, що дозволяє відпра-

цювати більше навичок і вирішити більше проблем.

Тренінг професійної мотивації інтегрує всі можливі засоби, форми та методи навчання у різних видах діяльності.

Організація і проведення тренінгу передбачає дотримання умов роботи у групі. Група повинна бути психологічно безпечною для всіх учасників, задовольняти актуальні потреби її членів у спілкуванні, розвитку та визнанні.

Цікавими, щодо нашого дослідницького задуму, є напрацювання М. Макшанова. Описані автором принципи містять основні положення і правила реалізації тренінгу як методу: принцип реалістичності, принцип активності, принцип щирості, принцип «тут і тепер», принцип довіри, принцип дослідної (творчої) позиції, принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки, принцип конфіденційності, принцип «не нашкодь» [3, с.102].

Тренінг професійної мотивації спрямований на усвідомлення майбутніми учителями професійно значимих якостей; свого місця у професійній сфері, професійних знань, цілей власної діяльності, що призводить до розширення мотиваційної складової, ставлення особистості до майбутньої професійної діяльності та створює оптимальні педагогічні умови для формування професійної мотивації в умовах професійної підготовки.

Програма тренінгу професійної мотивації спрямована на забезпечення студентів засобами самопізнання; конкретизацію уявлень про місце професійної мотивації в роботі учителя, розвиток навичок і вмінь упевненої поведінки, подолання труднощів і міжособистісному спілкуванні, навчанні та професійній діяльності; формування мотивації на самореалізацію у професії та інше. Основні розділи програми та їх мета відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст соціально-педагогічного тренінгу професійної мотивації майбутніх учителів

№ п/п	Тема	Мета
1	Вступне заняття	Забезпечити адаптацію учасників до нового для них середовища тренінгу; знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття
2	Джерела активності	Забезпечити усвідомлення особистістю своїх потреб та ідеалів, удосконалити навички групової роботи
3	Хочу знати, хочу зробити	Забезпечити усвідомлення учасниками своїх інтересів та схильностей
4	Відстежування мотивів і цінностей	Розвинути внутрішню мотивацію, актуалізувати потребу у саморозвитку
5	Формувальний вплив	Забезпечити досягнення стійкого підвищення рівня мотивації досягнення успіху і зниження рівня мотивації уникнення невдачі в учасників тренінгу
6	Я вибрав професію педагога	Виявити рівень мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до педагогічної діяльності
7	Головне бути, а не видаватися	Актуалізувати у свідомості студентів свій образ учителя
8	Між ідеальним і реальним	Визначити особливості уявлень про ідеального та реального учителя
9	Реальність майбутнього	Актуалізувати уявлення студентів про сутність освітнього середовища
10	Завершальне заняття	Забезпечити рефлексію спільної роботи, осмислити результати особистої роботи під час тренінгу, обговорити перспективи перенесення того, чого навчилися учасники у групі, у повсякденне життя

Кожне заняття тренінгу складається з трьох основних частин: «Вступний блок», «Основний блок» та «Заключний блок».

Один із етапів заняття тренінгу – рефлексія (обговорення підсумків заняття). Даний етап був спрямований на розвиток рефлексивних навичок протягом всього заняття: розширення знань про себе та інших людей, розвиток рефлексивних навичок, впевненості в собі, розвиток критичного мислення. В результаті чого студенти розвивають свою психологічну культуру, позитивне самоставлення, набувають здатність до рефлексії та саморозуміння, вчать відстоювати свою думку та аргументувати її.

Рефлексія заняття передбачає ретроспективну оцінку заняття в двох аспектах – емоційному (сподобалося – не сподобалося, було добре – було погано і чому) і змістовому (чому це важливо, навіщо ми це робили). Рефлексія минулого заняття передбачає пригадування учасниками чим вони займалися в останній раз, що особливо запам'яталося, навіщо вони це робили. Тренер пропонує пригадати з ким вони обговорювали вправи після зустрічі, пояснює, як це могло допомогти їм у навчанні або спілкуванні поза заняттями.

Кожного разу ми відбирали і ставили рефлексивне завдання перед учасниками у відповідності із загальними цілями тренінгу або конкретного заняття.

Заняття розроблені таким чином, що допомагають поступово виявити і усвідомити свої потреби, установки, ідеали, інтереси, пов'язати їх з потребами суспільства; вивчити свої індивідуальні особливості, співвіднести їх з вимогами професії до людини, усвідомити труднощі, які стоять на шляху до досягнення мети, розвинути здібності до цілепокладання і моделювання свого життя.

Зокрема, на першому вступному занятті учасники тренінгу знайомляться з правилами поведінки у групі, висловлюють очіку-

вання з приводу участі у програмі. Цьому сприяє вступне слово тренера, обговорення основних правил поведінки у групі. Завершується заняття релаксаційною вправою.

Доцільно перед початком роботи у групі обговорити особливості тренінгової форми навчання та її освітньої ефективності.

Заняття у формі тренінгу передбачають дотримання правил взаємодії між учасниками групи. Наприклад, «Правила поведінки у групі» передбачають наступні позиції:

Я кажу «я», а не «ми» або «всі».

Я не використовую загальні фрази.

Я кажу про те, що заважає мені брати участь у роботі групи.

Я не кажу про інших у третій особі, а звертаюся безпосередньо до них.

Я уникаю закулісних розмов.

Я завжди можу сказати «ні».

Все, що я тут кажу і чую, не виноситься за межі групи.

Я намагаюся дотримуватися принципу «тут і тепер».

З цією метою доцільно використати «Ключі» (за К.Фопелем), а також вправи «Девіз», «Іграшка», «Вігадай, хто це».

На наступному етапі відбувається перехід до основної частини вступного заняття – аналіз власного життя, виявлення особистісних особливостей кожного учасника, над якими йому доведеться працювати разом з групою. Цьому сприяють вправи «Ім'я як аббревіатура», «Девіз», «Мої очікування», «Іграшка», «Інтерв'ю», «Хто кого нагадує».

Завершується робота релаксаційною вправою «Телефон довіри» та отриманням домашнього завдання: представити різні варіанти правил, які були затверджені як основні.

Розвиток мотивації досягнення суттєво змінює ставлення студентів щодо використання свого вільного часу, вироблення і

перспективного планування професійних намірів та глобальних життєвих цілей.

Так, на п'ятому занятті «Формувальний вплив» ставилась мета – забезпечити досягнення стійкого підвищення рівня мотивації досягнення успіху і зниження рівня мотивації уникнення невдачі в учасників тренінгу.

Заняття включає коротку розповідь про дві категорії людей: з високою і низькою мотивацією досягнення, про тих, хто буває щасливий і про тих, хто не буває щасливий ніколи.

Реалізація окреслених завдань відбувалась за допомогою вправ «Тут і зараз», «Профконсультація». Під час виконання вправи «Алгоритм картини майбутнього» учасники створюють стратегічний план життя на найближчі п'ять років і мотивуючий девіз на найближчі два місяці.

Для набуття учасниками досвіду мислення, поведінки та емо-

ційного реагування, що відповідає мотиву досягнення, учасники склали проєктивні оповідання з яскраво вираженою темою досягнення (учасникам пропонувався список категорій мотивації досягнення, які необхідно використати в оповіданні).

Завершувалося заняття складанням пам'яток-рекомендацій щодо розвитку мотивації досягнення. Означена вправа базується на тому, що для досягнення певних змін, перш за все, особистість має чітко знати, чого хоче.

Майбутній учитель математики в процесі підготовки до професійної діяльності повинен розвивати у собі креативні якості, які дають змогу знаходити нестандартні підходи до розробки нових методів та прийомів, реалізації на заняттях ідей передового педагогічного досвіду. Саме мотивація спричиняє цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їхній порядок для досягнення цілей.

#### Література та джерела

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография / Г. В. Безюлева. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
2. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Л.М.Митина, Ю.А.Кореляков, Г.В.Шавырина и др.]; под ред. Л.М.Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С.И.Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

*Обоснована целесообразность осуществления специальной подготовки, что характеризуется направленностью на формирование профессиональной мотивации у будущих учителей математики. Осуществлен анализ содержания и методики проведения комплекса тренинговых занятий, которые способствуют формированию профессиональной мотивации у будущих учителей математики.*

*Ключевые слова: будущий учитель, профессиональная мотивация, формирование, тренинг.*

*The necessity of realization of the special preparation, which is characterized by the orientation on the formation of professional motivation for future teachers of mathematics, has been grounded in the article. The analysis of content and procedure of execution of complex of training sessions, which contribute to the formation of professional motivation for future teachers of mathematics, is carried out.*

*Keywords: future teachers, professional motivation, formation, training.*

УДК 37.035.3

## ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ГАЛУЗІ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Олексюк Марія Петрівна  
м.Кременець

*У статті представлена стисла етимологічна характеристика дефініції „педагогічні технології”, а також розкритий взаємозв'язок педагогічних технологій та поетапної системи контролю за формуванням компетентності вчителів технологій у галузі декоративно-ужиткового мистецтва.*

*Ключові слова: педагогічні технології, компетентність, учитель технологій, декоративно-ужиткове мистецтво.*

Становлення української державності, інтеграція в європейське та світове співтовариства, відмова від тоталітарних методів управління країною і побудова демократичного суспільства передбачають орієнтацію на людину, націю, на пріоритети національної культури, що й визначає основні напрями реформування освітньої галузі. З іншого боку, соціально-економічна та духовна криза, яка спостерігається сьогодні у нашому суспільстві, призвела до того, що під час реформування вищої школи в Україні, відродження культурно-історичних цінностей нашого народу, традицій і звичаїв, глибокого осмислення взаємозв'язків національного

та загальнолюдського, відмови від багатьох догм відбуваються складні, неоднозначні процеси у свідомості як окремої особистості, так і всього народу. Суспільство нині вимагає створення сприятливих умов для формування високих професійних якостей у студентів, коли поряд з традиційними застосовуються інтенсивні педагогічні технології.

Необхідність впровадження педагогічних технологій навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі, виявлення та обґрунтування найважливіших аспектів, які впливають на цей процес, розробки механізмів реалізації педагогічних технологій відповідає вимогам нормативно-правових документів.

Соціально-теоретичні засади педагогічних технологій закладалися під впливом ідей передових мислителів різних епох. Особливого розвитку ці ідеї набули в I половині ХХ ст., зокрема у працях відомих громадсько-політичних діячів та педагогів: П.Біланюка, Г.Ващенка, А.Волошина, М.Грушевського, Ю.Дзеровича, Д.Донцова, О.Іванчука, І.Крип'якевича, К.Левицького, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського, І.Франка, А.Шептицького,

К.Ушинського, В.Целевича, Я.Чепіги, І.Юцишина та ін.

Масового поширення педагогічні технології набули на початку 60-х рр. XX ст. У зарубіжних країнах їх впровадження пов'язане з іменами Б.Блума, Д.Брунера, Г.Грейса, Дж.Керолла, В.Коскарллі, Д.Хамбліна та ін. У теорії та практиці освіти радянського періоду технологічний підхід започаткували Ю.Бабанський, В.Безпалько, П.Гальперін, М.Кларін, О.Ривін, Н.Тализіна, Н.Шуркова та ін. Серед сучасних українських дослідників можна виділити три наукові школи з розробки педагогічних технологій: Волинську (А.Нісімчук, І.Смолюк), Київську (О.Шпак, О.Падалка, С.Сисєва) та Харківську (В.Євдокимов, І.Прокопенко).

Практичне розв'язання проблеми розвитку педагогічних технологій у вищих навчальних закладах України потребує спеціальних досліджень, вивчення й узагальнення досягнень сучасної психолого-педагогічної науки. Питання, що стосуються педагогічної освіти, розглядалися багатьма авторами, причому з різних позицій: її неперервності (А.Алексюк, В.Луговий, В.Майборода, О.Мороз та ін.); формування й розвитку педагогічної майстерності, творчості (І.Зязюн, В.Моляко, В.Паламарчук, М.Поташник, Н.Тарасович, С.Сисєва, В.Семиченко та ін.); формування особистісної культури (В.Кан-Калік, Н.Ничкало, Н.Рудницька, Р.Хмельюк) тощо.

Окремі аспекти розвитку педагогічних технологій висвітлюються в наукових працях з філософії та історії педагогіки таких авторів: Є.Жураковського, А.Піскунова, Н.Рявкіної, Ф.Кофмана, Є.Зейлігера-Рубінштейна, Є.Ільєнкова, Ю.Васильової, І.Фролова, В.Рутенбург та ін. Щодо технологій гуманізації виховання, то вони розглядаються в працях таких дослідників: О.Вишневського, А.Керженцева, С.Корнілова, С.Смоляницького, М.Стельмаховича, Б.Мітурова та ін.

Окремі питання розвитку педагогічних технологій вищої школи досліджували відомі українські вчені-педагоги: А.Алексюк, В.Бондар, Е.Березняк, С.Гончаренко, А.Дьомін, М.Євтух, І.Зязюн, Б.Кобзар, П.Лузан, В.Мадзігон, О.Мороз, Н.Ничкало, А.Нісімчук, О.Падалка, В.Сидоренко, С.Сисєва, І.Смолюк, О.Сухомлинська, Д.Тхоржевський, М.Черпінський, М.Ярмаченко та ін.

Загальновідомо, що поняття технології міцно увійшло в суспільну свідомість II половині XX ст. і стало своєрідним відображенням наукового та практичного мислення. Його регулятивний вплив полягає в спонуканні дослідників і практиків у всіх сферах, в тому числі й освітній, до пошуків засад результативності діяльності, мобілізації кращих досягнень науки і досвіду з метою отримання науково достовірного результату, орієнтації діяльності на інтенсивну, тобто максимально наукову, а не на екстенсивну основу, яка призводить до невиправданих витрат зусиль, часу і ресурсів, надання більшої уваги прогнозуванню й проектуванню діяльності з метою попередження і корекції в процесі виконання, застосування найновіших інформаційних засобів тощо. Тим самим, технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності, наукомісткості.

Технологія – слово грецького походження, яке в перекладі означає мистецтво слова, навчання. Використовуючи це наукове поняття, вчені мають на увазі, з одного боку, сукупність послідовних виробничих процесів у певній галузі виробництва, а з іншого – науку, що описує способи виробництва. Поняття технології використовується у прикладних дослідженнях (в тому числі й педагогічних), спрямованих на кардинальне вдосконалення людської діяльності, інтенсивну технічну озброєність. Технологія в кожній сфері її застосування – це діяльність, яка максимально відображає об'єктивні закони предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для конкретних умов відповідність результату діяльності, передбачуваному в попередньо поставленій меті. Відмінність педагогічних технологій від сфер матеріально-технологічної або інженерної діяльності зумовлюється специфікою навчальної

предметної галузі, зокрема тим, що сфера педагогічної діяльності не може бути окреслена й охарактеризована чітким предметним полем, однозначним набором функцій, відокремленістю власне професійних дій від спонтанного спілкування та емоцій. Операційний бік педагогічної діяльності не може бути відокремленим від її особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція – від емоційної. Тому суб'єктивність, часова віддаленість, варіативність результату не дають можливості забезпечити такий самий рівень його передбачуваності і гарантованості, як в інженерно-технічних галузях.

Особливість запровадження інтенсивних педагогічних технологій у вищому навчальному закладі – точний, приціпний розрахунок наукового впливу, досягнення в установлені строки загального рівня сформованості запроєктованих елементів якостей майбутнього фахівця. Технологія спирається на закони навчання й розвитку особистості, динамічні процеси формування інтелектуальних, моральних, соціальних, рис і професійних якостей. Педагогічна технологія навчання у вищому навчальному закладі ґрунтується на чітких критеріях, діагностуванні, прогнозуванні, контролі та корекції досягнутих результатів.

Аналіз опублікованих праць свідчить, по-перше, про недооцінку авторами ролі та значення запровадження інтенсивних педагогічних технологій у вищому педагогічному навчальному закладі і, по-друге, що цей напрям науки розвинений ще недостатньо і потребує подальших соціально-педагогічних досліджень.

Навколо поняття педагогічної технології в усьому світі точаться серйозні дискусії, досі воно не дістало однозначного, консенсусного визначення. До головних характеристик (критеріїв) педагогічної технології дослідники зараховують її системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, вмотивованість навчання, новизну, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість тиражування і перенесення в нові умови тощо. Критерію доцільності повинні відповідати всі провідні ознаки технології навчання. Наприклад, про відтворюваність технології можна вести мову лише тією мірою, наскільки це відповідає закономірностям індивідуума, суб'єктивності учасників педагогічного процесу, а системність та інформативність технології не повинні суперечити “авторській”, креативній, імпровізаційній природі педагогічного процесу.

Така різноманітність, причому далеко неоднозначних і суперечливих характеристик, викликає потребу визначити узагальнену інваріантну ознаку педагогічної технології, яка б якнайповніше відображала її сутність. На наше переконання, педагогічна технологія – це, передусім, педагогічна діяльність, яка максимально реалізує закони навчання, виховання і розвитку особистості, й тому забезпечує її (тобто діяльності) кінцеві результати. Чим краще зреалізовані ці закони, тим вищою буде гарантія успішності результату.

Відомий американський дослідник педагогічних засобів, комунікацій та едукації П.Мітчел під педагогічною технологією вбачав галузь досліджень і практики (в межах системи освіти), що має зв'язки зі всіма сторонами організації педагогічних систем для досягнення специфічних педагогічних результатів, а також таких, що потенційно відтворюються [1].

Технологія навчання на відміну від методики навчання означає гарантований мінімальний рівень навченості, що дає можливість повторювати і відтворювати результати. Дискусія про сутність педагогічних технологій, що проходила у 1986 році ЮНЕСКО, закінчилася публікацією загальноприйнятого офіційного визначення: “Педагогічні технології – це систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом урахування людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти” [6, с. 11].

Синтезувавши різні погляди і дефініції [3 – 7], ми розглядаємо педагогічну технологію як процес досягнення гарантованих, таких що потенційно відтворюються, запланованих педагогічних результатів, які включають формування знань і вмінь шляхом розкриття спеціально опрацьованого змісту, реалізація якого відбувається на основі науково обґрунтованих методів, форм організації і засобів навчання, а також поетапного контролю освітньої діяльності. Хоча запропоноване трактування важко заперечити, все ж воно не розкриває такий важливий елемент педагогічної технології, як діяльнісна форма навчання, що забезпечує розвиток творчої, соціально активної особистості. Теорія і практика "діяльнісного підходу" ґрунтується на тому, що процеси навчання і виховання не самі по собі розвивають особистість, а лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми і відповідне змістове наповнення. Це переконливо засвідчили численні праці прибічників діяльнісного підходу, в першу чергу, системи Л.Виготського.

Стосовно технології навчання, то вона нами розглядається як доцільна педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтовану модель дидактичного процесу і має більш високий ступінь ефективності, надійності й гарантованості результату, ніж це властиво традиційним методикам навчання. Таке визначення технології навчання не заперечує можливості його модифікації в тих випадках, коли технологія навчання розуміється як детермінований, логічно структурований дидактичний процес, що інваріантно відбувається під впливом певних педагогічних умов і забезпечує діагностований результат, або ж як цілісна система концептуально й практично значущих ідей, принципів, методів, форм, засобів навчання, що гарантує достатньо високий рівень ефективності і якості навчання при її наступному відтворенні і тиражуванні.

На факультеті технологічної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка підготовка вчителів з декоративно-ужиткового мистецтва діалектично зумовлена поєднанням педагогічних технологій і поетапної системи контролю та передбачає:

- 1) блоково-модульну організацію навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) плавний перехід від технологій навчання з використанням традиційних, репродуктивних методів до технологій, спрямованих на самостійну роботу і творчий пошук;
- 3) впровадження технологій навчання, які базуються на системі опорних сигналів, структурно-логічних схемах, проектно-графічних конспектах тощо;
- 4) використання ігрових (рольових, ділових, об'єктно-суб'єктних та ін.) та інформаційних технологій (наприклад, комп'ютерного проектування форм декоративно-ужиткових виробів та технологій їх виготовлення, розробки орнаментальних композицій з традиційних елементів і мотивів тощо);
- 5) поетапну рейтингову систему контролю теоретичних знань студентів та вмінь застосовувати їх у художньо-трудовій і педагогічній діяльності.

Таким чином, педагогічна технологія поєднує в собі упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, покликаних забезпечувати діагностований і гарантований результат у навчальному процесі, що постійно піддається певним змінам.

Критеріями того, що діяльність викладача в тому чи іншому фрагменті педагогічного процесу (викладі навчального предмету чи його певної частки – теми, розділу тощо) відбувається на технологічному рівні, виступають:

- наявність чіткої і діагностично заданої цілі, тобто коректно вимірюваного подання понять, операцій, діяльності студентів як очікуваного результату навчання, засобів діагностики досягнення цієї мети;
- викладання змісту навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню, у вигляді системи пізнавальних і практичних за-

вдань, орієнтовної основи та способів їх вирішення;

- наявність достатньо жорсткої послідовності, логічності, певних етапів засвоєння теми (навчального матеріалу, набору професійних функцій тощо);
- визначення способів взаємодії учасників навчального процесу на кожному його етапі (викладача і студентів, студентів між собою), а також їх взаємодії з інформаційними засобами (комп'ютером, відеосистемою та ін.);
- мотиваційне забезпечення діяльності викладача і студентів, в основу якого покладено реалізацію їхніх особистісних функцій в цьому процесі (вільний вибір, креативність, усвідомленість, життєве і професійне призначення);
- зазначення меж алгоритмічної і творчої діяльності викладача, допустимого відхилення від ustalених правил;
- застосування в навчальному процесі найновіших засобів і способів опрацювання інформації.

Нові соціально-економічні умови, що складаються в Україні, вимагають орієнтації педагогічних технологій на формування активної, творчої особистості. Таким чином, в основу педагогічних технологій підготовки вчителя у галузі декоративно-ужиткового мистецтва є підстави покласти модель розвивального навчання (за В.Давидовим). Ця модель передбачає:

- розвиток психічних новоутворень, типових для юнацького віку (соціальна активність, самостійність, відповідальність тощо);
- організацію навчання на основі провідної діяльності особистості у цьому віці (навчання, праця, гра тощо);
- реалізацію взаємозв'язків з іншими видами діяльності;
- наявність системи методів, форм організації та засобів навчання, що забезпечують досягнення необхідного розвитку;
- можливість діагностування рівня розвитку знань, умінь і психологічних новоутворень.

Педагогічні технології, що ґрунтуються на розвивальному навчанні й діяльнісному підході, повинні включати: спосіб організації педагогічного процесу; наявність інструментарію (навчальний план, програми, підручники, посібники, вправи, дії, операції тощо); раціональну організацію діяльності педагога і студентів; послідовність операцій, які дозволяють одержати запланований результат з найменшими витратами всіх видів ресурсів; використання різних засобів навчання, що забезпечують досягнення поставленої мети.

При конструюванні педагогічних технологій навчання студентів декоративно-ужитковому нами були апробовані методи: словесні (пояснення, інформаційні повідомлення, розповіді, бесіди, дискусії); наочні; практичні (вправи, практичні покази, самостійне виконання студентами практичних завдань); виробничо-практичні; логічні (аналізу і синтезу, індукції і дедукції, моделювання, абстрагування, ідеалізації, формалізації); ігрові (зі словами, ділові, тренінгові інструментальні); імітаційні; контролю й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів (спостереження, усного опитування, письмового і тестового контролю знань, графічної перевірки, практичного контролю умінь і навичок), форми організації: лекції (лекції-візуалізації, проблемні лекції, лекції-вдвох, лекції з наперед запланованими помилками); семінари (класичні та дискусійні); лабораторні і практичні заняття; практики (педагогічна і технологічна); навчальні ділові ігри; ігрове проектування та ін., а також цілий комплекс технічних засобів унаочнення навчального процесу.

Висновок. Систематичне й цілеспрямоване застосування педагогічних технологій та поетапної системи контролю забезпечує позитивну динаміку розвитку творчих здібностей, формування спеціальних знань, умінь і навичок, гармонійний розвиток студента через стимулювання його індивідуальної зацікавленості до творчості в галузі декоративно-ужиткового мистецтва, допитливості, інтересу до широкого кола знань, в тому числі й дотичних

до культурно-мистецьких (наприклад, з релігії, історії, географії, етнографії, техніки і технологій та ін.), і врешті-решт, професійне становлення майбутнього вчителя технологій. Досягти позитивних результатів нам вдалося завдяки врахуванню психофізіологічних особливостей кожного студента, його творчих здібностей

та інтересу до навчання, використанню нових педагогічних технологій, здійснивши перехід від репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності до творчої. Саме за цих педагогічних умов сьогодні формується самостійна, активна і творча особистість – вчитель технологій нової генерації.

#### Література та джерела

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
2. Педагогічна технологія: Підручник / А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, І.О.Смолюк. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 224 с.
3. Педагогічні технології: Досвід. Практика. – Полтава: ПОІПОП, 1999. – 376 с.
4. Педагогические технологии: учеб. пособ. для студ. пед. спец. / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Изд. цент „Март“, 2002. – 320 с. – (Серия „Педагогическое образование“).
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр „Академия“, 2002. – 272 с.
6. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с. – (Серія „Альма матер“).
7. Янушевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с польск. / Ф. Янушевич – М.: Высшая школа, 1986. – 342 с.

*В статье представлена краткая этимологическая характеристика дефиниции „педагогические технологии“, а также раскрыта взаимосвязь педагогических технологий и поэтапной системы контроля за формированием компетентности учителей технологий в области декоративно-прикладного искусства.*

*Ключевые слова: педагогические технологии, компетентность, учитель технологий, декоративно-прикладное искусство.*

*The author of the article has considered the brief etymological characteristic of such term as „pedagogical technologies“. The author has also revealed the interrelation between pedagogical technologies and step-by-step control of forming professional and pedagogical competence of teachers in the sphere of applied art.*

*Keywords: pedagogical technologies, competence, teacher of technologies, decoratively-applied art.*

УДК 371.133

## ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОЛЕ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СФЕРІ ОСВІТНЬО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Олійник Галина Михайлівна  
м.Київ

*Анотація. У статті виокремлено пріоритетні завдання та принципи соціально-педагогічної діяльності. Розкрито мету та напрями соціально-педагогічної діяльності. Проаналізовано освітньо-дозвілльову діяльність. Охарактеризовано дозвілля та функції дозвілльової сфери.*

*Ключові слова: соціальний педагог, освіта, дозвілля, соціально-педагогічна діяльність, освітньо-дозвілльова діяльність.*

У сучасних умовах соціально-педагогічна діяльність здійснюється практично в усіх сферах суспільного життя. У рамках цієї діяльності вирішуються численні проблеми, пов'язані з підвищенням культури суспільства та особистості, зокрема, цілеспрямоване регулювання міжособистісних і міжгрупових відносин, інтеграції особистості в соціумі, досягнення соціальної стабільності.

Зросла кількість наукових праць, присвячених питанням загальнотеоретичним і практичним аспектам аналізу професійної підготовки соціальних педагогів Р. Вайнола, І. Зверєвої, О. Карпенко, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко, та ін. А також роботи вітчизняних дослідників з проблеми організації дозвілльової діяльності учнів (В. Бойчелюк, І. Бебешкіної, А. Воловик, В. Воловик, В. Кірсанова, І. Петрова, С. Пішун, В. Піча, В. Перебеснюк, О. Семашко, Н. Цимбалюк та ін) та праць зарубіжних дослідників з проблеми педагогічного потенціалу дозвілля (Б. Трегубова, І. Бестужев-Лади, Г. Євтеєва, В. Суртаєва, Ю. Стрельцова) та ін.

Головна мета нашого дослідження – обґрунтувати функціональне поле соціального педагога у сфері освітньо-дозвілльової діяльності з учнями середнього віку

У працях А. Капської соціально-педагогічна діяльність трактується як феномен, метою якого є здійснення корекції соціальних відносин, соціальних процесів розвитку і становлення особистості [16, с.16-17].

У свою чергу Л. Мардахаєв розглядає соціально-педагогічну діяльність у контексті людини та її соціального становлення. Згідно з його трактуванням, соціальна педагогіка, це теорія і практика соціального становлення і подальшого вдосконалення особистості людини, групи [11, с.32].

Розглядаючи різні тлумачення поняття соціально-педагогічна діяльність, В. Поліщук з'ясовує її суть і акцентує увагу, що вона «полягає в гуманізації соціального середовища, оптимізації взаємин особистості і соціуму, в підтримці, розвитку і реабілітації індивідуальної і соціальної суб'єктності, яка в єдності характеризує життєві сили людини» [14, с.56].

Незважаючи на різні тлумачення, переважна більшість дослідників дійшли висновку, що суть соціально-педагогічної діяльності полягає в гуманізації соціального середовища, оптимізації взаємин особистості і соціуму, в підтримці і розвитку індивідуальної і соціальної сутності людини. Соціальна педагогіка завжди розглядає „особистість в соціумі“, „особистість в ситуації“, в конкретних, певних соціальних, культурно-історичних умовах життя суспільства [2].

Соціально-педагогічна діяльність, як певного роду система, не зводиться до суми елементів, що її утворюють. Вона володіє особливою, інтегративною якістю, не властивою жодній із її складових. Ми погоджуємося з науковцями, що ця особлива інтегративна властивість задається об'єктом-суб'єктом професійної

соціально-педагогічної діяльності, який має подвійну природу: з одного боку – це людина, в усьому багатстві її життєдіяльності (Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик), з іншого – це елементи суспільної культури (О. Безпалько, Г. Лактіонова, І. Зверева) і, за нашим переконанням, соціалізуючий потенціал суспільства в цілому та його структурних компонентів.

Предметом соціально-педагогічної діяльності І. Мигович називає професійну діяльність соціальних інститутів, державних і недержавних організацій, груп та окремих індивідів, що пов'язана з наданням допомоги особам чи групам людей щодо їх соціалізації, особливості впливу соціальних явищ, процесів та відносин на соціальне функціонування означених груп людей чи осіб [12, с.5]. Предметом професійної діяльності соціального педагога завжди є двосторонній процес: створення педагогічно доцільного середовища і становлення клієнта як суб'єкта соціального життя.

Виходячи із тлумачення суті соціально-педагогічної діяльності, ми погоджуємося з висновком дослідників, що у найбільш загальному трактуванні мета соціально-педагогічної діяльності полягає в налагодженні балансу між відповідальністю «суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством». Мета реалізується шляхом виконання низки завдань, пріоритетними серед яких, на думку О. Безпалько, є збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; активізація її адаптаційного потенціалу; створення сприятливих умов в мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації особистості; надання комплексної соціально-педагогічної допомоги та підтримки особистості; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість [4, с.50].

Мета соціально-педагогічної діяльності конкретизується в її змісті, що визначає коло основних професійних завдань соціального педагога. На думку А. Капської, зміст соціально-педагогічної діяльності проявляється через такі її основні аспекти:

1) надання допомоги окремій людині чи групі людей, які опинилися у складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг;

2) актуалізацію потенціалу самопомоги осіб, які опинилися у скрутній ситуації;

3) цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціальної політики на всіх рівнях – від загальнодержавних до місцевих [16, с.16-17].

Як стверджують теоретики української школи соціальної і соціально-педагогічної діяльності (В. Андрущенко, О. Безпалько, В. Бех, В. Жуков, І. Зверева, М. Лукашевич, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Мигович та ін.), основним підґрунтям для змісту, організації та здійснення різних видів діяльності виступають їх принципи. Виходячи із інтегративного характеру соціально-педагогічної діяльності, ці принципи представляють собою певну систему, до складу якої відносяться:

– соціально-політичні (принцип законності та прав людини, принцип державного підходу до завдань, що реалізуються в соціально-педагогічній діяльності; принцип зв'язку змісту і форм соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами життєдіяльності особистості чи соціальної групи);

– психолого-педагогічні (принцип сприяння самореалізації індивідів чи груп у всіх сферах їх життєдіяльності; принцип диференційованого та індивідуального підходу до об'єктів соціально-педагогічної діяльності; принцип цілеспрямованості);

– організаційні (принцип компетентності кадрів; принцип інтеграції; принцип контролю та перевірки);

– специфічні принципи соціально-педагогічної діяльності, до яких відносяться принципи гуманізму, незалежності, клієнтоцентризму, опори на потенційні можливості людини, конфіденційності, толерантності, максимізації соціальних ресурсів [16, с.34-39].

Окрім того, визначаємо й основні напрями соціально-педа-

гогічної діяльності, до котрих відносить соціальну профілактику, соціальну реабілітацію, соціокультурну анімацію, організацію дозвілля, соціальне обслуговування [3].

В умовах української реальності дослідники (Т. Шаповал, В. Поліщук, Т. Гончаренко) зробили спробу визначити головні напрями діяльності соціального педагога:

– вивчення соціально-педагогічних цінностей особистості, соціально-педагогічних впливів мікросередовища на людину, яка росте і розвивається;

– організацію виховних і освітніх взаємодій з особистістю з метою створення оптимальних умов життєдіяльності і життєвої реалізації;

– соціально-психологічну допомогу і підтримку особистості в кризових ситуаціях;

– корекцію взаємин, способів соціальної дії, посередництво в творчому розвитку особистості і групи [17, с.9].

Слід зазначити, що соціально-педагогічна діяльність як особливий вид професійної діяльності складається зі специфічної, тільки їй притаманної системи цінностей, що сформувалися у процесі становлення принципів і норм поведінки спеціалістів. Однак як професійна діяльність соціально-педагогічна робота базується на трьох фундаментальних положеннях - загальнолюдських цінностях [9, с.34]:

1. Повага до людини, визнання її безумовної цінності, незалежно від реальних досягнень і поведінки особистості.

2. Визнання людини як унікальної соціальної істоти, яка реалізує свою унікальність у стосунках з іншими людьми і залежить від них у розвитку своєї унікальності.

3. Визнання положення, що людині притаманна здатність до змін, покращення свого життя, зростання, а звідси - прагнення до свободи вибору, прийняття рішень. Без віри у цю здатність неможливо знайти обґрунтування для цілей соціально-педагогічної діяльності, які передбачають можливість зміни людини на краще, вдосконалення людини і суспільства.

Беручи за основу той факт, що соціально-педагогічна діяльність розгортається на загальнолюдському досвіді, важливо враховувати такі значущі для особистості моменти: право індивіда на підтримку з боку свого найближчого оточення і суспільства в цілому; право на повагу власної людської гідності; право на самовизначення; право на реалізацію своїх потенційних можливостей і право на помилку як компоненти загального права на самовизначення; відповідальність індивіда за свої вчинки [9, с.35]. Саме тому в своїй практичній діяльності соціальні педагоги мають враховувати не тільки моральні орієнтири, а й окремі правила, характерні у повсякденній роботі, і тому в етичних нормах соціального педагога відображено основні вимоги і критерії поведінки фахівців, які впливають зі специфічних умов та змісту його діяльності.

Основний інтерес для соціальних педагогів становить соціальний контекст, в якому розвивається особистість, провідна роль соціального середовища, соціальна детермінація становлення та регуляція поведінки особистості. У якості основних засобів такої регуляції розглядаються соціальні цінності, соціальні норми, моральні правила, традиції, функціонуючі в процесі повсякденної діяльності, міжособистісне спілкування та спільна діяльність.

Дослідники В. Бочарова, О. Беспалько, І. Зверева, І. Ковчина, В. Поліщук стверджують, що соціальний педагог має бути задіяний у різних сферах діяльності: соціально-педагогічній, організаційно-методичній, управлінській, правозахисній, просвітницькій, дозвіллевій.

Під час нашого дослідження ми зосереджуємо увагу на аналізі освітньо-дозвіллевої діяльності, яка є особливим і невід'ємним напрямом соціально-педагогічної діяльності. Освітньо-дозвіллева діяльність відкриває широкий простір для реалізації низки функцій соціального педагога, а соціально-педагогічна діяльність, у свою чергу, надає розвитку особистості під час дозвілля ціле-

спрямованого характеру. Завдяки цьому відбувається процес реалізації механізмів, формування особистості у сфері культурного дозвілля.

Соціально-педагогічна цінність освітньо-дозвілдової діяльності полягає в тому, що вона стимулює розвиток творчих знань і здібностей молоді, сприяє формуванню нових якостей та здібностей, створює сприятливі умови для самовиховання і саморозвитку. Соціально-педагогічний підхід до організації освітньо-дозвілдової діяльності пов'язаний з визначенням цілей та особливостей діяльності суб'єктів. А головною метою, на наш погляд, є формування у молодих людей «культури дозвілля» і творчих якостей.

Поняття освітньо-дозвілдової діяльності обумовлене визначенням поняття освіти та дозвілля. Вивченням освіти як важливої сфери життєдіяльності суспільства й особистості займалися такі вітчизняні вчені, як Я. Болюбаш, І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Кремін, Н. Нічкало, С. Ніколаєнко.

Освіта – це процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок, і пов'язаного з ним того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [8, с. 614].

В Українському педагогічному словнику (Київ, 1997) поняття освіти розглядається як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини [7, с.241].

Дослідники А. Вишняк та В. Тарасенко, трактуючи термін «дозвілля», зауважують, що – це, перш за все, внутрішня культура людини, наявність у неї певних особистісних якостей характеру, це організованості, потреби та інтереси, вміння, смаки, бажання, життєві цілі, що дозволяють змістовно та з користю проводити вільний час. Вони також зауважують, що якість дозвілля характеризується рівнем розвитку та функціонуванням відповідних закладів, без котрих неможливе проведення свого дозвілля [6, с.34-45].

Дозвілля виступає як вид діяльності, що має на увазі не тільки поведінку особистості, але й її дії, що розкривають активність, сутність суб'єкта. Універсальність дозвілдової діяльності зумовлена, перш за все, багатством її предметної (пізнавальної) та видової різноманітності. Великі можливості цієї діяльності полягають у забезпеченні рекреації шляхом зміни одного виду діяльності на інший, саме в цьому і полягає компенсаторно-освітня функція дозвілля, його роль у розширенні діапазону життєдіяльності людей. Дозвілля є сферою багатогранного сприйняття дійсності, задоволення гедоністичних потреб, користування широким спектром цінностей цивілізації. Активність дозвілля здатна ефективно стимулювати включення особистості у культурно-творчий процес, забезпечити перехід від споживання до виробництва конструктивної діяльності у ситуації вільного вибору її конкретних видів, що відповідають інтересам та потребам особистості [10, с.157].

На думку Л. Акімової, зміст дозвілля розглядається, як впорядкована сукупність видів діяльності, а їх розмежування визначає сутнісну характеристику дозвілля. Суть дозвілля зумовлює його зміст, тобто впорядковану сукупність видів діяльності та занять, весь реальний процес дозвілдової діяльності, реалізованої у визначених формах [1, с.10].

Об'єктом дозвілдової діяльності є ціннісні орієнтири, переваги та можливості реалізації форм дозвілдової діяльності різних груп сучасного суспільства. Предметом дозвілля є характеристики та якості процесу формування світогляду, ціннісних орієнтацій у свідомості та поведінці людей під час дозвілдової діяльності. Структурними елементами дозвілля є: 1) об'єкт і суб'єкт (залежно від ситуації як об'єкт і суб'єкт можуть виступати: соціальна група, індивід, педагоги, лідери та керівники об'єднань тощо); 2) зміст

і рівень дозвілдової діяльності; 3) засоби взаємодії суспільного життя об'єднань і соціокультурного середовища та вплив громадськості на діяльність дозвіллевих об'єднань; 4) стан матеріально-технічної бази; 5) розробка моделей дозвілля і критеріїв оцінки особистості та суспільства як результат їх соціодозвілдової діяльності [1, с.11-13].

У нашому дисертаційному дослідженні ми розглядаємо учнів середніх класів як суб'єкт освітньо-дозвілдової діяльності. Для них сфера дозвілля виступає вагомим засобом соціалізації, освіти і самоосвіти, особистісного та творчого розвитку, залученням до громадської діяльності, розвитку творчих здібностей, формування нових знань, світогляду та культури.

Виходячи з цього, ми більше схильні взяти за основу думку С. Пащенко, яка визначає освітньо-дозвіллову діяльність як діяльність індивіда у вільний час, спрямовану на створення соціально-значущих знань і цінностей, розвитку творчого потенціалу, інтелектуального збагачення, усвідомлення себе як особистості [13, с.17.]

Російська дослідниця В. Бочарової стверджує, що освітньо-дозвіллова діяльність спрямовує і визначає початок соціалізації дітей і підлітків, активно включає їх у процес багатогранного пізнання навколишнього світу, знайомить їх з різними професіями, ремеслами, надає допомогу щодо оволодіння досвідом старших поколінь, прилучає до цінностей світової і національної культури [5, с.82].

Соціалізація підлітків є однією з актуальних проблем, котрі має вирішувати суспільство, незалежно від соціально-економічного та культурного становища. Процес соціалізації підлітків проходить через різні механізми. І одним з цих механізмів є освітньо-дозвіллова діяльність.

Виходячи із потреб учасників дозвілдової діяльності, В. Суртаєв представив соціально-педагогічну модель дозвілля, як важливий фактор соціологізації особистості, пропонуючи механізми формування та організації її дозвілдової активності, в основі яких лежать:

- енергетичне джерело активності, що базується на задоволенні освітньо-дозвіллевих потреб молоді та їх духовному піднесенні;
- підвищення загального рівня культури молодих людей як формування культури дозвілля;
- створення сприятливих соціально-педагогічних умов реалізації дозвіллевого потенціалу особистості;
- пріоритетне залучення у освітньо-дозвіллову діяльність молоді з достатньо вираженим, але не затребуваними соціально-культурним потенціалом;
- розвиток у молодих людей навичок саморегулювання змісту і напрямку вільного часу;
- цілеспрямоване організаційно-методичне забезпечення культурно-дозвілдової діяльності молоді [18, с.32-34].

Багатомірність теоретичних підходів, значна кількість дослідницьких спрямувань, дозволяє нам слідом за Л. Акімовою, виявити основні ознаки дозвілдової діяльності, якими є:

- можливість використовувати час, що є вільним від необхідної діяльності; самодостатність, самоцінність вільного часу, процесуальний характер діяльності, що є для індивіда цілком та основною цінністю;
- суспільна цінність діяльності, що визначає всебічний розвиток особистості;
- свобода вибору занять (але може бути обмежена об'єктивними чинниками: розвитком соціальної інфраструктури, можливістю доступу до дозвіллевих цінностей);
- зміна вибору занять, що зумовлюється пошуком різних форм самореалізації, зміною емоційно-дозвіллевих станів, фізичної та інтелектуальної напруги людини; пошук задоволення, різноманітності;

– винагорода як перемога над конкурентом і власним «Я» [1, с.38].

По-своєму трактує дозвілєву діяльність І. Сидор: це сукупність творчих занять, що здійснюються разом із засвоєнням навчальних дисциплін, а також є особливою ланкою освітнього процесу, який здійснюється учасниками відповідно до їх власних інтересів з метою соціалізації. На її думку, дозвілєва діяльність вирізняється від навчальної не регламентованістю, демократичністю, свободою вибору, відкриває можливості для інтелектуальної, фізичної, творчої, ігрової діяльності, що сприяє максимальній самореалізації молодшої людини [15, с.37].

Важливу роль в усвідомленні соціальної сутності дозвілля відіграє визначення функцій дозвілєвої сфери. Функції дозвілля відтворюють потреби суспільства, закономірності суспільного розвитку, мають на меті максимально залучити особистість до дозвілєвої сфери, сприяти розвитку її самостійності, ініціативи та активності.

На основі аналізу вивченої літератури нами було виокремлено основні функції дозвілєвої діяльності: освітня, соціальна, виховна, розвивальна, компенсаторна (рекреаційна), гедоністична (розважальна), комунікативна, творчої самореалізації, пізнавальна, стимулювальна, ціннісно-орієнтаційна. Виявлено, що дозвілєва діяльність учнів має поліфункціональний характер, акумулюючи в собі різні функції залежно від типу та виду діяльності.

Необхідно зауважити, що функціонуючи стихійно освітньо-до-

звілєва діяльність не може виконувати усіх зазначених функцій, сфера дозвілля потребує постійного регулювання та управління, оскільки вона є багатогранною та багатоаспектною. На нашу думку, доцільним було б готувати соціальних педагогів до організації позанавчальної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Саме соціальний педагог міг би координувати соціально-виховну діяльність у різних навчальних закладах у взаємодії з іншими соціальними інститутами та закладами мікросоціуму, збагачуючи позитивний освітній, соціальний та культурний досвід.

Висновок. Отже, під час дослідження сутності та змісту освітньо-дозвілєвої діяльності, ми дійшли висновку, що освітньо-дозвілєва діяльність забезпечує додаткові можливості для:

– самоосвіти та творчої реалізації, компенсаторного залучення до важливих соціокультурних цінностей;

– рекреації, релаксації та розваг – відновлення фізичних сил, здоров'я та творчого потенціалу, зняття напруги в результаті зміни діяльності;

– соціалізації та самоактуалізації, залучення до суспільних процесів, втілення індивідуальних інтересів, засвоєння соціальних норм та правил культури, внутрішньої та зовнішньої свободи. Тобто, освітньо-дозвілєва діяльність – це діяльність, що стимулює розвиток творчих здібностей, сприяє формуванню культури, створює сприятливі умови для самоосвіти, самовиховання і саморозвитку особистості.

#### Література та джерела

1. Акимов Л. А. Социология досуга: Учебное пособие / Л.А.Акимов. – МГУКИ.: М., 2003. – 123 с.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й.Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. – К.: ДЦССМ, 2002. – 164 с.
- 3.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посібник / О. В. Безпалько. – К.: Логос, 2003. – 134 с.
5. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М: Аргус, 1994. – 207 с.
6. Вишняк А. И. Культура молодежного досуга / А. И.Вишняк, В. И.Тарасенко. – К., 1988.с.34-45.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Етичний кодекс соціальних працівників України (проект) // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 9-10. – С.85-87
10. Киселева Т. Г. Социально-культурная деятельность: Учебник / Т. Г.Киселева, Ю. Д.Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
11. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: концептуальный подход / Л. В.Мардахаев // Социальная педагогика: теория и практика. – Москва: Московский гос. социальный ин-т, 2000. – С.20-33
12. Мигович І. І. До питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери / І. І.Мигович // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом. – Ужгород: "Art Line", 2003.
13. Пашенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Світлана Юріївна Пашенко. – Запоріжжя, 2000. – 176 с.
14. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 454 арк.
15. Сидор І. П. Організаційно-педагогічні умови дозвілєвої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Ірина Петрівна Сидор. – Тернопіль, 2010. – 313 с.
16. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. А. Й. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
17. Соціальний педагог / Упоряд.: Т. Шаповал, Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкіл.світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006.-80с.
18. Суртаев В. Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга: Учебное пособие / В. Я.Суртаев. – Ростов-на-Дону, 1997. –200 с.

*В статье проанализирована образовательно-досуговая деятельность, выделены приоритетные задания и принципы социальнопедагогической деятельности. Раскрыто цель и направления социальнопедагогической деятельности. Охарактеризован досуг и функции досуговой сферы.*

*Ключевые слова: социальный педагог, образование, досуг, социально-педагогическая деятельность, освітньо-дозвілєва діяльність.*

*The principles of social pedagogical activity have been considered. The aim and directions of social pedagogical activity have been exposed. The education and leisure activity have been analysed in the article. Leisure and functions of leisure sphere have been described.*

*Keywords: social pedagogogue, socialpedagogical activityactivity, education and leisure activity.*

УДК 811.161.2(07)+378.147=161.2

## СТРУКТУРА УРОКУ ВИВЧЕННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Палихата Елеонора Ярославівна  
м. Тернопіль

*Стаття присвячена формуванню умінь побудови конспекту уроку вивчення нового матеріалу. У ній запропоновано теоретичні основи сучасного уроку навчання української мови, мета, завдання і структура уроку вивчення нового матеріалу, формування триєдиної мети уроку й оформлення обладнання, що в перспективі буде використовуватися на уроці, визначено мету, завдання і структуру кожного етапу уроку, запропоновано зразок розгорнутого конспекту уроку вивчення нового матеріалу*

*Ключові слова: методика навчання української мови, урок вивчення нового матеріалу, етапи уроку, завдання і структура кожного етапу уроку.*

Методиці викладання української мови відомі різні класифікації уроків, зокрема за: навчальною метою (С.Чавдаров), етапами засвоєння учнями матеріалу (М.Поздняков), метою та його змістом (О.Текучов), дидактичною метою (В.Онищук), (О.Біляєв, Л.Рожило), (К.Плиско, С.Караман), дидактичною метою, технологією і засобами навчання (О.Пометун, Л.Пироженко), метою їх організації (К.Плиско). Відома також сучасна модернізована класифікація уроків, запропонована М.Пентиліюк. Термін урок вивчення нового матеріалу запропонували О.Пометун і Л.Пироженко, О.Біляєв і Л.Рожило. Інші лінгводидакти цей урок називають: уроком подачі матеріалу (С.Чавдаров), повідомлення нового матеріалу (М.Поздняков), повідомлення нових знань (О.Текучов), засвоєння нових знань (В.Онищук), вивчення інформації (К.Плиско), формування нових понять, вивчення нових явищ (С.Караман), засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвої компетенції) (М.Пентиліюк). Єдиної думки про найменування уроку, на якому вчителю потрібно ознайомити учнів зі змістом мовного матеріалу, допомогти школяреві запам'ятати його і міцно закріпити за допомогою системи вправ для вироблення умінь і навичок, що відповідають засвоєному мовному матеріалу, немає. Крім цього, структура такого типу уроку не завжди однакова і наповнення кожного його етапу також різне. У підручниках із методики навчання української мови відсутній матеріал про структуру кожного типу уроку із наповненням його структурних частин. Як свідчить практика, вчителі часто сплутують етап актуалізацію опорних знань із перевіркою домашнього завдання, закріплення вивченого із систематизацією знань, умінь і навичок, що спотворює названий тип уроку, робить його незрозумілим для самого вчителя і непродуктивним для учня, позбавляє його можливості саме на уроці засвоїти весь мовний матеріал із теми, що вивчається, на теоретичному і практичному рівнях. Така ситуація у методиці навчання української мови свідчить про актуальність студійованої проблеми, спонукає до вироблення єдиних вимог для підготовки конспекту і проведення уроку вивчення нового матеріалу.

Мета статті – запропонувати зміст уроку вивчення нового матеріалу з української мови, структурні етапи і наповнення яких спонукатимуть учнів якісно засвоювати програмовий матеріал на уроці, сприятимуть формуванню їх мовно-мовленнєвої компетенції.

Для досягнення мети визначено такі завдання дослідження:

- 1) подати теоретичні основи розвідки про сучасний урок української мови (зміст, структуру, види, завдання й особливості);
- 2) виділити етапи уроку вивчення нового матеріалу з української мови;

- 3) подати відомості про оформлення мети й обладнання уроку;

- 4) визначити мету, завдання і структурні компоненти кожного етапу уроку залежно від мети навчання;

- 5) запропонувати зразок розгорнутого конспекту уроку вивчення нового матеріалу;

Сучасний урок української мови – це основна організаційна форма вивчення лінгвістичного матеріалу, мовленнєвого та загального розвитку школяра, його виховання. Кожний урок української мови, крім теми, має триєдину мету: навчати, розвивати, виховувати. Під час уроку виконуються пізнавальні завдання – навчити учнів мовного матеріалу з усіх лінгвістичних розділів (фонетики, орфоєпії, графіки, лексики, фразеології, морфеміки, словотвору, граматики, орфографії, пунктуації, стилістики, культури мови); розвивати зв'язне мовлення школяра (побудова тексту, формування умінь і навичок письма в широкому розумінні цього слова (каліграфія, дотримання правописних норм, відтворення почутого і продукування власного висловлювання), укладання ділових документів, підготовка до публічного виступу (монолог, діалог, полілог), розвивати пам'ять, мислення, увагу тощо); виховувати в учнів патріотичні, моральні, трудові, естетичні, фізичні, інші якості громадянина сучасного українського суспільства.

Відзначимо, що в конспекті уроку (інакше – поурочному плануванні) треба вказати тип уроку, який вказує на його структуру, має свої етапи.

Обов'язковим компонентом поурочного планування є реквізит «обладнання уроку». У ньому подається перелік технічних засобів навчання (магнітофонні записи, відео, комп'ютерні матеріали, презентації), що використовуються на уроці, таблиці, підручники, картини, ілюстрації чи серії малюнків тощо. Отже, першими реквізитами уроку є: тема, мета (навчальна, розвивальна, виховна), тип уроку і обладнання.

Тему уроку учитель (чи студент-практикант) бере з календарного планування, яке складається учителем-словесником на основі програми з української мови для середньої загальноосвітньої школи, укладеної працівниками відділу української мови Наукково-дослідного інституту педагогіки України.

Мету уроку вчитель продумує, враховуючи мовну тему, потребу розвитку школяра, виховний зміст дидактичного матеріалу.

Тип уроку визначається залежно від дидактичної мети, яка стоїть перед учителем (вивчити нове, повторити, закріпити, узагальнити, систематизувати, перевірити чи проаналізувати). Методиці навчання української мови відома така первинна класифікація уроків: вивчення мовного матеріалу, розвитку зв'язного мовлення, контролю знань, умінь і навичок учнів, аналізу контрольних робіт, нестандартні уроки. Кожна з названих класифікацій має свої типи уроків. Наприклад, до уроків вивчення мовного матеріалу належать: уроки традиційного вивчення нового матеріалу (так званий урок вивчення нового матеріалу) і нестандартного вивчення нового матеріалу (інтегровані уроки, блочне вивчення матеріалу, урок-лекція, інші). Крім них, відомі інші типи уроків – закріплення вивченого (формування умінь і навичок), узагальнення і систематизації вивченого матеріалу, урок повторення вивченого матеріалу, комбінований урок.

Традиційний урок вивчення нового матеріалу має такі етапи:

- 1) організаційний момент; 2) перевірка домашнього завдання;
- 3) актуалізація опорних знань (умінь, навичок); 4) повідомлення

теми й мети уроку; мотивація навчальної діяльності; 5) вивчення нового матеріалу (засвоєння правил, усвідомлення й розуміння наведених прикладів); 6) закріплення вивченого матеріалу (виконання системи тренувальних вправ); 7) завдання додому; 8) підсумок уроку. Кожний з названих етапів уроку є актуальним, виконує свою індивідуальну важливу роль у процесі засвоєння мовних знань і формування умінь і навичок із теми, що вивчається.

Мета організаційного моменту – підготувати клас до уроку (з'ясувати, хто відсутній/присутній на уроці, чи мають учні на парті необхідне приладдя, підручник, щоденник тощо).

Перевірка домашнього завдання має за мету виявити, як учні виконали письмові та усні домашні завдання (як вивчили правила, чи вміють наводити приклад), оцінити їхню працю. Для цього вчитель проводить перевірку виконання домашньої вправи, роботу з індивідуальними картками з відповідними завданнями, фронтальне опитування. Учні демонструють свої знання, уміння і навички, учитель їх оцінює, мотивуючи кожну оцінку.

Мета актуалізації опорних знань (умінь, навичок) – підготувати учнів до сприймання учнями нового матеріалу. Учитель на попередньому уроці дав учням завдання повторити той матеріал, який вони вивчали в попередніх класах і сьогодні стане в нагоді для опрацювання нової теми. Наприклад, для вивчення матеріалу про дієприкметник учитель дає завдання повторити морфологічні ознаки і синтаксичну роль дієслова і прикметника. За допомогою методу евристичної бесіди, питання і відповіді якої він добре продумує, від відомого підходить до невідомого і плавно переходить до виконання завдань наступних етапів уроку. Наприклад, після евристичної бесіди учитель використовує метод роботи з підручником – читання мовного матеріалу вголос, запам'ятовування його учнями, виконання підготовчої вправи зазвичай усно.

Наступний етап уроку – повідомлення теми й мети уроку; мотивація навчальної діяльності – учитель передусім оголошує тему, при цьому не обов'язково потрібно вживати слово «тема». Можна, наприклад, сказати: «Сьогодні ми ознайомимося зі службовою частиною мови часткою». Після цього записати тему на дошці, при цьому слово «тема» на дошці також не записується. Немає потреби вживати слово «мета», краще повідомити: «Дізнаємося про морфологічні ознаки і синтаксичну роль, групи і мовну функцію частки».

Мотивація навчальної діяльності – це одночасно пояснення і спонукання учителя до вивчення програмової теми, вказування близької і далекої перспективи засвоєння нового, наприклад: підвищити орфографічну грамотність, уміти відрізнити частку від інших частин мови, проводити морфологічний розбір частки, щоб отримати високу оцінку за контрольну роботу (чи тестові завдання), а в майбутньому – вступити у бажаний навчальний заклад для здобуття омріяної професії тощо. Бажано передусім пропонувати близьку, а після – далеко перспективу успіху. Тому компонентами цього етапу: 1) оголошення теми уроку, 2) запис теми на дошці, 3) мотивація навчальної діяльності:

Метою етапу вивчення нового матеріалу є ознайомлення з теоретичним матеріалом за допомогою:

- 1) методу пояснення, якщо матеріал цілком новий;
- 2) евристичної бесіди, якщо матеріал частково учням відомий, оскільки вивчався у попередніх класах;
- 3) спостереження над мовними явищами, що може бути продовженням актуалізації опорних знань, але на рівні вивчення нового матеріалу.

Під час засвоєння учнями теоретичного матеріалу використовуються прийоми: – наочності (таблиці, схеми, дидактичний матеріал); – роботи з підручником (для зорового сприймання теоретичного матеріалу школярами, запам'ятовування правил, усвідомлення наведених прикладів, що є у підручниках, тощо); – використання технічних засобів навчання.

Надзвичайно актуальним є етап уроку – закріплення вивченого матеріалу, мета якого добирання такої системи вправ, яка сприяла б активному запам'ятовуванню здобутого теоретичного матеріалу, формуванню умінь і навичок учнів із вивченої теми. В.О.Онищук передбачив потребу використання вступних, тренувальних і завершальних вправ, щоб закріпити вивчене [2, с.51]. Вступні вправи проводяться після опрацювання нового матеріалу під керівництвом учителя, щоб допомогти учням глибше усвідомити поняття і правила, виробити уміння й навички застосовувати здобуті знання на практиці. Тренувальні вправи – це вправи за зразком, за інструкцією, за завданням. Вправи за зразком передбачають виконання мовних дій на конструювання і моделювання мовних одиниць, заміну одних конструкцій іншими, на словотворення і словозміну таким чином, як це пропонує виконувати запропонований зразок. Вправи за інструкцією виконуються після визначення учителем послідовності роботи, прийомів виконання, але точного зразка не пропонує. Сюди належить робота зі словниками, вибіркового диктанту, завдання на добір мовних одиниць, робота над різними видами помилок – орфографічними, пунктуаційними, лексичними, за зіставлення і порівняння, розрізнення спільного й відмінного тощо. Вправи за завданням – найскладніший вид тренувальних вправ. Вони проводяться тоді, коли учні вже в основному оволоділи потрібними прийомами роботи і можуть виконувати їх самостійно. Учитель чітко формулює завдання, визначає відповідний матеріал, але дії, прийоми, операції і послідовність їх застосування учні визначають самі [1, С. 79]. Такими видами завдань є різні види розборів, невеликого обсягу практичні завдання графічного характеру: складання схем, алгоритмів, редагування, реконструювання тощо.

Завершальні вправи демонструють те, що учні навчилися з теми, яка опрацьовувалася на уроці. Це переважно завдання проблемного характеру, творчі роботи, перевірки диктанту. Завершальні вправи проводяться після вправ за завданням на етапі закріплення вивченого матеріалу, хоча й можуть проводитися під час проведення підсумку уроку.

На етапі уроку завдання додому учитель має за мету: 1) повідомити учням параграф, у якому міститься теоретичний матеріал із вивченої теми, запропонувати виконати вправу (назвати номер параграфа, вправи і сторінку, на якій вони розміщені, обов'язково записати на дошці), 2) дати інструкцію про виконання завдань вправи, навести зразок; 3) простежити, як учні записують домашні завдання у щоденнику. Записи на дошці учитель зобов'язаний проводити виразним каліграфічним почерком, не спотворюючи при цьому букв. Каліграфічний почерк учителя має бути зразком для наслідування його учнями.

Підсумок уроку – це той етап, який дає можливість учителяві продемонструвати, що він навчив дітей, а учням – який теоретичний матеріал вони засвоїли на уроці і які уміння й навички здобули. Тому для демонстрування набутих знань учитель пропонує метод бесіди, ставить учням запитання з вивченої теми (при цьому у конспекті записує передбачені відповіді учнів), а учні відповідають (при потребі учитель коригує відповіді учнів). Для демонстрування набутих учнями умінь і навичок із засвоєної теми учитель пропонує виконати завершальну вправу на продукування речень чи міні-тексту, добирання мовних одиниць, написання словникового творчого диктанту, креслення схеми слова (слово-сполучення, речення) чи виконання іншої графічної або творчої роботи. Коли на підсумок уроку залишається мало часу (менше двох хвилин), то учитель може запропонувати роботу із сигнальними картками.

Для виразнення уяви про побудову конспекту уроку вивчення нового матеріалу подаємо його зразок.

Тема. Записується тема уроку (без змін і власних доповнень) із календарного планування, який складено за програмою з української мови.

Мета. Ознайомити (навчити)... ;  
розвивати ... ;  
виховувати ... .

Тип уроку. Вивчення нового матеріалу

Обладнання: таблиця «назва таблиці», роздавальний дидактичний матеріал (для перевірки домашнього завдання (3 картки), для закріплення (3 картки), картина (автор «назва картини») (до картини підготувати: 1) бесіду за змістом картини; 2) визначити мовне завдання з теми, що вивчається).

Хід уроку

1. Організаційний момент (або: Організація класу до уроку) (1 хв.).

1.1. Перевірка наявності / відсутності учнів на уроці.

1.2. Перевірка підготовки учнів до уроку.

2. Перевірка домашнього завдання (8-9 хв.).

2.1. Перевірка домашньої вправи (3 учні).

2.2. Перевірка робіт, виконаних за картками (3 учні).

2.3. Оцінювання знань, умінь і навичок учнів, мотивація навчальної діяльності.

3. Актуалізація опорних знань (бесіда, підготовча вправа) (4-5 хв.).

3.1. Бесіда за матеріалом, який є фундаментом, основою для вивчення нового матеріалу (наприклад, відбувається повторення теоретичного матеріалу про прикметник і дієслово перед вивченням дієприкметника) – (1-2 хв.).

3.2. Вправа, за допомогою якої учитель демонструє учням, якого матеріалу вони не знають – (1-2 хв.) (підготовча вправа).

4. Повідомлення теми та мети уроку; мотивація навчальної діяльності (2 хв.).

4.1. Оголошення вчителем теми, каліграфічний запис її на дошці.

4.2. Мотивація навчальної діяльності:

4.2.1. Учитель окреслює близьку перспективу (отримання високої оцінки за усну відповідь, за контрольну роботу тощо).

4.2.2. Учитель окреслює далеку перспективу (зовнішнє незалежне оцінювання, мовна і мовленнєва грамотність – риси культурної людини, удосконалення публічного мовлення тощо)

5. Вивчення нового матеріалу (7 хв.).

5.1. Пояснення вчителем нового матеріалу з використанням методів і прийомів, які відповідають матеріалу, що засвоюється:

– новий, невідомий учням матеріал подається за допомогою методу пояснення (розповідь, слово вчителя) та прийому наочності, зокрема таблиці;

– частково відомий учням матеріал, який вивчався у попередніх класах, засвоюється за допомогою методу евристичної бесіди та прийому наочності).

5.2. Робота з підручником (заучування правил (спрацьовує зорова пам'ять), читання наведених прикладів, їх аналіз тощо).

6. Закріплення вивченого (виконання системи вправ) (15-17 хв.).

6.1. Виконання вправи за підручником (перша вправа, що йде зразу після теоретичного матеріалу) на дошці під керівництвом учителя – вступна вправа (можна за картками).

6.2. Коментоване письмо чи інше завдання (за змістом другої вправи за підручником або за картками) – тренувальна вправа за зразком.

6.3. Наступна вправа з підручника (або також за картками) – тренувальна вправа за інструкцією.

6.4. Вправа з підручника чи дібрана учителем (за картками) – тренувальна вправа за завданням.

6.5. Оцінювання знань, умінь і навичок учнів, мотивація оцінок.

7. Домашнє завдання, інструктаж до його виконання (2-3 хв.).

7.1. Повідомлення учням домашнього завдання, каліграфічний запис його на дошці (у правому верхньому кутку дошки).

7.2. Проведення інструкції до виконання домашнього завдання (подати зразок виконання).

8. Підсумок уроку (3 хв.).

8.1. Творче завдання – завершальна вправа, перевірка її виконання (можна із сигнальними картками або за картиною «назва картини»). Подаються запитання за змістом і мовне завдання).

8.2. Бесіда за вивченим (ставити конкретні запитання до вивченого матеріалу. Не допускати запитань типу: «Що ми сьогодні робили?» та ін.).

8.3. Оцінювання знань, умінь і навичок учнів, мотивація оцінок [3, с.79].

Відзначимо, що оцінювання знань, умінь і навичок учнів не є етапом уроку і може бути лише компонентом таких етапів: перевірки домашнього завдання, закріплення вивченого або підсумку уроку.

Підготовка конспектів уроків української мови – актуальна проблема для вчителів-словесників і студентів-філологів, оскільки продуктивність його залежить від добре продуманого і правильно написаного плану уроку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у науковій організації підготовки поурочних планів і виробленні методики проведення уроків різних типів, а саме: повторення, узагальнення і систематизації вивченого, нестандартних уроків, перевірки й обліку набутих знань, аналізу контрольних робіт з української мови і багатьох інших, що спрямовані не тільки на вивчення усіх розділів мовознавства у загальноосвітній школі, але й на розвиток зв'язного мовлення.

### Література та джерела

1. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
2. Онищук В.О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь / В.О.Онищук // Укр. мова і літ. В школі. – 1971. – № 3. – С.48-53
3. Палихата Е.Я. Типи і структура уроків з української мови: методичні рекомендації для студентів і викладачів педагогічних навчальних закладів / Е.Я.Палихата. – Тернопіль: В-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2012. – 30 с.

*Стаття посвячена формуванню умінь построения конспекта урока изучения нового материала. В ней предложены теоретические основы современного урока обучения украинского языка, цель, задачи и структура урока изучения нового материала, формирование триединой цели урока и оформление оборудования, которое в перспективе будет использоваться на уроке; определены цель, задания и структура каждого этапа урока, предложен образец расширенного конспекта урока изучения нового материала.*

*Ключевые слова: методика обучения украинскому языку, урок изучения нового материала, этапы урока, задания и структура каждого этапа урока.*

*The article deals with the formation of skills in making the introductory lesson plan. We have suggested the theoretical basis for the contemporary lesson of the Ukrainian language, the aim, objectives and introductory lesson structure, the formation of the triune aim of the lesson and the preparation of aids that will be used at the lesson. We have defined the aim, objectives and the structure of each stage of a lesson. We have suggested the example of the detailed plan of an introductory lesson.*

*Key words: methodology of the Ukrainian language teaching, introductory lesson, lesson stages, objectives and structure of each stage of a lesson.*

## ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ХОЛОНОМНОЇ ПАРАДИГМИ

Пелін Олександр Володимирович

м.Ужгород

*В статті розглянуто основні риси поняття етнічної ідентичності як складової частини ідентичності соціальної. У епоху глобалізації етнічна ідентичність набуває нове місце і значення в загальній системі ідентичностей. Соціалізація особистості в суспільстві відбувається за новими правилами. Процес етнічної ідентичності перетворюється в діалектичний синтез того, що відбувається в суспільстві, й того, що роблять люди, в місці зустрічі «операції» та «дії», в івентуцію та самопрезентацію. У сучасному світі етнічну ідентичність можливо зрозуміти в рамках надіндивідуального чинника архетипічної (холономної) парадигми.*

*Ключові слова: етнічна ідентичність, архетип, соціально-на ідентичність, глобалізоване суспільство.*

Актуальність дослідження проблем соціальної ідентичності визначається місцем питання в контексті фундаментальних соціологічних проблем класичної соціології. Разом із проблемами соціальної структури, соціальних відносин, соціокультурної інтеграції та легітимності влади, питання соціальної ідентичності розглядаються в якості чинника успішної соціалізації особистості. Соціальна та особистісна ідентифікація визнається необхідною передумовою соціального життя. Криза етнічної ідентичності або «множинність спроб визначення самототожності як окремого індивіда, так і соціальних груп та спільнот, цілого українського суспільства», розглядається як одна з головних ознак глибинної системної кризи суспільства [1, с.100].

Криза ідентичності ототожнюється дослідниками як «конструктивний конфлікт глобалізації», який недостатньо висвітлений в науковій літературі. До вивчення ідентичності в контексті глобалізаційних процесів синхронно звертається велика кількість вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед них такі відомі закордонні науковці, як З.Бауман, П.Бурдье, Ю.Габермас, Е.Гідденс, Е.Еріксон, М.Кастельс, Е.Сміт С.Хантінгтон і багато інших. Загальнонотеретичні питання кризи ідентичності в епоху глобалізації розглянуті в працях Е.Афоніна, В.Арбеніної, І.Варзара, М.Вівчарика, Є.Головахи, В.Євтуха, Г.Касьянова, А.Колодій, І.Кресіної, О.Майбороди, Л.Нагорної, О.Нельги, М.Обушного, І.Онищенко, А.Пономарьова, В.Трощинського, Н.Черниш, Л.Шкляр. Але в силу того, що звернення до питання ідентичності в епоху глобалізації зумовлене різними чинниками, його висвітлення є неодноразовим [2, с.59].

Мета статті – з'ясувати глибинні механізми етнічної ідентичності глобалізованого суспільства. Просування до мети припускає вирішення наступних завдань: висвітлити основні уявлення про етнічну ідентичність модерного суспільства, визначити обмеженість модернізму в поглядах на етнічну ідентичність, розглянути переваги архетипічної парадигми в інтерпретації етнічної ідентичності в умовах суспільства, що глобалізується.

Проблема етнічної ідентичності, що розділило науковців на примордіалістів і конструктивістів, одночасно визначила межу між суспільством модерна і суспільством, що глобалізується або постмодерном. Примордіалізм, що вважає етнічну ідентичність іманентно притаманною особі, проголошує її центральною в структурі інших колективних ідентичностей. Згідно конструктивістської парадигми, етнічна ідентичність є соціально зумовленою та сконструйованою формою колективної ідентичності. З точки зору примордіалізму, етнічна ідентичність є історично першою про-

цедурою, що здійснювала структурування суспільства, тому що нація, за визначенням Е.Сміта, завжди «апелює до свого етнонаціонального коріння».

Треба зауважити, що відмінності мови або етнографічні особливості є набагато більш очевидними ніж абстрактні за формою економічні інтереси різних етносів. У зв'язку з тим, проблема ідентичності довгі часи виявлялася тісно пов'язаною з проблемою суб'єкта, а не соціальних відносин. Великий вклад в класичну парадигму внесла класична філософія, в рамках якої розроблялися проблеми свободи, тотожності суб'єкта та морального вибору. Класичні уявлення про етнічну ідентичність пов'язані з поглядом на суб'єкт як єдиний самототожний субстрат. Категорії тотожності, єдності, постійності та неподільності були найвищою цінністю [3, с.12]. Позиція класичної філософії незмінно залишалася не тільки стрижнем примордіалізму, але й суспільною парадигмою свого часу.

Відчуття етнічної ідентичності як соціальної проблеми почалося з переходу від концептуальних позицій «вроджених універсалій» до вивчення її соціальної обумовленості. Це відбулося не за примхами філософів, а за об'єктивними вимогами суспільного життя. Зростання ролі економічного, адміністративного фактору у структуруванні суспільства перетворило етнічну ідентичність у "зайву" процедуру соціалізації. Головною метою процедури ідентифікації стає доступ до державних і адміністративних ресурсів. Але подібний доступ можна отримати не тільки за допомогою ідентичності, а за допомогою освіти, підвищення рівня професіоналізму чи військовим переворотом. Вибір, який майже повністю залежить від рівня розвитку суспільства, був очевидним для науковців розвинутих країн і не був поміченим у країнах, що знаходяться на базових стадіях розвитку.

Завдяки розвитку нових соціальних потреб відбувся перший парадигмальний зсув від універсалізму до конструктивізму. Якщо в «західній науці цей парадигмальний зсув мав безпосередній вплив на погляди на етнічну та національну ідентичності, що виражалось у більш критичному ставленні до примордіалізму, то в радянській науці цього не відбулося. Уявлення про природу етнічної та національної ідентичності на довгі десятиліття були законсервовані в межах класичної парадигми, яка досі домінує в українській етнополітології» [3, с.13].

Проте у найбільш економічно розвинутій країні сучасного світу – Сполучених Штатах Америки, різноманітні етнічні ідентичності час від часу загрожують загальнонаціональній ідентичності. У книзі найвідомішого футуролога Самюеля Хантінгтона "Хто ми? Виклик американській національній ідентичності", етнічна ідентичність протиставляється загальнонаціональній ідентичності як історичне явище більш сучасному. Основою суспільної інтеграції у США проголошується національна ідентичність, якій американці приписують головну роль у порівнянні з іншими ідентичностями. Стверджується, що "впродовж американської історії жителі США визначали свою ідентичність в термінах "раса", "етнос", "ідеологія" і "культура". Перші два терміни сьогодні практично виведені з обороту. Американці розглядають свою країну як мультиетнічне і мультинаціональне суспільство" [4, с.15-16].

Разом з тим, С. Хантінгтон стверджує, що криза ідентичності стала глобальним феноменом, а дебати з цього приводу перетворилися на характерну рису сучасного суспільства. Аналізуючи, специфіку прояву кризи ідентичності в різних країнах, приходять

до висновку, що національну ідентичність у США треба рятувати будь якими засобами, зокрема військовими діями. Він апелює до того, що війна або наявність противника є конструктивним фактором для підсилення ідентичності американців. Позитивного впливу на національну ідентичність американців, на його думку, завдали події 11 вересня 2001 року, які згуртували націю, зменшили рівень субнаціональних ідентичностей. "Трагічні обставини 11 вересня 2001 року повернули Америці її ідентичність. До тих пір, поки американці вважають, що їх країні загрожує небезпека, національна ідентичність залишається вельми високою. Якщо ж відчуття небезпеки притупляється, інші ідентичності знову беруть гору над ідентичністю національною" [4, с.16-17].

Зовсім по-іншому бачить кризу ідентичності М.Кастельс. З одного боку, другий том його праці називається «Влада ідентичності», з другого - він констатує факт зростання дистанції між глобалізацією та ідентичністю, між суб'єктом і мережею. Під ідентичністю М.Кастельс розуміє процес, під час якого суб'єкт пізнає себе й конструює власне поле смислів. В силу того, що у світі, відбувається настільки неконтрольовані і безладні зміни, люди схильні групуватися навколо первинних джерел ідентичності: релігійних, етнічних, територіальних та національних. «У світі, просякнутому глобальними потоками багатств, влади та образів, пошук ідентичності, колективної або індивідуальної, приписаної або сконструйованої, стає фундаментальним джерелом соціальних значень. Це не новий тренд, бо ідентичність, особливо релігійна та етнічна ідентичність, які знаходилися біля коріння їх значення з початку людського суспільства» [5].

Подолання кризи ідентичності М.Кастельс вбачає у формуванні нової ідентичності. Але остання стане реальністю тільки після подолання кризи локальних ідентичностей, про наявність яких засвідчує підйом націоналізму й релігійного фундаменталізму. Вчений вважає, що сучасний вектор пошуку ідентичності спрямовується в минуле, яке при цьому, як правило, міфологізується. Це відбувається тому, що в інформаційному суспільстві відсутня модель ідентичності, а саме суспільство М.Кастельс порівнює із джунглями, життя в яких на кожному кроці загрожує численними небезпеками. Але мережеве суспільство породжує рухи спротиву і навіть «рухи проектної ідентичності», і на деякі з них, насамперед екологічний рух та рух феміністок, він покладає особливі надії [2, с.2-3].

Конструктивістський підхід до етнічної ідентичності піддається критиці з боку примордіалістів. На думку Е.Сміта, в основі «модерністських» або «інструменталістських» поглядів на етнічну ідентичність лежать певні базові припущення: «Кажучи коротко, «інструменталістський» підхід вважає, що люди завжди жили й діяли у великому розмаїтті груп. Як наслідок, люди завжди мали цілу низку колективних ідентичностей – від сім'ї і статі до класової, релігійної та етнічної приналежності. Люди постійно входять і виходять із таких колективних ідентичностей. Вони обирають і конструюють свої ідентичності відповідно до ситуації, в якій опиняються. Отже, для інструменталістів ідентичність виглядає радше «ситуативною», ніж усезагальною, і має аналізуватися як властивість індивідів, а не колективів» [6, с. 51]. Головну ланку в мережі колективних ідентичностей втрачено. Саме в цьому, на його думку, полягає модерністська хиба етнічної ідентичності.

Умовна включеність етнічної ідентичності в соціальну ідентичність створює «текуче суспільство» [7]. У ряді дисциплін була здійснена деконструкція, критикувалося поняття інтегральної, уніфікованої ідентичності. Ситуація веде до проголошення незвичних, альтернативних, плюральних та множинних ідентичностей. Сучасний погляд на етнічну ідентичність може як припускати вплив попередніх практик та цінностей, так і заперечувати їх в силу повної відсутності. Як зауважує З. Бауман, суть постмодерної стратегії життя – не стільки створення нових ідентичностей, скільки уникнення за їх допомогою певної фіксації. Для сучасної

постмодерної стратегії життя є характерним відкидання зайвої зв'язаності та фіксації [8, с.176].

Можливість фіксації нових ідентичностей, поза розверненням вектора пошуку ідентичності в минуле, надає архетипічна парадигма, яка належить до класу холономних. Холономна (від. англ. Holonomic) – це механічна система, всі зв'язки в якій можна звести до геометричних. Архетип розуміється як «форма колективного несвідомого (надособистісного начала людської психіки), співвіднесена із тим, що древні називали зв'язком усього зі всім. Поняття архетипу корелює з холономним світоглядом, нелінійним, циклічним поглядом на життя» [9]. Архетип має формотвірну здатність, виступає кумулятивним феноменом, що дозволяє виходити за рамки індивідуального досвіду та накопичувати досвід кілька поколінь людства.

Через архетипи та культурні стереотипи свідомості, які слугують одним з інструментів побудови соціальної реальності, соціетальні характеристики корелюються з поняттям «ментальності» [10, с.12]. Соціетальна ідентичність використовується для опису й інтерпретації соціальних відносин, притаманних не штучно створеним, а історично сформованим спільнотам, яким можуть бути етноси. Соціетальний показник визначає якісні та кількісні характеристики соціетальних властивостей, станів і процесів. Соціетальні властивості формують систему якісних і кількісних характеристик соціетальної психіки як втілення загальносистемних суспільних процесів. Кількісні характеристики соціетальних властивостей етнічної ідентичності дозволяють використовувати процедури вимірювання і дозволяють позбавитися від стереотипу її «зайвості».

Вимірювання соціетальних властивостей відбувається за допомогою будь яких базисних векторів  $E_k$  для яких всі похідні  $L$  дорівнюють нулю:

$$[e_j, e_k] = 0$$

Обмеження системи холономних змінних може бути представлена у вигляді наступної функції:

$$f(x_1, x_2, x_3, \dots, x_N, t) = 0$$

отже, для вимірювання етнічної ідентичності може бути знайдена інша система бінарних опозицій, яка задовольняє правилу холономності – залежності від координат  $x_j$  і часу  $t$ .

Обмеження холономних рівнянь може допомогти видалити деякі з залежних змінних. Наприклад, якщо ми хочемо, видалити якийсь параметр у рівнянні, ми можемо змінити рівняння до наступного вигляду:

$$x_d = g(x_1, x_2, x_3, \dots, x_{d-1}, x_{d+1}, \dots, x_N, t)$$

змінити  $x_d$  у кожному рівнянні системи за допомогою наведеної вище функції. Це завжди можна зробити для загальної системи, за умови, що  $f_j \in C^1$ , то, по теоремі про неявні функції, рішення  $g_j$  гарантується в деякій відкритій множині. Таким чином, можна видалити всі входження залежної змінної  $x_d$ .

Припустимо, що система не має  $N$  ступенів свободи. Маємо,  $h$  холономних обмежень, накладених на систему. Тоді число ступенів свобод зводиться до  $m = N - h$ . Ми можемо використати  $m$  незалежні узагальнені координати  $(q_j)$ , щоб повністю описати рух системи. Перетворене рівняння буде виражено таким чином:

$$x_i = x_i(q_1, q_2, \dots, q_m, t) \quad i=1,2,3 \dots N$$

Отже, змінні будь якої холономної системи можуть легко трансформуватися і прораховуватися.

Таким чином, етнічна ідентичність є складовою частиною ідентичності соціетальної. Модерністські погляди на етнічну ідентичність обмежені конструктивістськими уявленнями про велике розмаїття груп і складну структуру колективних ідентичностей. Наявність низькі колективних ідентичностей породжує відчуття

втрати етнічної ідентичності, перетворення її в зайву процедуру. В інформаційному суспільстві сучасна модель ідентичності відсутня, а вектор пошуку нових ідентичностей спрямовується в минуле та міфологізується. Для сучасної постмодерної стратегії життя є характерним відкидання зайвої зв'язаності та фіксації, тому для неї потрібно не стільки створення нових ідентичностей, скільки уникнення за їх допомогою певної фіксації.

Можливість фіксації існуючих ідентичностей, поза розверненням вектору пошуку ідентичності в минуле, надає архетипічна парадигма, яка належить до класу холономних. Архетип має формотвірну здатність, виступає кумулятивним феноменом, що дозволяє виходити за рамки індивідуального досвіду та накопичувати досвід кілька поколінь людства. Соціетальна ідентичність використовується для опису й інтерпретації соціальних відносин, притаманних не штучно створеним, а історично сформованим спільнотам. Соціетальний показник надає

можливість визначати якісні та кількісні характеристики соціетальних властивостей, станів і процесів. Кількісні характеристики соціетальних властивостей етнічної ідентичності дозволяють використовувати процедури вимірювання і позбавитися стереотипу її «зайвості».

Для української школи архетипіки характерно використання бінарних опозицій: екстраверсія – інтроверсія, емоційність – прагматичність, ірраціональність – раціональність, інтуїтивність – сенсорність, екстернальність – інтернальність, ексекутивність – інтенціональність. В силу того, що етнічна ідентичність є складовою ідентичності соціетальної, відкритим залишається питання: «Наскільки бінарні опозиції архетипу соціетальної ідентичності можуть бути використані для адекватного кількісного аналізу етнічної ідентичності?» відповідь на це питання мають дати майбутні дослідження в межах архетипічної парадигми.

### Література та джерела

1. Черниш Н.І. Ідентичності в сучасній Україні та стратегії їх використання / Н.І.Черниш // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. – Серія: «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2011. – № 941. – С.100-110
2. Штефан І.П. Криза ідентичності у глобалізованому світі / І.П.Штефан // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – К.: Міленіум, 2011. – № 1. – С.59-64
3. Пелагеша Н. Україна у смислових війнах постмодерну: трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації: Монографія / Наталя Пелагеша. – К: НІСД, 2008. – 288 с.
4. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / С.Хантингтон; пер. с англ. А.Башкирова. – М.: Изд-во АСТ: Транзит книга, 2004. – 635с..
5. Кастельс М. Информационная эпоха, общество и культура/ Мануэль Кастельс; пер. с англ. под научн. ред. О.И. Шкаратана. - М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с.
6. Сміт Е. Модерністська хиба / Е.Сміт // Нації та націоналізм у глобальну епоху. – К.: Ніка-Центр, 2006. – С.49-76
7. Бауман З. Текущая современность / Зигмунт Бауман; пер. с англ. под ред. Ю.В.Асочакова. – СПб: Питер, 2008. – 240 с.
8. Бауман З. Индивидуализированное общество / З.Бауман; пер. с англ., под ред. В.Л.Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390с.
9. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика / О.Донченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://topkatalog.at.ua> – Загол. з екрану. – Мова укр..
10. Афонін Е.А. Соціальні цикли: історико-соціологічний підхід / Афонін Е.А., Бандурка О.М., Мартинов А.Ю. Українське товариство сприяння соціальним інноваціям, Українська технологічна академія. – Х.: Вид-во «Титул», 2008. – 504 с. – («Відкрита дослідницька концепція»; Вип. № 5).

*В статье рассмотрены основные черты понятия этнической идентичности как составной части идентичности социетальной. В эпоху глобализации этническая идентичность приобретает новое место и значение в общей системе идентичности. Социализация личности в обществе происходит по новым правилам. Процесс этнической идентичности превращается в диалектический синтез того, что происходит в обществе, и того, что делают люди, в месте встречи «операции» и «действия», в инвенцию и самопрезентацию. В современном мире этническую идентичность можно понять в рамках надьиндивидуального фактора архитипичной (холономной) парадигмы.*

*Ключевые слова: этническая идентичность, архетип, социетальная идентичность, глобализующееся общество.*

*The article reviews the main features of the concept of ethnic identity in societal identity process. In the era of globalization, ethnic identity becomes on the new place and importance in the overall system of identities. The socialization of the individual in society is under the new rules. The process of ethnic identity becomes dialectical synthesis of what is happening in society, and what do people in a meeting place for the “operation” and “action” in eventuates and self-presentation. In the modern world, ethnic identity can understood within the supra-individual factor archetypical (holonomic) paradigm of postmodern.*

*Key words: ethnic identity, societal identity, archetype, global society.*

## ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Петришин Людмила Йосипівна  
м.Тернопіль

*У статті на основі проведеного теоретико-методичного аналізу проблеми дослідження обґрунтовано особливості моделювання процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі; охарактеризовано компоненти моделі ФКМСП; визначено мету та ціннісно-мотиваційне її забезпечення.*

*Ключові слова: формування, креативність, процес формування, модель, майбутні соціальні педагоги.*

Сучасні реалії життя, стан соціально-економічного розвитку України обумовили важливі зміни у філософії освіти, визначенні мети, завдань, форм і методів, методичних засобів діяльності. Слід зауважити, що на розвиток освіти вплинули ще й суспільні інтеграційні процеси, що зумовили потребу реформувати освіту на всіх рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідають сучасним запитам суспільства.

Актуальність дослідження. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації творчої особистості майбутнього фахівця, що дозволить повною мірою розкрити природні здібності особистості, знайти своє місце в житті, ставити значущі цілі й досягати їх. На сьогодні в освіті створюється нова система, де особистість повноцінно живе, проектує своє майбутнє, свій шлях, враховуючи власні можливості, ставлячи перед собою завдання самовдосконалення, самовиховання, творчої самореалізації. При цьому постає питання формування креативності особистості, її здатність до творчо нестандартного мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми як професійної так і власної життєдіяльності. Таким чином однією з ключових проблем професійної освіти стала проблема формування і розвитку креативної особистості майбутнього професіонала. Саме тому майбутній соціальний педагог має бути креативною особистістю – повинен швидко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях, критично та творчо мислити, використовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності, бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення; вміти добувати та творчо переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її у професійній діяльності.

Такі якості можуть бути сформовані у процесі спеціально організованих педагогічних впливів у системі освіти, яка повинна сама бути креативною, прагнути до творчого вирішення проблеми через використання сучасних інноваційних технологій для досягнення визначеної мети – формування креативної особистості майбутнього фахівця (соціального педагога).

Таким чином, сучасна освіта повинна відповідати такій організації навчання і виховання та розвитку креативної особистості, у якій педагог, так і студент, матиме сприятливі умови для самореалізації, прагнути до отримання креативного продукту інтелектуальної та професійної діяльності і самостійного створення нового. Саме тому у підготовці майбутніх соціальних педагогів освіта повинна бути спрямована на формування та розвиток загальної креативності учасників педагогічного процесу; передбачати гнучку систему форм і методів організації навчально-виховного процесу, відповідно до здібностей, нахилів, потреб студента; бути

зорієнтованою на використання інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують особистісне зростання та розвиток креативного потенціалу особистості.

Формування цілей статті. У контексті виконання завдань нашого дослідження ми розглядатимемо концептуальну модель формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття “формування” у педагогіці розглядаються як результат розвитку людини, пов'язаний з цілеспрямованими змінами особистості через виховання, освіту і навчання [1, с.43]. Саме поняття “формування креативності соціального педагога” і складе основу нашого подальшого наукового дослідження. Професійна підготовка соціального педагога – процес, якому притаманні певні характеристики і особливості, обумовлені специфікою соціально-педагогічної діяльності, необхідністю постійного самовдосконалення, творчого розвитку, приведення рівня професійної компетентності до вимог сучасного суспільства.

У вирішенні дослідницьких завдань ми виходили з того, що успішне формування креативності в майбутніх соціальних педагогів, стане можливим, коли для цього буде приведена в дію концептуальна модель формування креативності студентів – соціальних педагогів та забезпечені умови її реалізації.

Моделювання як метод пізнання і метод дослідження в педагогіці надає нам можливість конкретизувати проблему, що вивчається та більш чітко її окреслити, встановити її зв'язок з аналогічними науковими проблемами.

У “Сучасному словнику іншомовних слів”, модель (італ. *modelo*, лат. *modulus* – міра, ритм, такт) розглядається як схема для пояснення якогось предмета, явища або процесу в природі та суспільстві [2, с.461].

Окрім того моделювання виступає “матеріальним або уявним імітуванням реально існуючої системи шляхом спеціального конструювання аналогів, моделей, в яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи” [3, с.20.]

Питання педагогічного моделювання знайшло своє трактування у наукових роботах Бернацької О.В., Борисова О.М., Вербицького А.А., Дубасенюк О.А., Загвязинського В.І., Зеєра Е.Ф., Красовської Л.А., Корнєщука В.В., Лазарева М.І., Лігоцького А.О., Лузана П.Г., Мещанінова О.П., Михеєва В.І., Пономарьов О.С., Ткачова О.С., та ін.

На думку Михеєва В.І., моделювання в педагогіці має декілька аспектів застосування:

- гносеологічний, у якому модель відіграє роль об'єкту у процесі пізнання певного явища;
- загальнометодологічний, який дозволяє взаємозв'язки різних елементів навчально-виховного процесу;
- психологічний, який описує різні сторони навчальної та педагогічної діяльності [4, с.8].

У монографії Лігоцького А.О. розроблена модель різнорівневої підготовки фахівців [5, с.8]. Науковцями створена модель різнорівневої освітньої системи, вона «дає змогу отримувати та оперативно реалізовувати оптимальні управлінські рішення» [5, с.7].

Модель професійних комунікативних якостей соціального педагога обґрунтовано О.І. Гурою. Науковець визначає основні підструктурні складові моделі: комунікативну, професійне мислення,

професійну спрямованість, експресивність, організаційність [6, с. 7.].

Важливі аспекти моделювання професійної підготовки соціального педагога та педагогів загалом розкрито у наукових дослідженнях Безпалько О., Вайнола Р., Зверева І., Капська А., Поліщук В., Лактіонова Г..

Сігов І.І. вважає, що модель повинна мати певну форму документального характеру [7, с.8].

На думку Чернілевського Д.В., модель майбутнього конкурентоспроможного фахівця, визначає зміст і процес його підготовки, критерії якості підготовки і розвитку його особистості, як суб'єкта соціально-професійної діяльності [8, с.71].

Таким чином у педагогічній науковій думці увага вчених зосереджується на вивченні сутності та структурних складових моделювання. Ми поділяємо думку Сергеева М. [9] і вважаємо обґрунтованим використання поняття моделі як ідеальної схеми процесу підготовки фахівців у ВНЗ, найбільш повного відображення уявлення про цілі, що має бути досягнуто.

Загалом ми вважаємо, що побудова моделі повинна базуватися на певних наукових положеннях:

- 1) виступати основою пізнання та систематизації нового;
- 2) забезпечувати можливість включити щось нове та інноваційне;
- 3) орієнтуватись на практичну реалізацію та можливість впровадження;
- 4) надавати нову інформацію про педагогічний об'єкт;
- 5) передбачати перевірку та істинність.

У рамках нашого дослідження модель повинна передбачати формуючу мету, тобто моделювання повинно нести не тільки пізнання нового, але і формувати саму суть нашого дослідження – креативність.

Ми будемо створювати концептуальну модель системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Дана модель міститиме у собі як суб'єкту так і професійну складову (креативну компетентність), що сприятиме успішній підготовці майбутніх соціальних педагогів, конкурентоспроможних на ринку праці, що є творчими, креативними і вільно володіючими обраним фахом.

Формування креативності не можливе без урахування психологічних особливостей особистості, її уподобань, здібностей та нахилів. Саме тому, у побудові моделі формування креативності майбутніх соціальних педагогів ми враховуватимемо наукові положення психологів гуманістичного напрямку (Розенберга А., Маслоу А., Торренса Е., Баррона Ф., Волаха М., Гілфорда Дж., Медніка С., Фрамма Е.), а також соціально-психологічні аспекти дослідження проблеми обдарованості (Богоявленської Д., Калашеної У., Пономарьова Я., Хуторського А., Моляко В., Ременець В., Клименко В.). Наукові погляди на розвиток і формування творчості та креативності саме цих науковців ми розглядали у попередніх розділах.

Ми вважаємо, що креативність є необхідною умовою в професійній діяльності соціального педагога, так як у різних професійних видах діяльності він повинен використовувати індивідуальний підхід до клієнта, який саме і вимагає творчості. Необхідність креативності у діяльності соціального педагога зумовлюється і новизною підходу до клієнта й нестандартністю у вирішенні проблем клієнта.

Саме тому, модель процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо як описову характеристику, що містить вимоги щодо фахових знань, вмінь, можливостей, структури і результатів навчальної діяльності, професійно важливих якостей майбутнього соціального педагога, а також креативної компетентності в професійній сфері, що ґрунтується на умовах, етапах, принципах, методах, засобах та методичних прийомах її формування в процесі навчально-виховної діяльності

у ВНЗ IV р. а.

Ми вважаємо, що процес формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах навчання у вищому навчальному закладі підвищиться, якщо в процесі навчання студента буде забезпечено:

- розробку моделі і програми формування креативності особистості майбутнього фахівця;
- підбір оптимальних форм і методів організації процесу педагогічної діяльності;
- послідовну реалізацію відібраної сукупності форм і методів;
- постійне коригування засвоєння компонентів креативної діяльності.

Концептуальна модель процесу формування креативності в майбутніх соціальних педагогів передбачає:

- формування у студентів чіткого уявлення про суть креативності та її складові;
- формування в процесі навчання і виховання позитивного креативного середовища;
- створення атмосфери творчого пошуку та психологічної підтримки;
- створення певних педагогічних умов, що допоможуть творчому зростанню особистості студента та його творчій самореалізації;
- застосування творчих завдань, методик в процесі навчання та виховання студентів;
- використання технологічних та пошукових моделей навчання в процесі оволодіння професійними знаннями;
- використання креативних форм діяльності в професійній сфері соціального педагога та формування креативної компетентності.

Креативна компетентність передбачає вміння:

- використовувати методологію психолого-педагогічної творчості, що є основою креативної діяльності;
- застосовувати креативні здібності, знання та вміння на вирішення професійних проблем;
- вести творчо-евристичний пошук нових шляхів вирішення професійних задач;
- вести креативну пошукову роботу у теоретико-практичній, самостійній та індивідуальній діяльності, а також в процесі проходження професійної практики;
- вміння формувати гіпотезу і перевіряти її у подальшій діяльності;
- чітко формувати основні цілі виконуваної професійної діяльності;
- вести альтернативний пошук методів і способів вирішення проблеми;
- уникати стереотипів у вирішенні проблеми;
- синтезувати та аналізувати ситуації;
- враховувати нові дані і ставити нові питання до проблеми, що виникла у традиційній ситуації;
- креативно вирішувати професійні проблеми з використанням знань з спецкурсу "Креативна компетентність соціального педагога".

Означена мета визначила подальше групування змісту процесу формування креативності студентів, форм, методів ФК майбутніх спеціалістів, створення відповідних соціально-педагогічних умов досягнення мети.

Структуру змісту ФКМСП у ВНЗ складають 4 основних компоненти:

- мотиваційний компонент як сукупність мотивів адекватних цілям і завданням процесу формування креативності;
- теоретико-практичний як сукупність теоретичних та практичних знань необхідних для формування креативних знань та вмінь;
- особистісно-креативний як сукупність особистісних якостей

- та креативних здібностей, важливих для формування креативності майбутнього спеціаліста – соціального педагога;
- аналітико-результативний як сукупність основних показників та критеріїв сформованості креативної компетентності соціальних педагогів.

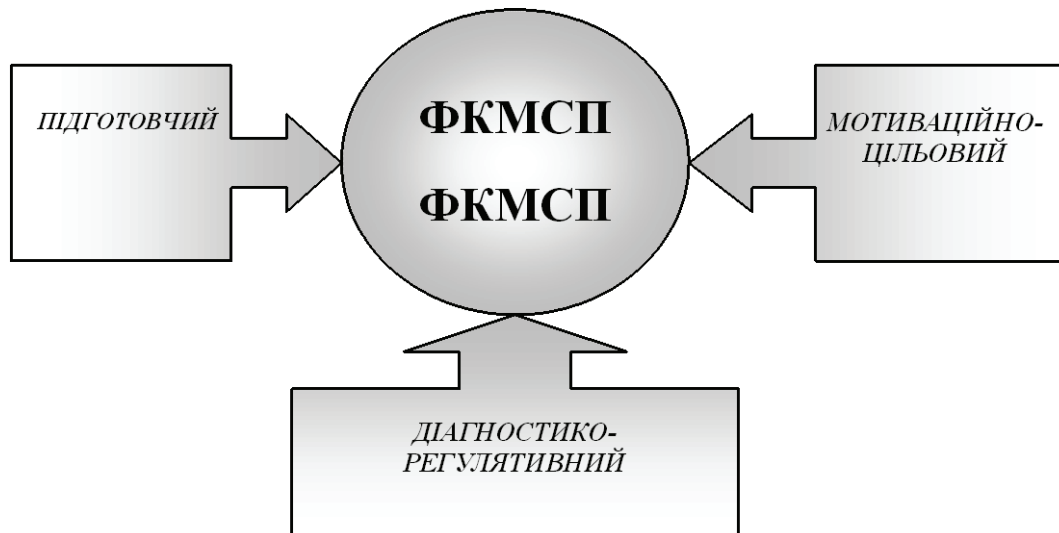
Функції компонентів забезпечують:

- креативну спрямованість соціального педагога;
- інноваційну обізнаність майбутнього спеціаліста;

- його технологічну обізнаність у сфері креативної професійної діяльності;
- успішний особистісно-креативний розвиток МСП.

Формування креативності майбутніх соціальних педагогів – це системна діяльність, яка включає в себе такі етапи:

- 1) підготовчий;
- 2) мотиваційно-цільовий;
- 3) діагностико-регулятивний.



МСП- майбутні соціальні педагоги;

ФКМСП- формування креативності майбутніх соціальних педагогів.

Рис. 1. Етапи формування креативності майбутніх соціальних педагогів

Ефективність формування креативності МСП у процесі навчання та виховання в ВНЗ визначається такими показниками:

- 1) спрямованість МСП на творчу діяльність та розвиток креативних знань та вмінь у процесі навчання і виховання у ВНЗ;
- 2) орієнтація на забезпечення мотиваційно-ціннісного МСП ставлення до креативної професійної діяльності;
- 3) вироблення на цій основі креативної професійної компетентності МСП;
- 4) ріст соціально-педагогічної майстерності студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Окрім того, необхідно зауважити, що існують основні труднощі, пов'язані з формуванням креативності МСП у ВНЗ, до них можна віднести:

- відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення;
- не розробленість механізму реалізації у навчально-виховному процесі ВНЗ креативних методик, технік;
- недостатня поінформованість педагогів з проблем організації креативної діяльності МСП;
- велике навантаження педагогів та обмеженість ресурсів.

Узагальнюючи, треба підвести підсумки:

- ФКМСП розуміється як процес цілеспрямованого розвитку в умовах вищого навчального закладу всіх креативних здібностей, вмінь, знань, які складають креативну компетентність МСП;
- суть процесу формування креативності МСП слід трактувати як зміну станів (рівнів) формування та розвитку креативності від елементарного до можливого максимально-креативного рівня в конкретних навчально-виховних умовах ВНЗ.

Наша концептуальна модель формування креативності майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на засадах системного, компетентнісного, особистісного, синергетичного підходів, концепціях проблемного та розвивального навчання та психолого-

педагогічної концепції контекстного навчання, а також особливості, закономірності, принципи і психологічні механізми творчої діяльності та розвитку креативності.

Розглядаючи процес формування креативності особистості соціальних педагогів у ВУЗі, потрібно зазначити, що в даний час в освітній процес активно впроваджується особистісно-розвиваюча практика, заснована на суб'єктній позиції реальних суб'єктів процесу навчальної діяльності.

Цей процес характеризується орієнтацією на розвиток і саморозвиток особистості, створенням умов для її самореалізації і самовизначення, встановленням суб'єкт-суб'єктних відносин, формування відношення до себе як суб'єкту власного творчого розвитку.

Вагомість суб'єкт-суб'єктних відносин педагога і студентів підкреслюється у наукових роботах вітчизняних педагогів – Міщенко А., Смирновим С., Сластьоніним В., Петровським В., Підкасистим П., Фрідманом Л.. Вони розглядають такі відносини як основу стратегії гуманізації сучасної освіти, яка вимагає якісно нової практики взаємодії між суб'єктами освітнього простору.

Такий підхід повинен також стати основою навчання фахівців – майбутніх соціальних педагогів та орієнтуватись на розвиток креативності студента. У нашій концептуальній моделі ми будемо надавати пріоритет суб'єкт-суб'єктним відносинам або "міжсуб'єктному зв'язку", що і буде відправною домінантою процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вузі.

Педагогічний процес формування креативності у студентів соціальних педагогів припускає:

- накопичення знань, умінь і навичок;
- самоорганізації та самовдосконалення;
- розвиток пізнавальних здібностей;
- самореалізації як майбутнього фахівця;
- розвиток творчого потенціалу особистості;

- підвищення фахової компетентності майбутніх соціальних педагогів;
- активного самоствердження особистості.

Висновок. Резюмуюче все вище сказане, можна стверджувати, що педагогічний процес формування креативності майбутніх соціальних педагогів є динамічною системою, що ґрунтується на системному та синергетичному підходах та складається з наступних компонентів:

- мотиваційного компонента;
- теоретико-практичного компонента (розкриває зміст, розглядає основні форми і методи, засоби і прийоми, технології);
- особистісно-креативного компонента (розкриває сукупність

креативних здібностей, креативних вмінь, знань, важливих для ФКМСП);

- аналітично-результативного компонента (аналізує та визначає результати діяльності і критерії оцінки ефективності системи формування КМСП).

Проте кожен окремий компонент сам по собі не визначає якості процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів. Отже, продуктивність процесу, що моделюється, залежить від системного, професійного, творчого педагогічного впливу на всі його компоненти. Функціонування даної моделі має на меті вирішення завдань поставлених у науковому дослідженні.

#### Література та джерела

1. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: Схемы и тесты. – М.: Изд-во ВЛАДОС- ПРЕСС, 2002. – 176 с. .
2. Сучасний словник іншомовних слів. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
3. Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования / И.Т.Фролов. – М.: Наука, 1961.–195с.
4. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [текст]: 3-е изд. стереотип / В.И.Михеев. – К.: Ком-Книга, 2006. – 200с.
5. Лігоцький А.О. Освіта і суспільство: [монографія] / А.О.Лігоцький – К.: НВТ Правник., 1998. – 310 с.
6. Гура О.І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / О.І.Гура. – Харків: Харківський Національний університет імені В.Н. Каразіна, 2001. – 20 с.
7. Сигов И.И. Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля / И.И.Сигов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 98 с.
8. Чернілевський В.Д. Педагогіка вищої школи // За редакцією В.Д.Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Пресс, 2010. – 408с.
9. Сергеев Н.К. Непрерывное образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): Монография / Н.К.Сергеев. – СПб.–Волгоград, 1997. – 166 с

*В статье на основе проведенного теоретико-методического анализа проблемы исследования обоснованы особенности моделирования процесса формирования креативности будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении; охарактеризованы компоненты модели ФКМСП, определены цели и ценностно-мотивационное ее обеспечения.*

*Ключевые слова: формирование, креативность, процесс формирования, модель, будущие социальные педагоги.*

*The author of the article on the basis of the theoretical and methodological analysis of research problems has considered the specificity of modeling the formation of creativity of future social workers in the higher school; has characterized components of the model; has defined the purpose and value-motivational its software.*

*Keywords: formation, creativity, the process of formation, model, future social workers.*

УДК 378: 364.62: 007

## ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Повідайчик Оксана Степанівна  
Повідайчик Михайло Михайлович  
м.Ужгород

*Дана стаття присвячена проблемі формування інформаційної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Особливу увагу приділено специфічним принципам формування інформаційної культури фахівців.*

*Ключові слова: інформаційна культура, принципи формування інформаційної культури, професійна підготовка соціальних працівників.*

На сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи при визначенні методологічних вимог щодо формування інформаційної культури (ІК) майбутніх соціальних працівників мова повинна йти не про заміну традиційних дидактичних принципів на нові, а про перегляд і наповнення їх таким змістом, який би дозволив використовувати їх конструктивно.

Класифікацію принципів навчання, в тому числі із застосуван-

ням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій (СІКТ), які базуються на загальнодидактичних принципах, а також враховують окремі ідеї, викладені в теорії поетапного формування розумових дій, програмованого, модульного та проблемно-діяльнісного навчання, розглядають А. Атаян, Н. Джинчарадзе, П. Образцов, В. Самохвалова, Ю. Триус та ін. Такий підхід обумовлений тим, що саме ці теорії сьогодні приймаються в якості базових при реалізації процесу навчання із застосуванням СІКТ. При цьому вимоги до організації цього процесу розглядатимуться з позицій системного підходу, тобто як до цілісного явища, яке має місце в рамках педагогічної системи. Відзначимо також, що буде розкрита сутність лише тих принципів, вимоги до яких реалізуються, перш за все, в ході процесу формування ІК майбутніх соціальних працівників. Коротко розкриємо зміст загальнодидактичних принципів.

Принцип відповідності дидактичного процесу і дидактичної системи закономірностям навчання є головним стосовно інших принципів, які будуть розглянуті. Він визначає першооснову, на якій базується процес навчання, оскільки вказує на необхідність організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до її об'єктивних закономірностей (специфічних зв'язків, стійкої залежності між викладанням, навчанням і змістом освіти).

Недотримання вказаного принципу викладачем призводить до втрати орієнтури у власній конструктивній діяльності, яка полягає в тому, щоб застосування СІКТ забезпечувало перебіг дидактичного процесу відповідно до закономірностей навчання і дозволяло досягати поставлених цілей.

Принцип провідної ролі теоретичних знань вказує на доцільність такої організації дидактичного процесу із застосуванням СІКТ, за якої вивчення достатньо великої смислової частини навчального матеріалу проходило б таким чином: на першому етапі студенти отримують теоретичний зміст теми в цілому; на другому етапі – засвоюють окремі види змісту кожної навчальної теми; на заключному етапі – доводять вивчення всієї теми, всіх видів її змісту до потрібного рівня.

Принцип єдності освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання передбачає таке застосування СІКТ, при якому навчання як дидактичний процес виконує не тільки освітню, але й виховну та розвивальну функції.

Деякі спеціалісти в галузі комп'ютерного навчання вважають, що при навчанні із застосування СІКТ виховні можливості мінімальні або повністю відсутні. Така думка є, на нашу думку, недостатньо обґрунтованою. Справді, особистість може виховувати тільки людина, а не машина. Але будь-яка програма, реалізована в ЕОМ, у тому чи іншому вигляді втілює особистий досвід розробника і обов'язково впливає на почуття та емоції людини. Так, наприклад, на думку студентів, лабораторні заняття із застосуванням СІКТ сприяють розумовому розвитку, вдосконалюють стиль мислення, виробляють звичку обґрунтовувати свої рішення та дії переконливими, точними розрахунками, формуючи таким чином чесність, відповідальність, принциповість і т.д. [1, с.27].

Принцип стимулювання та мотивації позитивного ставлення студента до навчання виражає закономірний зв'язок між його успішністю та інтересом до процесу навчання. Дотримання цього принципу є важливою умовою ефективного застосування СІКТ. Він визначає навчання як процес вияву активності суб'єкта відповідно до мотиву. При навчанні з використанням ІТ акцент робиться на врахування трьох груп мотивів: соціальних, професійних, пізнавальних. Їх потрібно враховувати при проектуванні інформаційних технологій ще на стадії постановки дидактичного завдання, а також у ході дидактичного процесу.

На стадії постановки дидактичного завдання реалізуються цільовий і змістовий аспекти даного принципу. Тут закладається основа для стимулювання і мотивації навчання, яка потім використовується при проектуванні та реалізації дидактичного процесу. Це досягається чітким визначенням цілей навчання через систему вмінь, якими повинен оволодіти студент. При цьому кожне із вмінь розглядається як діяльність, яка має практичний смисл для студента і успішність виконання якої залежить від рівня засвоєння ним навчального матеріалу.

При постановці дидактичного завдання викладач повинен чітко уявляти, що отримає студент під час вивчення навчальної дисципліни і для чого це йому необхідно. Постановка мети, відбору та структурування наукового змісту курсу, встановлення міжпредметних зв'язків, визначення ролі та місця навчального матеріалу для оволодіння діяльністю дозволяє відповісти на запитання: що і для чого буде вивчатися студентом у рамках інформаційних технологій, а значить, передбачити стимули для соціальної, професійної та пізнавальної мотивації навчання.

Принцип поєднання колективної навчальної діяльності з ін-

дивідуальним підходом у навчанні вимагає від викладача використання відповідних форм навчання. Він орієнтує застосовувати інформаційні технології так, щоб їх можна було використовувати як при проведенні планових занять під керівництвом викладача, так і для самостійної підготовки студентів без участі педагога.

Принцип поєднання абстрактності мислення з наочністю виражає закономірний зв'язок між різноманітністю чуттєвого сприйняття навчального матеріалу та можливістю його розуміння, запам'ятовування, тривалого збереження в пам'яті, відтворення і застосування. Таким чином, вимога, яка впливає з принципу поєднання в навчанні, по можливості, всіх видів наочності, має глибину психолого-фізіологічну основу. Слід, однак, наголосити, що наочність не можна ототожнювати з ілюстративністю. Наочність доцільно розглядати як один із основних способів психолого-педагогічного впливу на студентів, управління їх пізнавальною діяльністю.

Згідно з принципом орієнтації навчання на активність особистості, застосування СІКТ повинно сприяти розвитку особистості та виявленню її особливостей (здібностей, інтересів, потреб). Інформаційні технології, спрямовані на особистісно-розвивальне навчання, передбачають не тільки накопичення знань, умінь, але й неперервне формування механізму самоорганізації та самореалізації майбутнього спеціаліста, розвитку його пізнавальних здібностей. Навчальне середовище за таких технологій не нав'язує майбутньому спеціалісту нормативну побудову його діяльності, а створює більш вільні умови, які пропонують самостійний вибір траєкторії індивідуального розвитку.

Принцип відповідності навчально-інформаційної бази змісту навчання дидактичній системі виражає вимоги до навчальних і наукових умов ефективної роботи викладачів та студентів. Головна вимога цього принципу сформульована у самій назві, а його суть полягає в тому, щоб інфраструктура ВНЗ (кафедри, факультету) відповідає специфіці діяльності, яка визначається змістом навчання і характером дидактичного процесу. Практична реалізація вимог цього принципу можлива лише в тому випадку, коли створення навчально-інформаційної бази здійснюватиметься на основі науково-педагогічних вимог, які розробляються викладачами.

Виходячи із загальних принципів підготовки майбутніх соціальних працівників, а також враховуючи стан процесу інформатизації освіти і системоутворюючу роль інформатики в цьому процесі, сформулюємо основні, на нашу думку, специфічні принципи формування інформаційної культури майбутніх фахівців соціальної роботи:

- проблемності;
- ускладнення професійних функцій;
- професійної спрямованості;
- варіативності та модульності;
- доцільності застосування СІКТ в навчальному процесі.

Принцип проблемності виражає закономірність, яка належить до засвоєння досвіду творчої діяльності, а також творчого засвоєння знань і способів діяльності. Суть закономірності полягає в тому, що оволодіння досвідом, як одним із видів змісту навчання, неможливе без залучення суб'єкта до вирішення спеціально розробленої системи проблемних завдань, які дозволяють створювати проблемні ситуації і вимагають від студента творчої діяльності на доступному йому рівні. Цей принцип вимагає від викладача ініціювати створення подібних ситуацій і тим самим активізувати (інтенсифікувати) навчання, надаючи йому творчого, пошукового характеру.

Принцип ускладнення професійних функцій передбачає дослідження індивідуальних систем діяльності, підвищення рівня цілей і масштабів об'єктів діяльності, супроводжується зростанням складності професійних функцій та необхідного для їх виконання рівня рефлексії. Соціальна діяльність як багатоцільова і багатофункціональна система потребує розв'язання багатьох завдань

з проміжними результатами різних рівнів узагальнення. У процесі досягнення цілей є імовірність появи несумісних, суперечливих, локальних завдань, а також альтернативних способів їх досягнення. Багатоваріантність стратегій і цілей, невизначеність конкретних умов діяльності зумовлюють ускладнення її функцій [2].

Принцип забезпечення професійної спрямованості дисциплін, залучених у процесі формування ІК соціального працівника безпосередньо пов'язаний із характером діяльності майбутнього фахівця, саме тому найважливішою складовою інформаційної культури спеціаліста будь-якої галузі є володіння інформаційними технологіями, які використовуються у його професійній діяльності. Так, майбутні соціальні працівники, крім програмного забезпечення загального призначення, повинні володіти інформаційними системами, які служать для розв'язання соціальних завдань.

Принцип варіативності та модульності передбачає введення в зміст дисципліни, що вивчається: додаткового матеріалу, вибудовуючи весь матеріал у авторській логіці; при цьому варіативність може бути "низхідна" (зменшення амплітуди варіацій) і "висхідна" (збільшення амплітуди варіацій); оптимальну кількість взаємопов'язаних багатопільових компонентів (програмних і методичних засобів підтримки процесу навчання), яким притаманна цілісність і визначена структура і які відповідають особливостям

навчальної діяльності та організації курсу. Модульна побудова навчальної програми забезпечує системність, логічну організацію, тобто сприяє реалізації педагогічних принципів науковості і доступності, системності і послідовності, індивідуалізації і диференціації; структурування за модульним принципом дозволяє забезпечити заданий рівень глибини матеріалу, що вивчається, в залежності від інтересу і необхідності, потреби, рівня попередньої підготовки студентів.

Принцип доцільності застосування інформаційних технологій у процесі формування ІК майбутніх соціальних працівників передбачає введення в процес навчання тільки тих технологій, які гарантують його якість; відповідність методики комп'ютерного навчання загальній стратегії проведення заняття; чітке визначення ролі, місця, призначення та часу використання СІКТ; врахування того, що введення в комплект засобів СІКТ вимагає перегляду всіх компонентів системи та зміни загальної методики навчання; забезпечення високого рівня індивідуалізації навчання.

Таким чином, застосування загальнодидактичних і специфічних принципів навчання та реалізація визначених вимог до вивчення та використання СІКТ у навчальному процесі ВНЗ сприятимуть підвищенню якості підготовки фахівців, а також формуванню в них інформаційної культури.

#### Література та джерела

1. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел: ОрелГТУ, 2000. – 145 с.
2. Мартынов Д. В. Совершенствование подготовки в области информатики студентов факультетов социальной работы: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания» / Денис Владимирович Мартынов. – М. – 2000. – 210 с.

*Данная статья посвящена проблеме формирования информационной культуры будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки. Особое внимание уделено специфическим принципам формирования информационной культуры специалистов.*

*Ключевые слова: информационная культура, принципы формирования информационной культуры, профессиональная подготовка социальных работников.*

*This article deals with the formation of the information culture of future social workers during trainings. Particular attention is paid to specific principles of formation of the information culture specialists.*

*Key words: information culture, principles of information culture, professional training of social workers.*

УДК 37.013.42

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ”

Попович Анна Михайлівна  
м.Ужгород

*Анотація. У статті розглядаються окремі розбіжності у підходах до тлумачення поняття “деінституціалізація”. Узагальнюються екстремально обмежене використання цього терміну у нормативно-правових документах, які регулюють надання соціальних послуг населенню в Україні, а також його трактування у широкому і вузькому контекстах у соціальній роботі та інших видах діяльності.*

*Ключові слова: деінституціалізація, соціальні послуги, реформування, діяльність закладів, права дітей, підтримка сім'ї.*

Соціальна політика останніх років в Україні супроводжується різними ініціативами у рамках загального процесу деінституціалізації. Міжнародні проекти і конференції привносять в Україну його кращі моделі із європейських країн, у яких він уже відбувся або

проходить зараз. Завдяки цьому підвищується рівень поінформованості фахівців різного профілю, що сприяє розробці єдиного бачення і підходів до процесу деінституціалізації у всіх відповідних структурах.

Попри це у професійній термінології поняттю “деінституціалізація” часто надається різне змістове забарвлення. Відмінності у тлумаченні цього терміну зберігаються у таких сферах, як соціологія, право, охорона здоров'я, економіка та ін. Цей факт підтверджують дослідження Є.Головахи, Н.Паніної [3], С.Сегала [14], які знаходять продовження в новітніх наукових розвідках. Серед останніх слід виділити аналіз окремих аспектів психіатричної деінституціалізації С.Глузманом [2], Л.Циганком [17], проблем деінституціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування В.Бошняк [1], Завацькою, Л.Махоткіною [8], впрова-

дження відновного правосуддя у кримінальне судочинство України В.Дрьоміним [7], В.Землянською, Л.Ільковець, В.Сегедіним. [9].

Попри існування достатньої кількості досліджень процесу деінституціалізації, всі вони носять розрізнений характер. Тому постає необхідність синтезу сучасних підходів та розробки цілісного бачення цього процесу.

Мета статті – узагальнити сучасні підходи до трактування поняття “деінституціалізація” у соціальній роботі.

Варто зауважити, що у нормативно-правових документах, які визначають і регламентують напрямки реформування і надання соціальних послуг населенню в Україні, тлумачення цього поняття відсутнє. На сайті Верховної Ради України “Законодавство України” пошук за контекстом “деінституціалізація” у назві документів не дав результатів, у текстах документів термін згадується двічі. Вперше – у розпорядженні КМУ від 22 квітня 2005 р. N 117-р “Про затвердження заходів щодо виконання у 2005 році Плану дій Україна – ЄС”. У розділі 10 “Забезпечення поваги до прав дитини” у контексті впровадження рекомендацій Комітету ООН з прав дитини від 2002 року та імплементації Конвенції про права дитини розглядаються проекти та/або програми технічної допомоги з боку ЄС, держав-членів ЄС, інших донорів для підтримки реалізації Плану дій Україна – ЄС (із зазначенням суми коштів). Серед них наведені “деінституціалізація дітей та сприяння їх сімейній інтеграції” і “розроблення комплексних заходів з надання соціальної допомоги незахищеним сім’ям і дітям” [12].

Другий нормативно-правовий документ, у якому вживається досліджуване поняття – це План дій з реалізації Концепції реформування системи соціальних послуг на період до 2012 року, затверджений розпорядженням КМУ від 30 липня 2008 року.

Серед трьох пунктів розділу “Модернізація соціальних служб і закладів” передбачено “вжити заходів для деінституціалізації системи соціальних послуг, запровадження сучасних форм і методів соціальної роботи в державних та комунальних суб’єктах, що надають послуги соціально вразливим категоріям громадян, застосування інноваційних моделей надання соціальних послуг” [10]. Серед інших позицій цього документа – розпочати запровадження механізму інтегрованого підходу до визначення потреби особи у соціальних послугах при призначенні соціальних виплат за єдиною заявою та вивчення питання щодо необхідності утворення комплексних центрів (служб) з надання соціальних послуг сільському населенню.

У чинному Законі України “Про соціальні послуги” [13], останні зміни до якого внесені 15.03.2012 року, термін “деінституціалізація” не згадується.

У контексті нашого аналізу важливим є також такий нормативно-правовий документ, як Державна цільова соціальна програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, затверджена Постановою КМУ N 1242 від 17 жовтня 2007 р. (саме поняття деінституціалізації у цьому документі не згадується). Реформування системи закладів проводиться чотирма етапами [10]:

перший - вивчення і поширення відповідного міжнародного досвіду, удосконалення діяльності закладів, запровадження влаштування дітей в сім’ї громадян (один рік); другий - створення нормативно-правової бази, регулювання діяльності закладів, пошук додаткових джерел для фінансування заходів, визначених Програмою, в тому числі за участю міжнародних організацій (один - два роки); третій - утворення закладів нового типу, переведення до них дітей, перепідготовка педагогічних та соціальних працівників (три - чотири роки); четвертий - перепрофілювання закладів та оптимальне їх використання (сім - вісім років).

Цікаво порівняти ці етапи з визначенням деінституціалізації, яке наводиться регіональним відділенням Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) для країн ЦСЄ/СНД. До розуміння процесу деінституціалізації Фонд включає чотири компоненти [5]:

1. Профілактика соціального сирітства (попередження направлення та перебування дітей в інституціях без необхідності, недопущення направлення їх в інші заклади).

2. Пошук та розробка належних альтернативних форм сімейного влаштування і надання замісним сім’ям послуг і системи пільг.

3. Робота з персоналом закладів для дітей з метою мінімізації спротиву закриттю і передачі дітей в сім’ї, планове закриття, випереджуюча перепідготовка персоналу або їх працевлаштування.

4. Створення умов більш високої якості життя тим дітям, які в силу різних причин не будуть передані у сімейні форми.

Не вдаючись до глибокого аналізу, можна зауважити що Державна цільова соціальна програма акцентує увагу на закладах (формулювання змісту кожного з етапів розпочинається саме з цього терміну). Натомість Дитячий фонд ООН на перше місце ставить дітей і сім’ї. Таким чином, ЮНІСЕФ розглядає деінституціалізацію не просто як заходи зі скорочення кількості дітей в інтернатних закладах, а як всебічний процес, який передбачає планування перетворень, скорочення кількості закладів інтернатного типу і/або їх закриття, що супроводжується створенням цілого комплексу різноманітних послуг з влаштування дітей. Цей процес здійснюється у відповідності з нормами і стандартами, що ґрунтуються на принципі дотримання прав дитини і орієнтовані на результат. Його мета – забезпечення ситуації, коли виховання в інтернатних закладах є всього лише однією із багатьох інших форм влаштування життя дітей, і її обирають в адекватних умовах, коли вона найкраще відповідає інтересам дитини.

Тобто завданням держави є захист і підтримка сім’ї, а не позбавлення дитини права на виховання у родинному середовищі, навіть якщо така сім’я опинилася у складній життєвій ситуації. Проте необґрунтоване відібрання державними органами дітей у батьків продовжує складати проблему, на що звертала увагу Уповноважена Верховної Ради України з прав людини Н.Карпачова 22 грудня 2010 року під час представлення у Верховній Раді України Спеціальної доповіді “Стан дотриман та захисту прав дитини в Україні” до 20-річчя ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини [15]. У 2010 році тільки у Лохвицькому районі Полтавської області таких випадків було 13.

На протипагу вкрай обмеженому використанню поняття “інституціалізація” у нормативно-правових документах щодо соціального захисту населення, у матеріалах з теорії і практики соціальної роботи та міждисциплінарних підходів щодо вирішення складних життєвих ситуацій клієнтів вживання терміну “деінституціалізація” (“деінституціалізація”, “деінституціалізація”) набуло широкого вжитку.

Зауважимо, що у соціології інституціалізація розглядається як “процес становлення нових соціальних інститутів, відповідно деінституціалізація як процес руйнування інституційних утворень, зміни соціальних правил з явно вираженням (або прихованим, латентним) неприйняттям інституційних вимог до соціальної поведінки” [3]. У соціальній роботі найбільш вживаним є наступне тлумачення: деінституціалізація – процес, альтернативний тривалому утриманню людей (душевних хворих, правопорушників, дітей, людей похилого віку) у великих стаціонарних закладах різного типу. Головний принцип деінституціалізації – надати людині право знаходитися не в таких обмежених умовах існування, як стаціонари, вести нормальний спосіб життя і жити настільки незалежно, наскільки вона здатна. Основні елементи деінституціалізації: намагання уникати без крайньої необхідності розміщення і утримання людей в стаціонарах; організація відповідних альтернативних варіантів за місцем проживання для розміщення, лікування, професійної підготовки, навчання і реабілітації осіб, яких нема необхідності утримувати в стаціонарах; поліпшення умов догляду і лікування за місцем проживання тих, кого раніше прийнято було поміщати в стаціонари. Головний принцип подібного підходу полягає в тому, щоб надати людині право знаходитися

не в таких обмежених умовах існування, як в стаціонарах, вести нормальний спосіб життя і жити настільки незалежно, наскільки вона здатна. Таке тлумачення наведено С.Сегалом у Енциклопедії соціальної роботи [14] і нині воно широко використовується у наукових публікаціях та словниках.

У соціальній політиці України деінституціалізація стала першочерговим напрямом перш за все у реалізації соціального захисту дітей-сиріт, хоча тією чи іншою мірою зачіпає й інші ключові щодо цього процесу категорії клієнтів – людей з обмеженими психічними і розумовими можливостями, людей похилого віку, правопорушників. Тому використання і спроби тлумачення аналізованого у даній статті терміну найчастіше зустрічається при аналізі соціальної роботи з дітьми. Деінституціалізація трактується як у широкому, так і вузькому контексті. У вузькому – це скорочення кількості дітей у закладах за рахунок розвитку альтернативних форм влаштування [4, с.16]. У широкому контексті політика деінституціалізації окрім суттєвого скорочення кількості дітей у закладах інтернатного типу передбачає створення комплексної системи підтримки сімей, розвиток сімейних форм влаштування дітей, перепрофілювання дитячих будинків, зокрема у служби супроводу, створення умов, максимально наближених до сімейних, для проживання, виховання і навчання дітей, які не можуть бути передані у сімі. Ця політика спрямована на турботу про дитину з врахуванням її індивідуальних потреб [4, с.5].

Згадані розбіжності у розумінні процесу деінституціалізації знайшли відображення й у інших сферах діяльності, зокрема, психіатрії. Цікавою є думка відомого психіатра і правозахисника, голови Асоціації психіатрів України С. Глузмана. Аналізуючи окремі аспекти психіатричної деінституціалізації, він дійшов висновку, що "проблемою, предметом деінституціалізації є функціонування будівель (приміщень), проблемою реабілітації – функціонування людей. Деінституціалізація закриває приміщення, реабілітація відкриває життя. Деінституціалізація зосереджена на вивільненні хворих, реабілітація – на підтримці особистості. Деінституціаліза-

ція відкрила двері лікарень і дала хворим при виписці рецепт на медикаменти. Реабілітація намагається відкрити двері людської спільноти і допомогти людям знайти рецепт свого життя" [2].

Вузьке тлумачення наводить й одна з психологічних енциклопедій: "деінституціалізація – виписка із лікарень великої кількості пацієнтів, які проходять тривале лікування, щоб вони могли приймати участь у громадських програмах лікування" [6]. Аналізуючи реформування психіатричної служби у США і Європі, Л.А.Циганок тлумачить деінституціалізацію у широкому контексті: "деінституціалізацію можна визначати як заміну тривалого перебування у психіатричній лікарні короткотривалими, менш ізольованими методами надання медичної допомоги психічно хворим людям за місцем проживання" [17]. У зарубіжних країнах вона передбачала трьохкомпонентний процес: перевод пацієнтів, проживаючих у психіатричних лікарнях, на альтернативні види допомоги за місцем проживання; попередження можливих випадків потрапляння у стаціонар і направлення пацієнтів у різні альтернативні служби; розвиток спеціальних служб поза межами стаціонарів для надання допомоги групі хворих психіатричного профілю.

Подібні розбіжності прослідковуються й у процесах деінституціалізації осіб з обмеженими розумовими можливостями, людей похилого віку, правопорушників [7, с.9], але, враховуючи усі негативні наслідки перебування в інтернатних установах, одним з актуальних завдань визнається необхідність деінституціалізації такого середовища.

Проведений аналіз розкриває перспективи подальшого теоретичного та емпіричного аналізу процесу деінституціалізації як комплексної діяльності, пов'язаної не просто з виведенням окремих категорій клієнтів з інституцій, а спрямованої на систематичні, стратегічно обґрунтовані зміни щодо значного зменшення використання стаціонарного догляду і зростання послуг, спрямованих на перебування клієнтів в їхніх сім'ях і громадах, що відповідає правам людини і особливо актуально у взаємозв'язку із реформуванням системи соціальних послуг населенню в Україні.

## Література та джерела

1. Бошняк В. Деінституціалізація та реформи у сфері захисту дітей – два боки однієї медалі //Права дітей. – 2010. - №1 (9). – с. 7.
2. Глузман С. «Пройдєт время, и тебя реабилитируют!» / С.Глузман. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://society.lb.ua/health/2011/11/01/121963\\_o\\_reabilitatsii\\_yudey\\_s\\_pshichesk.html](http://society.lb.ua/health/2011/11/01/121963_o_reabilitatsii_yudey_s_pshichesk.html) - Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Головаха Є. Пострадянська деінституціалізація і становлення нових соціальних інститутів в українському суспільстві / Євген Головаха, Наталія Паніна //Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. - №4. – С.5-22
4. Деінституціалізація та трансформація послуг для дітей.— К.: Видавничий дім "Калита" 2009 р.— 193 с.
5. Деинституциализация: глоссарий "Защита детей" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unicef.ru/upload/iblock/89e/89e1e5a4ece0aa4d5f08220695d09fc0.pdf> - Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Деинституционализация: психологическая энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://enc-dic.com/enc\\_psy/Deinstitucionalizacija-7462.html](http://enc-dic.com/enc_psy/Deinstitucionalizacija-7462.html) - Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Дрьомін В. М. Каральна політика держави та проблеми деінституціалізації тюремного середовища [Електронний ресурс] / В.Дрьомін. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/1488/60/> - Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Завацька Л.М. До проблеми деінституціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування /Л.Завацька, Л.Махоткіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2011\\_84/Zavats1.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_84/Zavats1.pdf) - Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Землянська В.В. Впровадження відновного правосуддя у кримінальне судочинство України. Посібник / В.В.Землянська, Л.Б.Ільковець, В.Б.Сегедін. – К., 2008. – 168 с.
10. Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Постанова КМУ від 17 жовтня 2007 р. N 1242 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1242-2007-%D0%BF> - Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Про затвердження Плану дій з реалізації Концепції реформування системи соціальних послуг на період до 2012 року: Розпорядження КМУ від 30 липня 2008 р. № 1052-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/117-2005-%D1%80> - Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Про затвердження заходів щодо виконання у 2005 році Плану дій Україна – ЄС: Розпорядження КМУ від 22 квітня 2005 р. N 117-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/117-2005-%D1%80> - Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Про соціальні послуги: Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua> - Загол. з екрану. – Мова укр.
14. Сегал С. Деинституциализация / С.Сегал // Энциклопедия социальной работы: Пер. с англ. – В 3 – х т. / С. Сегал. – М. Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – Т. 1 – С. 171-175.
15. Стан дотриман та захисту прав дитини в Україні: Виступ Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. Спеціальна доповідь до 20-річчя ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ombudsman.gov.ua/ru/images/stories/07022011/S\\_Dopovid\\_4.pdf](http://www.ombudsman.gov.ua/ru/images/stories/07022011/S_Dopovid_4.pdf) - Загол. з екрану. – Мова укр.
16. Степина Н. Как обустроить жизнь сирот, или О грядущей деинституционализации жизнь / Н.Степина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hereandnow.ru/index.php?ids=524> - Загол. з екрану. – Мова рос.

17. Цыганок Л.А. Реформирование психиатрической службы. Опыт США И Европы (обзор реформ в психиатрии в США и Европе, предпосылки, сущность реформ, проблемы на пути их реализации, результаты реформ, планы на будущее) /Л.Цыганок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.npar.ru/journal/2007/3/reforming.htm> - Загол. з екрану. – Мова рос.

*Аннотация. В статье рассматриваются отдельные расхождения в подходах к толкованию понятия “деинституциализация”. Обобщается крайне ограниченное использование этого термина в нормативно-правовых документах, которые регулируют предоставление социальных услуг населению в Украине, а также его трактовка в широком и узком контекстах в социальной работе и других видах деятельности.*

*Ключевые слова: деинституциализация, социальные услуги, реформирование, деятельность учреждений, права детей, поддержка семьи.*

*The author of the article has examined separate divergences in interpretation of concept “deinstitutionalisation”. The limited use of this term has been summarized in normatively legal documents which regulate the provision of social services for population in Ukraine, and also its interpretation in wide and narrow context in social work and other types of activity.*

*Keywords: deinstitutionalisation, social services, reformations, activity of establishments, rights of children, support of family.*

УДК 37.013.77:004

## ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Розлуцька Галина Миколаївна  
Опачко Магдалина Василівна  
м.Ужгород

*У статті розглядаються проблеми Інтернет-залежності. Визначено ознаки залежності, запропоновано діагностичну методику визначення рівнів залежності, виокремлено наступні рівні залежності: дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий. Розкрито критерії оцінки ступеня прояву ознак залежності, визначено сутність загального показника залежності, проаналізовано результати експериментального дослідження.*

*Ключові слова: Інтернет-залежність, ознаки, критерії, загальний показник залежності, рівні прояву залежності.*

Постановка проблеми. Всесвітня мережа сьогодні більше нагадує чарівну казку, у якій “користувач” володіє надприродними можливостями, на відміну від реального життя. Не дивно, що Інтернет найбільше відповідає міфологічному мисленню маленької дитини. Таке мислення ніколи не зникає повністю, а тільки витісняється зі свідомості з віком, воно зберігається в несвідомому дорослої людини, породжуючи віру в прикмети і магічні ритуали. Отже, Інтернет є ідеальним середовищем для актуалізації багатьох психічних процесів несвідомого, архетипного характеру. Для багатьох людей, у психологічному сенсі, Всесвітня мережа стала дверима в той чарівний казковий світ, який людина змушена була покинути в дорослому віці, під тиском об’єктивних умов реального світу [6].

Актуальність нашого дослідження визначається поширеністю серед студентської молоді розладів поведінки, неадекватністю емоційних реакцій, дратівливістю, замкнутістю, конфліктністю, невмінням висловити думку, передати чи проаналізувати зміст навчального матеріалу, змарнілістю зовнішнього вигляду, припухлістю повік, почервонінням очей та ін. Саме такі ознаки свідчать про надмірне захоплення комп’ютером та Інтернетом.

Проблема комп’ютерної залежності з’явилася з появою персональних комп’ютерів. Офіційно проблема Інтернет-залежності не визнана, проте вона приймається до уваги в багатьох країнах. Інтернет-залежності відносять до нехімічних залежностей і

розглядають на рівні з гемблінгом, трудовоголізмом, спортивною едикцією, залежністю від нетрадиційних методів відновлення здоров’я, екстремальних видів спорту, адикцією до грошових витрат, компульсивним шопінгом, фанатизмом, нав’язливою духовністю, залежністю від мобільних телефонів, телебачення, реклами, комунікацій, болтологізму, фітнес манії тощо. Простежується взаємозв’язок між закономірностями виникнення Інтернет-залежності та закономірностями формування залежності курців, наркоманів, алкоголиків, картярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує ряд цікавих досліджень означеної проблеми, проте у поглядах дослідників немає однаковості через швидку мінливість об’єкту дослідження. Різні аспекти проблеми Інтернет та комп’ютерної залежності висвітлені у роботах російських дослідників Е.Н. Белинської, А.Е. Войскунського, А.М. Жичкиної А.М., А.М. Мартинової, Г.С.Мельник та ін. В.А.Бурова (Лоскутова) вважає Інтернет-залежність патологією XXI століття [1] і вивчає механізми формування Інтернет-залежності [2]. А.Е. Войскунський досліджує різні аспекти проблеми залежності від комп’ютерної мережі [3,4,5]. О.С.Мартинова розкриває якості Інтернет, а саме: анонімність, доступність, невидимість, безпеку, простоту використання, які виявляють велику послугу людям, які потерпають від шкідливих звичок, і разом з тим наносять непоправну шкоду підліткам і молоді, які замість соціалізації в реальному світі знаходять можливість соціалізації у віртуальному [7]. Г.С.Мельник розкриває напрямки досліджень про вплив комп’ютерного спілкування у медіапсихології [8]. А.Церковний вивчає вплив на розвиток залежності вироблених суб’єктом емоційно забарвлених дій, можливості для вчинення яких містить Інтернет [9]. Зацікавлення викликають напрацювання зарубіжних науковців. А.Голдберг запропонував діагностичні критерії визначення Інтернет-залежності. К. Янг виявила фактори, що спричиняють залежність та дослідила швидкість її формування. Л. Роберт описала деякі можливі психофізіологічні кореляти надмірного використання Інтернету [6].

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена суперечністю між

дедалі більшим поширенням інформаційно-комунікаційних технологій у освітній галузі, в тому числі, і у змісті підготовки майбутніх фахівців і небезпекою формування індивідуальної Інтернет-залежності.

Мета дослідження полягала у здійсненні аналізу та узагальнення результатів експериментального дослідження на предмет визначення Інтернет-залежності у молодіжному середовищі.

Для досягнення мети необхідно було вирішити наступні завдання: 1) на основі аналізу теоретичних досліджень проблеми Інтернет-залежності визначити сукупність ознак, наявність яких дозволяла б діагностувати ступені прояву залежності; 2) розкрити зміст поняття “загальний показник залежності”, який уможливує виокремлення рівнів залежності; 3) здійснити аналіз результатів експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Феномен залежності від Інтернету у медичній літературі одержав статус явища, що діагностується. Термін “залежність” був запозичений із лексики психіатрів для полегшення ідентифікації проблеми Інтернету шляхом асоціації її з характерними соціальними та психологічними проблемами. Він часто називається захворюванням чи синдромом (Internet Addiction Disorder чи IAD), послуговуються термінами Netaholic, чи Інтернет-адикт. Вперше термін був запропонований американським лікарем Голдбергом. Під цим поняттям він розумів непереборний потяг до Інтернету, що характеризується “згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності” [6]. Нам імponує думка В.В. Бурової, що Інтернет-залежність – це нав’язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами [1, 2].

Особливістю Інтернет-залежності є те, що це не хімічна залежність, тобто вона не приводить до руйнування організму. Якщо для формування традиційних видів залежності вимагаються роки, то для Інтернет-залежності цей термін короткий – від півроку до року. Завзятого комп’ютерника можна відрізнити відразу. Він звернений усередину себе, не помічає або ігнорує зовнішні події, погано адаптується до реального життя. Потяг до комп’ютерних вправлянь занурює у віртуальність. Цей стан називається інтернет-залежністю [6].

На першій стадії це більш-менш легкий розлад. Через захоплення “новою іграшкою”, людина перестає займатися усім іншим: поступово віддаляється від родичів і друзів, залишаючи пріоритет за “всесвітньою павутиною”. Як правило, користувач приховує від рідних (або співробітників в офісі), скільки часу він проводить на сайтах.

На другій стадії симптоми наростають як сніжний ком. Якщо людину силою відлучити від мережі, вона переживатиме почуття, схожі на муки наркомана, якому не дали чергової дози. У користувача порушується увага, знижується працездатність, з’являються нав’язливі думки, безсоння, аж до повного відмовлення від сну, різко зростає потяг до стимуляторів – кави, сигарет, спиртних напоїв, наркотиків, причому деколи “на голку” сідають і ті, хто ніколи в житті наркотиків не пробував. Тому можна вважати, що в деяких випадках наркотична залежність є наслідком захоплення спілкуванням у мережі. До психічних розладів додаються головний біль, перепадає тиску, ломить кістки.

Третя стадія – соціальна дезадаптація. Користувач, вже не одержуючи задоволення від спілкування через Інтернет, все-таки постійно “висить” на сайтах. Стан депресії призводить до серйозних конфліктів на роботі і в сім’ї.

Сильні, вольові особи ще можуть спробувати перемкнути свою увагу на щось інше, наприклад, закохатися, знайти іншу роботу. Слабкішим нічого не залишається, окрім як звернутися по допомогу до фахівців. До речі, у США інтернет-залежність вва-

жають офіційним діагнозом і лікують психологи і психіатри. У нас вони лише розробляються. Йдеться про стан, коли у хворих без Інтернету починається ломка [3, 4, 5].

К. Янг, аналізуючи велику кількість проблем у поведінці та контролі над потягами виділила основних п’ять типів Інтернет-залежних. Зацікавлення викликають їх характеристики (зазначимо, що йдеться про молодіжний вік: підлітки-студентська молодь, оскільки окремих із характеристик в інших “вікових” групах може просто не існувати):

1. Кіберсексуальна залежність – нездоланий потяг до відвідування порносайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах чи спеціальних телеконференціях “для дорослих” і заняття кіберсексом (першість у цій групі з великою перевагою утримують чоловіки).

2. Пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств – надмірна кількість знайомих і друзів у мережі, великі об’єми листування, участь у Інтернет-форумах, чатах тощо (першість у жінок).

3. Нав’язлива “фінансова” потреба у мережі – участь в онлайн-іграх (як азартних так і рольових), постійні покупки (відвідування Інтернет-магазинів) чи участь в Інтернет-аукціонах.

4. Інформаційне перевантаження (нав’язливий web-серфінг) – нескінченні подорожі у мережі, пошук інформації за базами даних і пошукових сайтах.

5. Комп’ютерна залежність – нав’язлива гра в комп’ютерні ігри (стрілялки – Doom, Quake, Unreal та ін., стратегії типу Star Craft, чи квестові), або програмування та інші види комп’ютерної діяльності у мережі [10].

На сьогодні розроблено ряд тестових методик, що допомагають визначити наявність патологічної залежності користувача від Інтернет. Для самостійної діагностики пропонується комплекс тестів: психологічний тест (Internet Addiction Test) для визначення патологічної залежності від Інтернет, тест (Cybersexual Addiction Quiz) для визначення патологічної залежності від сексу в Інтернет, психологічний тест (Quiz for Compulsive Online Gamblers) для визначення патологічної залежності від участі в іграх Інтернет, психологічний тест (The Parent-Child Addiction Test) для визначення патологічної залежності дитини від Інтернет, психологічний тест (The Partner’s Addiction Test) для визначення патологічної залежності одного з партнерів від Інтернет [8].

В даний час психологи зосереджені на визначенні сукупності симптомів, що складають комп’ютерну чи Інтернет-залежність. Вона розвивається в проміжку від декількох днів до місяця. Такий стан може виражатися емоційним і руховим порушенням, тривогою, нав’язливими міркуваннями про те, що зараз відбувається в Інтернеті, фантазіями і мріями про Інтернет, довільними чи мимовільними рухами пальців, що нагадують друкування на клавіатурі [2].

Так Кімберлі Янг діагностує Інтернет-адикцію на підставі п’яти і більше позитивних відповідей на вісім питань, що характеризують поведінку людини за останній рік. При цьому вона фокусує увагу на залежності від Інтернету, а не на більш загальній комп’ютерній залежності. Дослідницею визначено чотири ознаки Інтернет-залежності: нав’язливе бажання перевірити e-mail; постійне чекання наступного виходу в Інтернет; скарги навколишніх на те, що людина проводить занадто багато часу в Інтернет; скарги навколишніх на те, що людина витрачає занадто багато грошей на Інтернет [10].

Більш розгорнуту систему критеріїв приводить А. Голдберг. На його думку, Інтернет-залежність можна констатувати при наявності 3 пунктів з наступних: кількість часу, яку потрібно провести в Інтернеті, щоб досягти задоволення (іноді почуття задоволення від спілкування в мережі межує з ейфорією), помітно зростає; якщо людина не збільшує кількість часу, що вона проводить в Інтернеті, то ефект помітно знижується; користувач робить

спроби відмовитися від Інтернету чи хоча б менше проводити в ньому менше часу; припинення чи скорочення часу, проведеного в Інтернеті приводить користувача до поганого самопочуття [1].

Доктор М. Орзак виділяє не тільки психологічні, але і фізичні симптоми, до яких відносить: враження нервових стовбурів руки, зв'язане з тривалою перенапругою м'язів; оніміння пальців руки, що тримає “мишку”; сухість та різь в очах; головні болі типу мігрені; болі в спині; нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі; зневага до особистої гігієни; розлад сну, зміна режиму сну [8].

Російські психологи з МДУ виділяють наступні поведінкові характеристики Інтернет-залежних: активне небажання відволіктися, навіть на короткий час від роботи в Інтернеті; роздратування при вимушених відволіканнях; невміння спланувати час закінчення сеансу роботи в Мережі; використання все більших сум грошей для забезпечення роботи в Інтернеті, у тому числі і в борг; готовність брехати, говорячи про тривалість і частоту роботи в Інтернеті; забування про домашні справи, навчання чи службові справи, важливі особисті і ділові зустрічі; небажання приймати критику подібного способу життя; готовність миритися з руйнуванням сім'ї; втрата кола спілкування через мережу; зневага до власного здоров'я; скорочення тривалості сну, внаслідок роботи в Інтернеті в нічний час; уникання фізичної активності [1, 7, 9].

Аналіз методик для визначення Інтернет-залежності дозволив нам запропонувати авторський варіант діагностичної анкети.

1. Чи почуваєте Ви себе стурбованим Інтернетом (чи думаєте Ви про попередній он-лайн сеанс і чи смакуєте наступні)?
2. Чи відчуваєте Ви потребу в збільшенні часу, проведеного в мережі?
3. Чи були у Вас безуспішні спроби контролювати, обмежити чи припинити використання Інтернету?
4. Чи почуваєте Ви себе втомленим, пригнобленим чи роздратованим при спробах обмежити чи припинити користування Інтернетом?
5. Чи знаходитеся Ви он-лайн більше, ніж думали бути?
6. Чи були у Вас випадки, коли Ви ризикували одержати проблеми у навчанні чи в особистому житті через Інтернет?
7. Чи траплялося Вам брехати членам родини, викладачам чи іншим людям, щоб приховати час перебування в мережі?

8. Чи використовуєте Ви Інтернет для того, щоб відійти від проблем чи від поганого настрою (наприклад, від почуття безпорадності, провини, роздратованості чи депресії)?
9. Чи маєте нав'язливе бажання перевірити e-mail?
10. Чи постійно чекаєте наступного виходу в Інтернет?
11. Чи були скарги навколишніх на те, що проводите занадто багато часу в Інтернет?
12. Чи були скарги навколишніх на те, що витрачаєте занадто багато грошей на Інтернет?

Студентам першокурсникам і третьокурсникам пропонувалось оцінити рівень прояву ознак залежності за десятибальною шкалою: від 0 до 10.

У цій шкалі кожному значенню відповідає ступінь прояву ознаки, а саме: 0 – ніколи не проявляється; 1 – поодинокі випадки; 2 – дуже рідко; 3 – рідко; 4 – більше “ні”, ніж “так”; 5 – і “так”, і “ні”; 6 – більше “так”, ніж “ні”; 7 – часто; 8 – дуже часто; 9 – систематично; 10 – постійно (це спосіб мого життя).

Для характеристики залежності нами введено поняття “загальний показник залежності” (ЗПЗ). ЗПЗ – це кількісна характеристика рівнів прояву ознак залежності, це інтегральний показник прояву ознак (сума балів, набраних за кожну із відповідей), який виражає ступінь залежності. У відповідності до того, яких значень набирає ЗПЗ, виокремлюємо рівні прояву залежності: 0-35 – дуже низький; 36-54 – низький; 55-74 – середній; 75-94 – високий; 95-120 – дуже високий.

Студентам першого і третього курсів стоматологічного факультету пропонувалось оцінити у себе рівень прояву ознак залежності двічі: спочатку критично оцінити ступінь залежності, пригадуючи період навчання в школі (будучи старшокласниками: 10-11 кл.); потім зробити це саме для даного періоду (першокурсники і третьокурсники). Цим самим ми прагнули не тільки оцінити ступені залежності станом на сьогоднішній день, але і простежити динаміку залежності. Одна із умов достовірності отриманих результатів – це правдивість і чесність при оцінці прояву ознак залежності самими студентами. Для цього опитування проводиться анонімно (тобто, вказувати прізвище не обов'язково).

Аналіз результатів першого етапу дослідження уможливило виявлення рівнів залежності у кожній віковій групі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні залежності за роками навчання

Групи Рівні	10-11 кл		Першокурсн.		10-11 кл.		Третьокурсн.	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
д.низький	5	27	7	39,5	6	21,7	3	11
низький	2	11	3	16,5	7	25,2	10	36
середній	5	27	3	16,5	2	7,2	4	14,4
високий	4	22	4	22	6	21,7	8	27,6
д.високий	2	11	1	5,5	7	25,2	3	11
всього	18	100	18	100	28	100	28	100

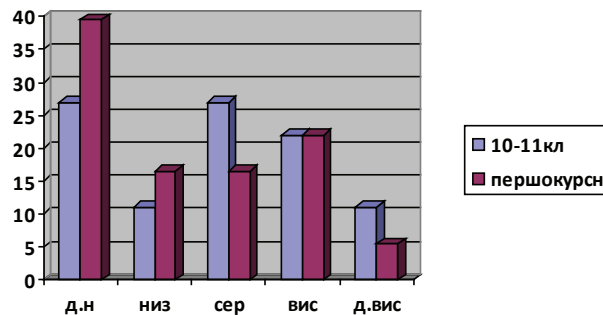


Рис. 1 Діаграма розподілу рівнів залежності у групі першокурсників

Як видно із таблиці (табл.1) та діаграми (рис.1) рівень прояву Інтернет-залежності змінюється, не є постійною величиною. Збільшується з часом число тих, які витрачають менше часу і коштів для проведення дозвілля у мережі, але разом з тим, на

одному рівні утримується кількість тих, які проявляють високий рівень залежності, хоча і зменшується кількість тих, які у порівнянні з роками навчання в школі проводять весь свій вільний час у мережі (що відповідає дуже високому рівню прояву залежності).

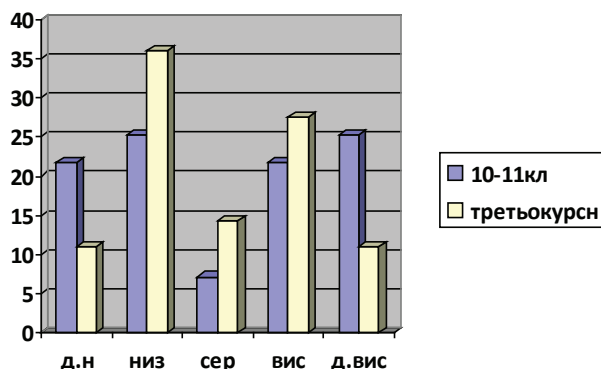


Рис.2 Діаграма розподілу рівнів залежності у групі третьокурсників

Дещо відрізняються результати порівняння студентами третьокурсниками свого захоплення Інтернет-мережею у віці старшокласників (10-11 кл.) і на даний момент часу. Як видно із діаграми (рис 2.), невпинно зростає число тих, хто відвідує Інтернет (збільшення показників середнього та високого рівнів), хоча

зменшується число тих, які не уявляють свого життя без мережі. Зрозуміло, що така тенденція цілком відповідає індивідуальному та особистісному розвитку молодих людей. Хоча не може не викликати стурбованості велике число тих, які дуже часто проводять свій час у Інтернет-мережі.

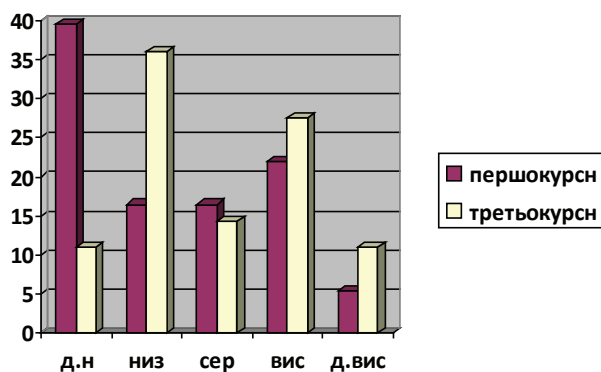


Рис.3 Діаграма прояву залежності у першо-і третьокурсників

Як видно із діаграми на рис.3, тенденція до зростання кількості тих, які стають постійними користувачами Інтернет-мережі поступово збільшується. За такої тенденції студенти, які відносяться до середнього рівня прояву залежності поступово переходять на вищий рівень.

Отже, констатований факт зростання з часом кількості постійних користувачів Інтернет-мережі не може не викликати стурбованість. Адже це здоров'я молодих людей, наступної генерації, і без перебільшення зауважимо, що йдеться про здорове покоління молодих українців.

Зрозумілою що сьогодні, у стрімкий період розвитку інформаційних технологій відмежуватися від них, практично не можливо. Але виховувати у молодих людей повагу до свого здоров'я (душевного, фізичного), до особистості, свого часу, і зрештою – до свого життя – це пріоритетне завдання педагогів, батьків, суспільства.

Висновки. Таким чином, за результатами проведеного дослідження з проблеми Інтернет-залежності у молодіжному (студентському) середовищі можемо констатувати.

Узагальнення теоретичних досліджень дає підстави для занепокоєння зростанням серед молодих людей тих, яких відносять до групи Інтернет-залежних. Стурбованість викликає те, що Інтер-

нет-залежна людина звернена усередину себе, не помічає або ігнорує зовнішні події, погано адаптується до реального життя. Комп'ютерна залежність страшна тим, що відриває людину від реальності, робить її нездатною до вирішення реальних проблем, несамостійною у прийнятті рішень, відстороненою від навколишньої дійсності.

Для кількісної оцінки ступеню залежності нами запропоновано інтегральний показник оцінки проявів ознак залежності (сума окремих показників), що має назву загальний показник залежності (ЗПЗ). В залежності від того, яке значення набирає ЗПЗ, виокремлюємо рівні залежності: дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий.

За попередньою оцінкою результатів експериментального дослідження встановлено факт зростання числа студентів, що відносяться до групи Інтернет-залежних, а відтак зусилля педагогів, батьків повинні бути звернені на профілактику цього явища у молодіжному середовищі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із проведенням детального аналізу Інтернет-залежності у молодіжному середовищі для подальшого окреслення напрямів профілактичної виховної діяльності у студентських групах.

## Література та джерела

1. Бутова (Лоскутова) В.А. Інтернет-зависимість – патологія XXI століття / В.А.Бутова (Лоскутова) // Вопр. ментал. медицини и екологии. – 2000. – №1. – С.11-13
2. Бутова (Лоскутова) В.А. Механізми формування Інтернет-адикції / В.А.Бутова (Лоскутова), В.И.Есаулов // 13 съезд психиатров России: материалы съезда. – М., 2000. – С.290-291
3. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А.Е.Войскунский // Психол. журн. – 2004. – № 1. – С.90-100
4. Войскунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема / А.Е.Войскунский // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий : материалы ... конф. – М., 2001. – С.58-68
5. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета / А.Е.Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете : [сб.ст.]. – М., 2000. – С.100-131.
6. Інтернет-залежність та її вплив на виховання підлітків та юнацтва. – Режим доступу: < <http://ua-referat.com> > – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости / О.С.Мартынова // Психотерапия и консультирование. – М., 2002. – №3. – С. 27 – 30.
8. Мельник Г.С. Исследования Интернет-зависимости в медиапсихологии / Г.С.Мельник. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <<http://cyberpsy.ru/2011/04/g-s-melnik-issledovaniya-internet-zavisimosti-v-mediapsixologii/>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності / А.Церковний // Соціальна психологія. – 2004. – № 5(7). – С. 149-154
10. Янг К.С. Діагноз – Інтернет-залежність / К.С.Янг // Мир Интернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.

*В статье рассматриваются проблемы Интернет-зависимости. Определены признаки зависимости, предложено диагностическую методику определения уровней зависимости, выделены следующие уровни зависимости: очень низкий, низкий, средний, высокий, очень высокий. Раскрыты критерии оценки степени проявления признаков зависимости, определена сущность общего показателя зависимости, проанализированы результаты экспериментального исследования.*

*Ключевые слова: Интернет-зависимость, признаки, критерии, общий показатель зависимости, уровни проявления зависимости.*

*The problems of Internet addiction has been considered. Features of dependence have been defined. Diagnostic method for determining the level of dependence has been proposed. The following levels of dependence have been defined: very low, low, medium, high, very high. The criteria for assessing the degree of manifestation of signs of addiction have been revealed as well as the essence of general rate dependence. The results of experimental research have been analysed.*

*Keywords: Internet addiction signs, criteria, overall dependency level of manifestation depends.*

УДК 37 (016:811)

## ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Розман Ірина Іллівна

м.Мукачево

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена тим, що саме проектна діяльність сьогодні є одною з найперспективніших складових освітнього процесу і тому створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетентності, що Радою Європи визначені як основні в XXI столітті. У статті розглядається питання про особливості впровадження методу проектного навчання для використання його на уроках світової літератури. Особлива увага приділяється методам та видам формування самостійності учнів у сфері пізнавальної діяльності, що є запорукою творчого підходу до вивчення світової літератури. Синтез, узагальнення та систематизацію варто використовувати лише після здійснення детального літературного аналізу. Створюючи проекти, учні усвідомлюють особистісну значимість поставлених проблем, узятих із реального життя.*

*Ключові слова: освітня проблема, технологія проектування, дослідницький характер, інтелектуальна діяльність, моделювання певних умов.*

Характерною ознакою сучасної освіти є використання оптимальних шляхів засвоєння учнями знань. Актуальним методом навчання є проектний, який спонукає до творчості, самостійності та підвищення розумової активності, оптимізує та інтенсифікує навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень проблеми використання методів

навчання доводить те, що використання проектної технології, як особливого типу інтелектуальної діяльності, є перспективним. Предметом дослідження науковців Л. Ващенко, Л.Даниленко, Г.Єльнікова, Л.Карамушка є функціонування проектної технології в освітньому середовищі. Вплив проектного навчання на розвиток особистості викладено у працях П.Вербицької, О.Киричука, Л.Сохань, Т.Сущенко та ін. Теоретико-методологічні аспекти використання проектних технологій висвітлені у дослідженнях О.Пехоти, О.Пометун, Н.Подранецької, В.Погрібняк та ін.

Метою нашої статті є розглянути можливості використання проектних технологій у процесі вивчення світової літератури та встановити взаємозв'язки між організацією методу проектування і розвитком інтелектуальної діяльності учнів на уроках світової літератури.

Вихідні засади активних групових методів пов'язані з ідеями Ж. Пивже та С. Виготського. Власне метод проектів набув поширення у європейській вищій школі у 20-ті роки XX століття. Це система навчання, у процесі якої учні набували знань, використовуючи практичні завдання (проекти), які поступово ускладнювалися. Розповсюдженню сприяло об'єднання науковців 40 країн “WACRA”, створене як Міжнародна асоціація інноваційних методів навчання. Саме методи активного навчання становлять інтерес учасників цього об'єднання. Припускаємо, що у вітчизняну освіту методика використання методу проектів прийшла з сусідньої Угорщини, де активно застосовується [ 2, с.243].

Проектне навчання є непрямим, і тут цінний не тільки результат, але в більшій мірі сам процес. У повній формі робота над проектом проходить шість стадій: підготовка, планування, дослідження, висновки, подання або звіт, оцінка результату і процесу. Вивчення світової літератури методами проекту дає можливість учителям застосувати розмаїття інтерактивних вправ і змінити роль авторитарного транслятора готових ідей на натхненника інтелектуального та творчого потенціалу учня. Майбутнє за системою навчання, що вкладалося б у схему «учень-технологія-учитель», за якої педагог перетворюється на технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання. Педагогічна майстерність сучасного вчителя має розвиватись не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і гнучка дидактична компетентність.

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів, або «метод проблем», виник у 20-ті роки ХХ ст. у США. Джон Дьюї є розробником ідеї активізації доцільної діяльності учня у співвідношенні з його особистим інтересом. Ця ідея набула поширення і стала популярною у Бельгії, Ізраїлі, Італії, Німеччині, Нідерландах, Фінляндії завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням. Отже, проектування стало інтегрованим компонентом розробленої і структурованої системи освіти. Технологія – це комплекс, що складається із – запланованих результатів, засобів оцінки для корекції та вибору методів, прийомів навчання, оптимальних для тієї чи іншої конкретної ситуації; набору моделей навчання, розроблених учителем на цій основі. Отже, використання проектів у навчанні – це технологія, яка передбачає застосування різних методів та форм організації навчального процесу.

Варто зосередити увагу на вимогах до проектної технології. Головною є організація проектування як особливого типу інтелектуальної діяльності. Важливим є наявність освітньої проблеми, достатньо складної та актуальної, щоб задовольнити навчальні запити та життєві потреби учнів, дослідницького характеру пошуку розв'язання проблеми, висунення та перевірки гіпотез, обґрунтування. Характерною особливістю проектування є перспективна орієнтація, дослідження, яке має практичне спрямування. Таким чином, робота над проектом, по-перше, – це практика особистісно зорієнтованого навчання, що враховує у процесі навчання

конкретного учня, його вільний вибір та особисті інтереси (тому цей учень розуміє, навіщо йому знання і де їх застосувати); по-друге, навчальне проектування орієнтоване насамперед на самостійну роботу: індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують упродовж визначеного часу; по-третє, проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих методів, прийомів, засобів. Основною метою творчих проектів є формування інтелектуальних, спеціальних та загальнокультурних знань, умінь учнів. Необхідно також розвивати логічне мислення, навички самостійного планування, самоосвіти, комунікабельності школярів [1, с.28].

Розглянемо типи проектів, які на наш погляд, доцільно використовувати при вивченні світової літератури.

1. Дослідницькі.

Для цих проектів важлива мета, структура, соціальний напрямок, актуальність. Вони дають змогу активізувати та розвивати розумові й мовленнєві здібності дітей, їхнє мислення, пам'ять, привчають до уважності, спостережливості, відповідальності, формують культ знань.

Приклад використання проектного методу навчання на уроці світової літератури.

Тип проекту: дослідницько-інтегрований

Тема: Г.Белль. «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...». Високий антивоєнний і гуманістичний пафос твору.

Мета: дослідити поєднання протиприродності й антигуманності війни та патріотизму в оповіданні Г.Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...»

Зміст роботи

1. Визначення актуальності теми проекту
2. Поділ учнів на групи, розподіл між ними обов'язків.
3. Дослідження теми та підготовка до презентації проекту.
4. Оцінка та самооцінка ходу виконання проекту.

Тривалість проекту – 1 урок, короткостроковий/

Анотація проекту

Незгладимий слід залишила в історії багатьох народів Друга світова війна. Нічим не зміряти пережиті народом страждання. Тема Другої світової війни знайшла своє гідне місце у творчості багатьох відомих майстрів слова. Вона вічна, як вічний сам народ, що вистояв.

Високим антивоєнним і гуманістичним пафосом відзначається оповідання Г.Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...»

Результати роботи

Роботу проводили:

Історики  
Літератори II

Літератори I  
Лінгвісти

Психологи

Історики  
Відомості про Спарту

Психологи  
Школи Німеччини

Школи, що готували юнаків до військового життя

Історики

Спарта – це давньогрецький поліс у Лаконіці, що перетворився на велику державу. Жителі Спарти відзначалися високим рівнем патріотичного, духовного й фізичного виховання, мужністю, волею, витримкою. Війни Спарти справедливі.

Психологи

Школи Німеччини – нацистські заполітизовані, де проповідували відкриту теорію шовінізму, просякнуту відвертою ненавистю до представників інших націй. Німеччина проводила політику нападу.

Історики

Відомості про незакінчений вираз

Психологи

Майбутній вираз у шкільний календар

Літератори  
Епітафія

Воїни загинули, відстоюючи свободу

Герой не знає, за що воює

Безглуздість, антигуманність війни

## Історики

«Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...» — це початок давньогрецького вірша-епітафії про битву у Фермопільській ущелині, де в бою з персами загинули 300 спартанських воїнів царя Леоніда. Автор — Сімод Кеоський.

## Психологи

«І зненацька мені спало на думку, що й моє ім'я справді стоятиме там, укарбоване в камінь, а в шкільному календарі проти мого прізвища буде написано: «Пішов зі школи на фронт і поліг за...»

## Літератори

Епітафія: «Подорожній, коли ти прийдеш у Спарту, повідай там, що ми всі полягли тут, бо так звелів нам закон».

Воїни загинули, відстоюючи свободу.

Герой не знає, за що воює.



## Антивоєнний пафос

## Лінгвісти

## Символи:

- поділ прибулих поранених на «мерців» і «решту»;
- розміщення госпіталю в гімназії;
- «колаж», створений із портрета Ф. Ніцше;
- «легка хірургія»;
- обірвані цитати

## Гуманістичний і патріотичний пафос

## Висновок

## Антивоєнний пафос

Війна зруйнувала життя людей,  
їхні душі;  
перетворила храм знань на храм смерті.  
Крах ілюзій, насаджених фашистською ідеологією.

## Гуманістичний і патріотичний пафос

Захист життя людини як найвищої цінності.  
Свята справа — віддати життя за свободу і незалежність батьківщині.

Смерть, як спасіння від жахів війни.

1. Друковані матеріали: Г.Белль «Подорожній, коли ти прийдеш у « Спа...».

Додаткове приладдя та витратні матеріали: портрет Г.Белля, Ф.Ніцше, Цезаря, Цицерона, ілюстрації до оповідання, репродукція картини художника Фейсрбаха «Медея».

Форма представлення: усні повідомлення.

## 2. Інформаційні:

Це проекти інтегрованого характеру. Учні отримують проблемні завдання залежно від пізнавальних інтересів і творчих здібностей (завдання для біографів, учнів-читців, учнів-літературознавців тощо).

3. Ігрові — це обігрування різних сюжетних версій та ситуацій, у яких опиняються герої.

4. Творчі — це створення і презентація журналу мандрівки разом з улюбленим героєм.

5. Прикладні — це складання хроніки життя класу, словника власних назв.

## Як працювати над проектом?

Навчальний проект — організаційна форма роботи, яка спрямована на засвоєння навчального матеріалу і складає частину стандартного предмета.

Важливе чітке планування етапів роботи і виконавців.

## Орієнтовний план.

1. Знайти та зібрати основні інформаційні джерела, компакт-диски тощо, потрібні для проекту.

2. Обговорити умови і взаємодію із класом для виконання спільного проекту.

3. Залучити батьків до реалізації проектів.

4. Якщо виникла необхідність, відвідати музеї, виставки тощо.

## Організація проекту.

1. Організувати самостійну роботу школярів.

2. Запросити учителів, батьків та інших представників на презентацію.

3. Оцінити учнівські проекти.

4. Провести оцінювання проекту загалом, отримати відгуки про те, наскільки вдалим він був (власні висновки, висновки учнів, експертів, батьків).

Проекти на уроках літератури.

Проектна технологія придатна для інтерактивного навчання, бо кожен проект розпочинається з визначення проблеми й обрання учнями теми і завдань, які треба опрацювати. Подальший етап - самостійна робота учнів над проблемою (індивідуально, в парі, у групі). Як педагогічна технологія метод проектів є сукупністю дослідницько-пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

У проекті обов'язково слід представити власні результати, так само, як і інтерактивні вправи. Працюючи над темою уроку «Грандіозна панорама потойбічного світу та відзеркалля сучасних автору політичних реалій та історичних подій» (за поемою Данте «Божественна комедія»), доречно використати, з метою розвитку творчого мислення учнів, такі види робіт:

## 1. Літературне дослідження:

сам Данте стверджував, що його поему можна розглядати з чотирьох поглядів:

— перший аспект: буквальный: текст розуміється так, як він написаний;

— другий аспект: алегоричний: під описаними ситуаціями слід розуміти ситуації зовнішнього світу;

— третій аспект: моральний: у творі описуються переживання й почуття людини;

— четвертий аспект: філософський: осмислення думки про вічне, рух людини в моральному плані.

Отже, автор намагався показати реальних людей, або таких, які існували в історії, а ми повинні з вами це дослідити, опрацювавши зміст твору, визначивши основні риси характеру героїв, причини їх вчинків.

## 2. Рольова гра «Метод «Прес» :

чотири етапи методу:

- 1) викладіть свою думку: «Я вважаю, що...».
- 2) поясніть причини появи цієї думки: «Тому що...».
- 3) наведіть аргументи на підтримку вашої позиції: «Наприклад...».
- 4) зробіть висновок: «Таким чином...».

отже, завдання:

- чому Поет погодився йти за духом Вергілія у потойбічний світ? (учні відповідають письмово, відповіді зачитують, коли всю роботу завершено).

3. Робота з текстом V пісні:

а) текстуальний аналіз:

- який гріх спокують грішники у другому колі пекла? (перелюбство);
- хто тут знаходиться? (Семіраміда, Клеопатра, Паріс, Трістан)
- чому Данте поєднує історичних осіб, міфічних персонажів, легендарних героїв? [4].

Очікуючи на хороші результати, необхідно враховувати спільні умови ефективності роботи: вироблення чіткої системи оцінювання роботи, важливий кінцевий результат, а не вправа задля вправи. Метод проектів навчає вибирати найоптимальніші й водночас конкурентоспроможні варіанти розв'язання поставленої проблеми.

Проектна діяльність передбачає колективну роботу: інформаційний обсяг проектів змушує учнів об'єднуватись у групи. Учитель виступає в ролі помічника, партнера, радника, який допомагає розставити акценти, знайти оптимальний метод, накреслити шлях до поставленої мети. У результаті виграють усі («Твій успіх іде на користь мені, а мій — на користь тобі»), учні усвідомлюють, що всі члени групи приречені на загальний успіх або невдачу. («Або ми потонемо, або випливемо, але — разом»).

Успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, а й зусиллями його товаришів («Ми не можемо обійтись без тебе»).

Усі члени групи пишуться успіхами один одного і разом радіють, коли один із них удостоюється похвали за особливі досягнення («Ми всі поздоровляємо тебе з успіхом!»).

В.І.Погрібняк виділяє такі види проектів: прикладні, дослідницькі, інформаційні, рольові, ігрові. Структура проекту складається з мети, джерела та методів обробки інформації, результату в (стаття, відеопродукція, доповідь) та презентації [5].

Запропоновані асоціативні зв'язки до кожної букви лексеми допоможуть усвідомити учням важливість цієї інтерактивної технології навчання: П – потреба, Р – результат, О – оцінка себе, Е – ерудиція. К – контроль, Т – технологія.

З вищевказаного можемо зробити наступні висновки. Проектні технології можна успішно використовувати у процесі вивчення світової літератури. Між організацією проекту та розвитком учнів існує чіткий взаємозв'язок. Проекти дають змогу виявити інтерес кожного учня до процесу діяльності. Більше того, за допомогою проектів учні вибирають напрямки, в яких можуть проявити себе, свої здібності. Вчителів проектна технологія дає можливість, застосувавши розмаїття інтерактивних вправ, змінити роль авторитарного транслятора інформації на координатора навчального процесу. Учні здобувають знання, порівнюючи, зіставляючи, оцінюючи вчинки, стосунки людей, суспільні та культурні явища і процеси, спостерігають і роблять власні висновки.

Наше дослідження не претендує на всебічне висвітлення всіх аспектів використання проектних технологій у процесі вивчення світової літератури. Перспективними напрямками дослідження є питання вивчення досвіду зарубіжних колег; використання інноваційних технологій при вивченні літератури, тощо.

#### Література та джерела

1. Пехота О.М. Освітні технології / Олександр Миколайович Пехота. – К.: А.С. К., 2001. – С.256 – 264
2. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2004. - С.261
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / Олександр Іванович Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – С.192 - 195
4. Подранецька Н.І. Метод проектів на уроках літератури. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України / Наталія Іванівна Подранецька. – К., 2010. - № 4. – С. 29-35.
5. Погрібняк В.І. Актуальність методів проектів / Валентина Іванівна Погрібняк. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України / К., 2010. – №6. – С.31-36

*Актуальность материала, изложенного, в статье, обусловленная тем, что именно проектная деятельность сегодня есть одной из самых перспективных составляющих образовательного процесса и потому создает условия творческого саморазвития и самореализации учеников, формирует все необходимые жизненные компетентности, что Советом Европы определены как основные в XXI веке. В статье рассматривается вопрос об особенностях внедрения метода проектной учебы для использования его на уроках мировой литературы. Особенное внимание уделяется методам и видам формированию самостоятельности учеников в сфере познавательной деятельности, которая является залогом творческого подхода к изучению мировой литературы. Синтез, обобщение и систематизацию стоит использовать лишь после осуществления детального литературного анализа. Создавая проекты, ученики осознают личностную значимость поставленных проблем, взятых из реальной жизни*

*Ключевые слова: образовательная проблема, технология проектирования, исследовательский характер, интеллектуальная деятельность, моделирование определенных условий.*

*The author of the article has paid much attention to methods and types of formation of independency of pupils in the sphere of cognitive activity, which is the base for creative approach to the study of the world literature. Synthesis, generalization, systematization should be used only after the detailed literary analysis.*

*Keywords: educational problem, technology of design, research character, intellectual activity, simulation of certain conditions.*

## ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДТРИМКИ ДИТЯЧОГО І МОЛОДІЖНОГО РУХІВ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Романовська Людмила Іванівна  
м.Хмельницький

*У статті схарактеризовано досвід підтримки дитячого і молодіжного рухів у західноєвропейських країнах на державно-му, муніципальному та на територіальному рівнях. Розкрито забезпечення підтримки дитячих і молодіжних громадських об'єднань через: надання фінансової допомоги на реалізацію проектів та програм; інформування об'єднань про програми державної підтримки громадських об'єднань, місцеві закони та інші нормативно-правові акти, заходи у сфері державної молодіжної політики; консультативну допомогу з питань створення і реєстрації громадських об'єднань, розробки програм і проектів, прийняття концепцій взаємодії державної влади з громадськими об'єднаннями; підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації фахівців по роботі з молоддю.*

*Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка; дитячі об'єднання; підходи, форми, умови соціально-педагогічної підтримки.*

Постановка проблеми. Важливим завданням державної молодіжної політики провідних країн Західної Європи є сприяння діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань. Проблема підтримки дитячого і молодіжного руху набула визнання у західноєвропейських країнах в кінці ХХ століття у результаті осмислення наслідків бурхливих молодіжних революцій 1960-1970 рр., що мали місце у ряді у європейських країн, наростання загального шквалу молодіжних проблем.

Турбота про підростаюче покоління була проголошена одним із найбільш важливих завдань діяльності ООН із початку її існування. Нові принципи у стосунках з дітьми і молоддю, проголошені у низці документів ООН стали засадничими для розбудови молодіжної політики в країнах її членах. Прийняття Декларації прав дитини (1959 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.) та їх ратифікація у більшості країн світу, у тому числі й в Україні (1991 р.), забезпечили реальні можливості для реалізації прав молодого покоління на самостійність та незалежність. У другій половині ХХ ст. світове співтовариство загалом, та окремі держави зокрема, почали проводити цілеспрямовану політику щодо підростаючого покоління, розвивати систему соціальної та педагогічної роботи з цією категорією населення. Протягом останнього десятиліття органами ООН було прийнято більше 50 резолюцій, які стосуються координації і вирішення найбільш актуальних проблем дітей і молоді, налагодження співпраці з неурядовими дитячими та молодіжними об'єднаннями та організаціями, які безпосередньо взаємодіють із молодим поколінням у різних країнах світу.

Особливої уваги у процесі реалізації політики щодо дітей і молоді в країнах Європи заслуговують Рекомендація 1286 «Про європейську стратегію стосовно дітей» (1996 р.) та «Європейська хартія про участь молоді в муніципальному та регіональному житті» (1992 р.). У структурі Секретаріату Ради Європи діє Директорат з питань молоді та спорту. Найважливіші рішення щодо змісту молодіжної політики в Європі приймаються на регулярних Європейських Конференціях міністрів у справах молоді. У 1970-х роках був створений Європейський молодіжний фонд для фінансування молодіжних проектів та програм, що здійснюються в масштабах регіону; під егідою Ради Європи було відкрито також два Європейських молодіжних центри [3].

Аналіз останніх джерел і публікацій. У педагогічній науці про-

блема педагогічної і соціально-педагогічної підтримки активно досліджується з 90-х років ХХ століття. В умовах сьогодення знайшли відображення лише окремі аспекти цієї проблеми: аналіз ідей педагогічної підтримки (О. Газман, Р. Литвак, Н. Крилова, С. М. Юсфіна); теорії соціально-педагогічної підтримки (В. Бочарова, Л. Оліференко; технології соціально-педагогічної підтримки (Б. Алмазова, Н. Гарашкіна, Л. Мардахаяев).

Окремі аспекти соціально-педагогічної підтримки розкрито у працях українських дослідників; зокрема, соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями розкрита (І. Макаренко, В. Тесленко; особливості підтримки особистості дитини у фостерних сім'ях Великої Британії (О. Романовська); проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребують захисту (Т. Янченко). Аналіз літературних джерел свідчить про відсутність наукових розвідок щодо соціально-педагогічної діяльності дитячих громадських об'єднань.

Тому метою статті є аналіз форми і методів педагогічної, соціальної і соціально-педагогічної підтримки дитячого і молодіжного рухів в країнах Західної Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система розробки дитячої і молодіжної політики в європейських країнах базується на принципах відкритості, відповідальності, ефективності, узгодженості. Важливими критеріями її ефективності є рівень залучення молодих людей до процесу розробки та прийняття управлінських рішень та участі у діяльності громадських організацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що основні принципи дитячої і молодіжної політики, рекомендації щодо вирішення найбільш актуальних проблем дітей, проголошені ООН та Радою Європи, знайшли відображення у державній політиці більшості розвинутих країн світу. Для України, зокрема, значний інтерес представляє досвід політики у сфері підтримки дитячих і молодіжних громадських об'єднань тих країн, де існує цілісне розуміння ролі і сутності дитячого і молодіжного рухів, здійснюється глибокий аналіз їхньої діяльності, її соціалізаційної та виховної спрямованості, посилюються різні аспекти підтримки їх діяльності.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що найбільш загальним терміном, який охоплює різні напрями, види і форми допомоги підростаючому поколінню у європейських країнах є «молодіжна робота», у рамках якої забезпечується сприяння діяльності дитячих і молодіжних громадських об'єднань. На сьогодні у різних країнах Західної Європи існують відмінні підходи до надання підтримки та її характеру, а також різні терміни, які її позначають.

Перш за все, важливо зазначити, що специфіка роботи з дітьми і молоддю та їх об'єднаннями формувалась під впливом різних традицій, законодавчих та адміністративних підходів. Зокрема, в Австрії, Великобританії, Німеччині, Ірландії та Норвегії базові засади роботи з дітьми і молоддю визначаються спеціально розробленими законодавчими актами загальнонаціонального рівня, а соціальна і педагогічна складові підтримки діяльності дитячих і молодіжних об'єднань є рівноцінними. У Греції, Італії та Іспанії робота з дітьми і молоддю здійснюється на основі законодавчих актів, що стосуються в основному сфери освіти, тому й підтримка громадських організацій має більш виражене педаго-

гічне спрямування.

Зауважимо також, що у дослідженнях зарубіжних учених різних країн вживаються відмінні терміни для позначення соціально-педагогічної підтримки. У Великобританії, наприклад, соціально-педагогічна підтримка представлена термінами "pastoral care" (пасторська турбота), "tutoring" (кураторство) і "personal and social education" (особиста та соціальна освіта). У США поширеними є терміни «counselling» (консультування) та «guidance» (супровід). Поняття "guidance", як правило, пов'язують з превентивною роботою, проте воно вживається і в більш широкому контексті як допомога у ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптація до нових умов. Поняття "counselling" асоціюється з діяльністю фахівців щодо вирішення уже існуючих проблем дітей і молоді.

Добре розвинута система допомоги дітям і молоді, що має багаторічний досвід, діє в Австрії. Питання роботи з дітьми і молоддю в Австрії регулюються Законом «Про соціальну роботу з молоддю». Відповідно до нього за надання соціальної підтримки і допомоги відповідає держава, а безпосередні послуги надаються за місцем проживання. Недержавні організації можуть вирішувати ті завдання соціальної допомоги і підтримки, які не входять у коло обов'язків держави. Єдиною умовою є прийнятність їх цілей та рівень забезпечення [5].

Метою соціально-педагогічної підтримки громадських структур дітей і молоді, яка є одним із напрямків соціальної роботи, є надання підростаючому поколінню можливості стати активним творцем свого майбутнього у сфері особистих взаємовідносин та взаємовідносин у суспільстві). У країні діє Австрійський комітет з міжнародного молодіжного співробітництва, створений у 1953 р., який має статус національного і об'єднує 22 дитячі і молодіжні організації країни. Дитячі і молодіжні об'єднання функціонують не лише у великих містах, але й у всіх населених пунктах.

Отже соціально-педагогічна допомога і підтримка дитячих і молодіжних громадських структур в Австрії здійснюється як державними, так і недержавними організаціями і спрямована на інтеграцію молодого покоління у різні сфери життєдіяльності суспільства.

На відміну від Австрії у скандинавських країнах, зокрема у Фінляндії, добре розвинута громадська інфраструктура роботи з дітьми і молоддю. Молодіжна політика частково передана до спеціалізованого молодіжного сектора, а частково розпорощена серед таких традиційних сфер як освіта, працевлаштування, охорона здоров'я і т.д. Особливістю скандинавських країн є відсутність профільного міністерства у справах молоді, його функції розподілені або передані у компетенцію інших органів виконавчої влади [3].

У Фінляндії, наприклад, молодіжна політика трактується як підтримка молодіжного середовища з допомогою між секторальної співпраці на національному та регіональному рівнях [7]. У країні з 2006 року діє Закон «Про молодіжну роботу», відповідно до якого її метою є створення сприятливих умов для громадянської активності молоді та покращення умов її життя [6]. Зазначимо, концепція дитинства у Фінляндії в останні роки зазнала суттєвих змін. Відповідно до фінського законодавства особа вважається дитиною до досягнення нею 18-річного віку. Проте у цілях виховної роботи та організації різноманітних заходів введено нове поняття – «ранній підлітковий вік» – як перехідний етап від дитинства до молодості. Цей етап охоплює віковий період від 12 до 15 років; особи старші 15 років вважаються молодими людьми.

Молодіжні організації країни представлені Альянсом дитячих і молодіжних об'єднань, членами якого є 140 дитячих і молодіжних організацій країни [8]. Альянс є неурядовою, некомерційною організацією, незалежною від будь-яких політичних та релігійних структур, членство у якій відкрите для усіх демократичних організацій, що займаються молодіжними питаннями.

У Фінляндії підтримка громадських об'єднань дітей і молоді

реалізується через їх співпрацю з органами державного управління та дослідницькими структурами. Відповідальність за розвиток молодіжної політики, роботу з молоддю та підтримку її громадських об'єднань покладена на Міністерство освіти [8]. Органи державної влади у провінціях (відділи освіти і культури), які перебувають у підпорядкуванні Міністерства освіти, забезпечують організацію роботи з молоддю на регіональному рівні, здійснюють розподіл асигнувань, відповідають за призначення та виплату державних дотацій муніципалітетам.

Муніципалітети несуть відповідальність за організацію та надання послуг дітям і молоді на місцевому рівні. Щорічно державні витрати на роботу з дітьми і молоддю становлять близько 39 млн. євро. Муніципалітети виділяють на такі потреби близько 150 млн. євро. Загалом кошти, що виділяються на підтримку та допомогу дітям і молоді становлять 15% від державного та 35-45% від місцевих бюджетів [8]. У Фінляндії молодіжні об'єднання одержують на муніципальному рівні не тільки фінансову, а й будь-яку іншу підтримку – забезпечення обладнанням, проведення тренінгів та інше. В країні діє також система підготовки фахівців по роботі з молоддю [7].

Законом «Про молодіжну роботу» встановлені повноваження експертних органів при Міністерстві освіти, якими є Консультативна рада у справах молоді та Комітет з фінансування молодіжних організацій. Діяльність Консультативної ради, до складу якої входять представники різноманітних молодіжних організацій та експерти з молодіжних питань, в основному зосереджена на питаннях молодіжної політики. Функції Комітету з фінансування молодіжних організацій пов'язані із підготовкою для Міністерства освіти рекомендацій щодо розподілу державних субсидій для підтримки діяльності молодіжних об'єднань, надання інвестиційних грантів для національних молодіжних центрів, на будівництво молодіжних об'єктів, підтримку молодіжних досліджень та міжнародного молодіжного співробітництва [8].

У Швейцарії організація дитячо-молодіжної роботи визначається специфікою конфедеративної організації держави. Країна розділена на двадцять шість кантонів, кожен з яких функціонує за власним законодавством. Функції Федерації полягають у захисті інтересів дітей та молоді, запобіганні жорстокого поводження з дітьми та фінансуванні дитячих і молодіжних служб. Державою задекларовані основні напрями дитячої та молодіжної політики: захист, підтримка та участь. Як промоутер розвитку і самостійності, дитяча та молодіжна політика пов'язана з підтримкою розвитку дітей та молоді, а також поступовим навчанням незалежності, самостійності та соціальної відповідальності. Такі дії спрямовані на розвиток вказаних соціальних та життєвих компетенцій а, отже, і підтримку дітей та молоді як незалежних, зрілих і відповідальних членів суспільства.

Як політика участі та спільного управління, дитяча та молодіжна політика пов'язана з розумінням того, що діти і молодь є суб'єктами власних прав і володіють певними ресурсами (здібностями, творчими ідеями щодо вирішення соціальних та політичних проблем). Тому заохочується реалізація індивідуальних та колективних прав на участь цих вікових груп у суспільному житті. Однією із найбільш ефективних форм участі підростаючого покоління у суспільному житті є членство у дитячих і молодіжних громадських об'єднаннях.

Зміст діяльності за кожним із вказаних напрямів має враховувати законодавчі положення місцевих громад і кантонів і реалізуватися як через діяльність закладів по роботі з дітьми і молоддю, так і громадських дитячих та молодіжних об'єднань. Проте, згідно з проведеним у 2010 р. дослідженням, лише близько половини усіх кантонів розглядають дитячу та молодіжну політику як таку, що охоплює одночасно захист і підтримку підростаючого покоління [1].

У Швейцарії дитячі та молодіжні об'єднання не мають права

займатися будь-якою комерційною діяльністю. Засоби, необхідні для реалізації різноманітних заходів та проектів, які вони ініціюють, зокрема для навчання і підвищення кваліфікації молодих людей, які виконують функції лідерів і наставників, організації нарад у сфері позашкільної роботи та обміну досвідом, координації діяльності дитячих і молодіжних об'єднань, організації міжнародного співробітництва, публікації і розповсюдження інформації та документів з проблем дітей і молоді тощо виділяються у вигляді урядових грантів та інших послуг, наприклад, передачі у тимчасове користування військових та спортивних споруд, надання транспортних пілльг, безкоштовної доставки федеральної друкованої продукції тощо.

Розмір фінансових дотацій не може перевищувати 50% від загальної суми витрат організації. Щорічні фінансові дотації виділяються на підготовку і проведення регулярних заходів об'єднання, а також на реалізацію незалежних проектів, які проводяться замість або на додаток до регулярної діяльності [5].

Завдання підтримки діяльності дитячого і молодіжного рухів, зважаючи на комплексний характер цієї діяльності, покладені і на систему служб соціальної роботи. У країні діє Загальнодержавний центр допомоги дітям, підліткам та молоді, що має відділення практично у всіх кантонах. Фахівці центру співпрацюють також з дитячими та молодіжними громадськими організаціями, надаючи їм організаційну, методичну, правову, фінансову підтримку та використовуючи їх виховні, соціалізаційні можливості у роботі з різними категоріями дітей і молоді, і особливо тих, що належать до «груп ризику». У Швейцарії функціонує значна кількість приватних консультативних пунктів класичного типу, що спеціалізуються на наданні допомоги дітям і молоді.

У Великобританії загальне спрямування, цілі і пріоритети молодіжної політики формулює держава, але в її реалізації головна роль відведена органам місцевого самоврядування та громадським організаціям. В країні відсутні спеціальні міністерства у справах дітей і молоді. Діяльність з реалізації дитячої і молодіжної політики у Великобританії координується Управлінням по роботі з молоддю і Комітетом у справах дітей та молоді Міністер-

ства освіти. У цій країні роботу з дітьми і молоддю здійснюють близько 150 муніципалітетів [5].

Кожний державний орган, який надає послуги дітям в Англії, зобов'язаний сформувати на своїй території місцеву раду з охорони дитинства. Така рада координує роботу всіх суб'єктів соціальної та соціально-педагогічної підтримки, представлених у раді, з метою охорони і покращення умов соціалізації дітей на території юрисдикції даного органу. До складу місцевої ради з охорони дитинства повинні входити один або кілька представників органу, який створив раду, і його партнерів. У число партнерів державного органу входять: дитячі громадські об'єднання, різні недержавні організації, представники ради нагляду за роботою шкіл, соціальні служби, батьки-волонтери, що допомагають соціальним працівникам в роботі з дитячими громадськими об'єднаннями, органи охорони здоров'я. Закон зобов'язує місцевий орган по роботі з дітьми та його партнерів по Раді здійснювати співробітництво з питань створення та функціонування місцевої ради з охорони дитинства.

Висновки. Отже здійснений аналіз форм і методів підтримки дитячого і молодіжного рухів свідчить, що вона здійснюється на таких рівнях: державному, муніципальному та на рівні територіальних громад. Забезпечення підтримки дитячих і молодіжних громадських об'єднань здійснюється через: надання фінансової допомоги на реалізацію проектів та програм; інформування об'єднань про програми державної підтримки громадських об'єднань, місцеві закони та інші нормативно-правові акти, заходи у сфері державної молодіжної політики; консультативну допомогу з питань створення і реєстрації громадських об'єднань, розробки програм і проектів, прийняття концепцій взаємодії державної влади з громадськими об'єднаннями; підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації фахівців по роботі з молоддю. Підтримка дитячого і молодіжного рухів у країнах Західної Європи є вагомим системним компонентом державної соціальної політики з чітко налагодженими механізмами взаємодії усіх його складових, що постійно удосконалюються відповідно до змін в інших сферах суспільства (законодавчій, освітній, соціально-економічній, дозвіллевій).

### Література та джерела

1. Гертнер Л. Детская и молодежная политика в Швейцарии / Л.Гертнер., Т.Волмер. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.08.2011: <[http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue\\_No12/N12\\_Child\\_and\\_YP\\_Switzerland\\_ru.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No12/N12_Child_and_YP_Switzerland_ru.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Конвенція про права дитини (прийнята на 44-й сесії Генеральної Ассамблеї ООН 20.11.1989 р., ратифікована Постановою ВР України N 789-XII (789-12) від 27.02.91 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.06.2011: <[http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_021](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021)> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Сторожук Р.П. Державна молодіжна політика в контексті європейського вибору України: механізми реалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. управління: спец. 25.00.02 „Механізми державного управління“ / Р.П.Сторожук. – Одеса, 2007. – 23 с. – С.10
4. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 05.02.1993р. № 2998-XII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.06.2011: <<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2998-12>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Тиде В. Нормативно-правове забезпечення соціальної роботи з молоддю і функціонування публичних бібліотек в муніципалітетах ряду європейських странах / Вольфганг Тиде [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 02.09.2011: <[http://www.wolfgang-tiede.de/Regulation\\_of\\_Youth\\_Work\\_rus.pdf](http://www.wolfgang-tiede.de/Regulation_of_Youth_Work_rus.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Karpela T. Young People Are a Source of Power / T.Karpela [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.07.2011:< [http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=1381](http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli_id=1381)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Saarela O. Youth Work in Finland / Olli Saarela [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.07.2011 :<[http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=1381](http://ballot.alli.fi/sivu.php?artikkeli_id=1381)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Helve H. Youth work, youth work policy and youth research. The Finnish perspective / Helena Helve [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.07.2011: <[http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYF/Youth\\_Policy/docs/Youth\\_Work/Research/Helve.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYF/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Research/Helve.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова англ.

*В статье охарактеризован опыт поддержки детского и молодежного движения в западноевропейских странах на государственном муниципальном и на территориальном уровнях. Раскрыто обеспечение поддержки детских и молодежных общественных объединений через: оказание финансовой помощи на реализацию проектов и программ, информирование объединений о программах государственной поддержки общественных объединений, местные законы и другие нормативно-правовые акты, меры в области государственной молодежной политики; консультативную помощь по вопросам создания и регистрации общественных объединений, разработки программ и проектов, принятие концепций взаимодействия государственной власти с общественными объединениями, подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов по работе с молодежью.*

*Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка и детские объединения; подходы, формы, условия социально-педагогической поддержки.*

*This article deals with the experience of support of child's and youth motions in Western European countries on state, municipal and on territorial levels; providing of support of child's and youth public associations is exposed through: a grant of financial help is on realization of projects; informing of associations about the programs of state support of public associations, measures in the field of public youth policy and help on questions of creation and registration of public associations, preparation, retraining and in-plant training specialists with young people.*

*Key words: social pedagogical support; child's associations; approaches, forms, conditions of social pedagogical support.*

УДК 331.556 (477.87)

## СПЕЦИФІКА ЗАКАРПАТСЬКОЇ ТРАНСКОРДОННОЇ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ПОВ'ЯЗАНИХ З НЕЮ

Рюль Вікторія Олександрівна

м.Ужгород

*В статті досліджується транскордонна трудова міграція як соціальне явище, а також специфіка транскордонної трудової міграції в Закарпатській області. Проведено операціоналізацію основних понять пов'язаних з трудовою міграцією. Представлено результати проведеного соціологічного дослідження в Закарпатській області.*

*Ключові слова: трудова міграція, трудовий мігрант, безробіття, ризики трудової міграції, мотиви трудової міграції.*

Під міграцією населення ми розуміємо територіальне переміщення індивідів, пов'язане зі зміною місця проживання на певний термін або постійно, незалежно від регулярності, тривалості, цільової спрямованості. Соціологічний аналіз міграції передбачає застосування інституційного, системного, функціональних підходів, в рамках яких увага акцентується на таких предметно-об'єктивних характеристиках міграції як процесуальність, системність, функціональність, а також на інституційних характеристиках і безпосередній належності їх до систем соціальної дії [5, с.79].

Об'єктом дослідження даної статті виступає трудова міграція як соціальне явище, в предметом специфіка трудової міграції в Закарпатській області.

Основними завданнями даної статті є:

– операціоналізація основних понять пов'язаних з трудовою міграцією;

– дослідження трудової міграції як соціального явища;

– аналіз специфіки трудової міграції в Закарпатській області.

В будь-якому міграційному процесі можна виділити його чинники – об'єктивні суспільні тенденції, явища, факти; причини, в яких конкретизуються різні чинники і які формуються під впливом потреб певних категорій населення; мотиви, в яких конкретно предметнюються причини й на підставі яких приймаються індивідуальні рішення щодо їх усунення; саме в міграційних мотивах фіксується суб'єктивний зміст міграційної поведінки для кожного індивіда [13, с.108]. Так, у мотиві потенційного трудового мігранта заробити й накопичити певні фінансові засоби може фіксуватися необхідність подолати недосконалість ринків капіталу, робочої сили, кредитування, страхування, а одним із чинників виступати доступність легального отримання закордонної візи. Мотивація є визначальним моментом, який виокремлює транскордонну міграцію серед інших видів транскордонних переміщень осіб. За причинами й мотивами в цілому прийнято виділяти соціально-економічні, сімейні чи особисті, правові та політичні, етнічні (національні) та релігійні, соціокультурні (в т. ч. туристичні), природно-технологічні, репатріаційні, воєнні міграції [2, с.101].

У вивченні мотивації трудових мігрантів ми дотримуємося

позитивістської точки зору, яку ґрунтовно представлено у працях М.Тордо [15] і в рамках якої індивідуальна (або сімейна) міграційна поведінка розглядається передусім як результат раціонального суб'єктивного вибору, що здійснюється під впливом насамперед соціально-економічних, а також політичних, екологічних, демографічних, психологічних та інших чинників. Загалом же, на наш погляд, міграційні процеси доцільно розглядати, застосовуючи, за прикладом Т.Парсонса [9, с.462-478], методологічні принципи структурного функціоналізму, зорієнтовані на дослідження соціальних фактів, що детермінують міграцію в їхній соціально-функціональній єдності.

При розгляді трудової міграції як соціального явища слід зауважити, що в даній роботі ми використовуємо термін "трудоий мігрант"; в якості його синонімів інколи вживають терміни "заробітчанин" (відповідник німецького терміну "гостьовий робітник" – "Gastarbeiter"), "остарбайтер" ("трудова міграція" – відповідно "заробітчанство") [1, с.92]. Російський соціолог Т.Юдіна визначає трудову міграцію як територіальне переміщення населення з метою працевлаштування на новому підприємстві та отримання за це відповідної винагороди [14, с.254].

Трудова міграція, що передбачає перетин міжнародних кордонів, є транскордонною (міжнародною, зовнішньою). Конвенція про захист прав усіх трудящих, прийнята резолюцією Генеральної Асамблеї ООН № 45/158 від 18 квітня 1990 р., визначає міжнародного трудового мігранта як особу, яка займатиметься, займається або займалася оплачуваною діяльністю в державі, громадянином якої вона не є; положеннями цієї Конвенції регулюються основні питання транскордонної трудової міграції, при аналізі якої основним об'єктом дослідження виступає, як правило, акумуляція людського капіталу як ендегенного чинника економічного зростання тих чи інших країн [6, с.79].

Транскордонна міграція робочої сили є розповсюдженим міжнародним явищем, вона відбиває стихійний процес розподілу трудових ресурсів між національними ланками світового господарства, а використання іноземної робочої сили вважається в сучасних умовах невід'ємною складовою нормального процесу відтворення. У деяких країнах, що активно використовують працю іноземців, спостерігається залежність цілих економічних галузей від імпорту робочої сили. Основними особливостями і тенденціями транскордонної міграції робочої сили на сучасному етапі є зростання в міграційних процесах демографічних чинників, розширення географії та масштабів, кількості і структури міграційних потоків, збільшення обсягів нелегальної міграції, урізноманітнення соціокультурних характеристик мігрантів, фемінізація міграційних переміщень, використання трудової еміграції для вирішення внутрішньодержавних проблем зайнятості [14, с.4-32].

З кожним десятиліттям можливості транскордонної міграції робочої сили розширюються, що пов'язане з формуванням єдиного світового інформаційного, економічного, транспортного простору. У деяких економічних регіонах, зокрема в зоні ЄС, поширюється різноспрямований міждержавний обмін робочою силою. За деякими даними, на середину 1990-х рр. у світі налічувалося понад 30 млн. транскордонних мігрантів, які працювали за контрактом, і в 4-5 разів більше нелегальних, сезонних і маятникових трудових мігрантів, які зазвичай виконують роботу низької кваліфікації.

Транскордонна (зовнішня) трудова міграція, тобто міграція через державний кордон (кордони), за хронологічною ознакою може бути безповоротною (постійною), тимчасовою, сезонною [2, с.100]. Слід зауважити, що в контексті даного дослідження під транскордонними трудовими мігрантами ми розглядаємо осіб, які працевлаштовуються за кордоном на певний час; до цієї категорії не входять постійні емігранти (переселенці) та мешканці прикордонних регіонів, які займаються транскордонною дрібною контрабандою (т. з. "човникари") або щоденно перетинають кордони для праці в сусідній країні (фронтальєри).

В Україні транскордонна трудова міграція з початку 1990-х рр. перетворилася на важливу економічну стратегію значної частини населення, незважаючи на численні труднощі із соціальною адаптацією в нових умовах за кордоном, що виявляються переважно в матеріально-побутових, організаційних, мовних аспектах, адже соціокультурна адаптованість більшості трудових мігрантів є низькою [3, с. 10-21].

Починаючи з 1994 р. в державі стабільно спостерігається від'ємне сальдо міграції, відтоді лише за рахунок найбільш активних та ініціативних українців, які залишили Україну з метою працевлаштування за кордоном, загальна кількість населення держави щорічно скорочується приблизно на 90 тис. осіб [7, с. 52-81; 139].

На жаль, однозначної інформації щодо масштабів та регіональних особливостей транскордонної трудової міграції українців немає, але аналіз існуючих даних дає підстави стверджувати, що її розміри становлять дуже вагомий частку інвестиційного і соціального фінансового ресурсу держави. За неофіційними підрахунками експертів, протягом останніх двох десятиліть за кордоном постійно працюють від 2 до 7 мільйонів українців, хоча дані окремих дослідників можуть між собою істотно різнитися [11, с.157; 139].

Так, за даними ООН, станом на 2000 р. налічувалося 6,947 млн. українців (14% населення країни), які стали транскордонними трудовими мігрантами; станом на 2005 р. ці цифри склали відповідно 6,8 млн. і 3,6%. За чисельністю міжнародних емігрантів Україна посідала в ці роки четверте місце у світі [10, с.6]. За даними Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України, на протязі 2005 - першої половини 2008 рр. за кордоном працювали близько 1,5 млн. жителів України (5,1% населення працездатного віку).

Найбільше трудових мігрантів постачають за кордон західні області України, де станом на 2005 р. 21% усіх сімей становили сім'ї, хоча б один із членів яких мав досвід тимчасової роботи за кордоном [8, с.129]. Особливо звертаємо увагу на те, що масштаби трудової міграції з України збільшує її "ланцюговий" характер, який проявляється в тому, що вдале працевлаштування одного мігранта нерідко тягне за собою міграцію всіх його родичів і знайомих. У сільській місцевості Закарпаття дію цього чинника підсилюють розгалужені по населеним пунктам сільського типу родинні зв'язки і груповий ("бригадний") характер працевлаштування чоловіків, які серед трудових мігрантів кількісно переважають.

Наявність масштабної транскордонної трудової міграції прямо свідчить про порушення соціалізації на рівні суспільства, яке виражається в невідповідності кількості робочих місць кількості людей, які потребують роботи. Аналіз проблеми безробіття на

рівні Закарпатської області засвідчив, що станом на 2010 р. її рівень, згідно з офіційними даними, становив 10,2%, різко коливаючись залежно від природно-географічних зон; від 6-7% у низинних районах (Ужгородському, Мукачівському, Хустському, Виноградівському, Берегівському) до 11-18% у гірських районах (Великоберезнянському, Воловецькому, Міжгірському, Рахівському). На одне робоче місце в гірських районах претендувало від 24 до 97 осіб. Згідно з нашими припущеннями, розміри фактичного безробіття в депресивних гірських зонах можуть бути втричі більшими, а загалом по області майже половина працездатного населення не має вдома постійної роботи [4, с.353-354].

Загалом серед усіх економічних мотивів, які змушують українців виїжджати працювати за кордон, самі трудові мігранти називають потреби в матеріальному забезпеченні сім'ї (часто лише на рівні повсякденного відтворення), покращенні житлових умов (як правило, будівництві чи ремонті житла), придбанні товарів тривалого вжитку, поверненні боргів, накопиченні коштів на лікування, оплату навчання дітей у вищих навчальних закладах, накопиченні стартового капіталу для заснування власного бізнесу [12].

Приймаючи рішення про виїзд на заробітки за кордон, більшість українців усвідомлюють потенційні ризики й можливі негативні наслідки такого кроку: розлучення з сім'єю, зниження професійного рівня, дискомфорт, пов'язаний з інтеграцією в нове культурне середовище. Потенційні ризики нелегального працевлаштування за кордоном значно розширюються і включають можливу дискримінацію та приниження людської гідності, ненормований робочий день, недотримання техніки безпеки на виробництві, загрозу депортації, неможливість отримання кваліфікованої медичної допомоги через відсутність медичного страхування, відсутність гарантій щодо отримання зароблених грошей, залежність від кримінальних елементів, яка нерідко спричиняє загрозу свободі пересування, здоров'ю, життю.

Проблему ускладнює те, що переважна більшість українців працює, а нерідко й перебуває за кордоном саме нелегально, тобто поза правовим полем відповідних держав; це пов'язане з відсутністю виваженої державної міграційної політики, складністю та відносно великою вартістю процедур, передбачених для легальної трудової міграції, квотуванням числа транскордонних трудових іммігрантів у багатьох країнах, невиваженістю легального працевлаштування для роботодавців, низькою обізнаністю потенційних мігрантів щодо ризиків незаконної чи нерегульованої трудової міграції. Нелегальний статус ускладнює, а іноді унеможлиблює отримання правової допомоги в разі порушення їхніх прав. До цього слід додати, що посередницькі структури, які займаються вербуванням громадян України для нелегальної роботи за кордоном, не беруть на себе відповідальності за соціальне й медичне страхування трудових мігрантів за кордоном на випадок непередбачуваних наслідків.

Далі переходимо до специфіки транскордонної трудової міграції на рівні Закарпатської області. В силу політико-історичних, природно-географічних, соціально-економічних чинників Закарпаття протягом останніх століть належало до регіонів з низьким рівнем розвитку продуктивних сил та індустріального розвитку, що постійно було причиною надлишку трудових ресурсів [4, с. 352].

Через це на Закарпатті історія трудової міграції сягає ще середини XIX ст., а проблему зайнятості працездатного населення не було повністю розв'язано навіть за часів планової економіки. З початку 1990-х рр. Закарпатська область завдяки своєму прикордонному географічному розташуванню перетворилася на своєрідний детектор тенденцій еволюції міграційного процесу в Україні. У перше десятиліття незалежності на Закарпатті спостерігалось хвилеподібне стрімке наростання масштабів трудової міграції за кордон, після чого ці процеси стабілізувалися на дуже високому рівні. За нашими розрахунками, у 2010 р. близько 180

тис. закарпатців працювали за межами області [4, с. 353].

На Закарпатті, особливо в сільській місцевості, за традицією трудові мігранти – переважно чоловіки; жінки залишаються вдома з дітьми і займаються домогосподарством. Основною причиною цього є географічні вектори міграційних потоків та ґендерні стереотипи, що склалися у краї століттями, через що егалітарний тип сімейних відносин формується відносно повільно, причому

каузально це можна пояснювати як культурними (збереження ґендерної ідентичності), так і економічними чинниками (з точки зору "теорії раціонального обміну").

Щодо професійної належності, то результати проведеного нами соціологічного дослідження засвідчують, що теперішні й колишні закарпатські транскордонні трудові мігранти різної статі різняться за своїми професіями (див.табл. 1.).

Таблиця 1.

Професійний склад транскордонних трудових мігрантів Закарпаття (2009 р., %)

Професія	Чоловіки		Жінки	
	Працюють за кордоном	Працювали за кордоном	Працюють за кордоном	Працювали за кордоном
Робітники	23,9	28,8	-	9,3
Сезонні працівники	29,9	28,8	-	-
Підприємці	1,5	6,8	-	9,3
Службовці	-	4,1	14,3	16,7
Домогосподарки	-	-	7,1	20,4
Інші професії або професію не визначено	44,7	31,5	78,6	44,3
Разом	100,0	100,0	100,0	100,0

Як видно з табл. 1., серед теперішніх трудових мігрантів чоловічої статі 53,8% складають робітники й сезонні працівники, серед колишніх – 57,6%; це становить абсолютну більшість загального числа мігрантів-чоловіків. Серед жінок спостерігається інша картина: тут переважають службовці, домогосподарки та жінки інших професій. Отже, робітничі професії складають найбільшу професійну групу закарпатських чоловіків, які працюють чи працювали за кордоном.

Переважна більшість українських трудових мігрантів працюють за кордоном на будівництвах, важких сільськогосподарських роботах, що пов'язані переважно зі збором врожаю, у домашньому господарстві (виконання функцій домашньої прислуги, догляд за дітьми й немічними особами, прибирання домівок і т. п.), у сферах торгівлі й сервісу (кухарями, офіціантами, прибиральниками).

Зі вступом держав Вишеградської групи та Прибалтики до ЄС на початку нового тисячоліття ускладнилося працевлаштування українців на будівництвах та у виробничій сфері східноєвропейських країн, натомість стрімко зросла кількість мігрантів, задіяних як домашня прислуга або у сферах торгівлі й сервісу південноєвропейських країн [1, с.95].

Перевага серед закарпатців, які працюють за кордоном, робітничих професій змушує їх виконувати працю найнижчої кваліфікації, зважаючи, що навіть кваліфіковані мігранти, як правило, за фахом не працюють.

Як показали результати соціологічного дослідження, масштаби трудової міграції в Закарпатській області на сімейному рівні корелюють із кількістю членів сім'ї, переважно дітей (див.табл. 2.).

Таблиця 2.

Питома вага транскордонних трудових мігрантів серед усього населення Закарпаття залежно від кількості членів їхньої сім'ї (2009 р., %)

Стать	Належність до категорії трудових мігрантів	Кількість членів сім'ї						
		2	3	4	5	6	7	8
Чоловіки	Працюють чи працювали за кордоном	50,0	60,8	69,4	70,9	93,4	71,4	100,0
	Не працювали за кордоном	50,0	39,2	30,6	29,1	6,6	28,6	0,0
	Разом	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Жінки	Працюють чи працювали за кордоном	33,3	38,5	38,1	20,0	51,8	33,3	100,0
	Не працювали за кордоном	66,7	61,5	61,9	80,0	48,2	66,7	0,0
	Разом	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Як видно з табл. 2., ймовірність праці чоловіка із Закарпатської області за кордоном прямо пропорційна кількості членів його сім'ї, якщо ця кількість не перевищує 6 осіб; подібна кореляція спостерігається й серед жінок, хоча вона виражена меншою мірою. Ці дані засвідчують тенденцію, згідно з якою збільшення кількості дітей у сім'ї примушує батьків, у першу чергу чоловіків, частіше шукати заробітку за межами не тільки своєї області, але й держави. Проблема загострюється тим, що

в багатодітних сім'ях відсутність одного чи обох батьків створює набагато більше життєвих проблем для дітей, які виховуються в цих сім'ях.

Проблеми самозайнятості і трудової міграції є особливо актуальними для гірських територій Закарпаття, де чисельність зайнятого населення в усіх сферах економічної діяльності має тенденцію до скорочення. Це підтверджують результати соціологічного дослідження (див.табл. 3.).

Таблиця 3.

Питома вага транскордонних трудових мігрантів серед усього населення Закарпаття в різних природно-географічних зонах (2009 р., %)

Стать	Належність до категорії трудових мігрантів	Природно-географічні зони		
		Гірська	Передгірська	Низинна
Чоловіки	Працюють чи працювали за кордоном	93,8	48,3	43,1
	Не працювали за кордоном	6,2	51,7	56,9
	Разом	100,0	100,0	100,0
Жінки	Працюють чи працювали за кордоном	51,0	19,4	20,0
	Не працювали за кордоном	49,0	80,6	80,0
	Разом	100,0	100,0	100,0

Як видно з табл. 3., абсолютна більшість транскордонних трудових мігрантів Закарпаття незалежно від статі мешкають у гірській місцевості, причому чоловіків із них набагато більше, ніж жінок, – відповідно 93,8% серед усього населення проти 51%. У передгірській та низинній місцевості працюють чи працювали за кордоном відповідно 48,3% і 43,1% чоловіків і 19,4% і 20,0% жінок. У зв'язку з цим слід зазначити, що якщо в низинних районах Закарпаття проблеми безробіття частково компенсуються розвитком підприємництва, то в гірській місцевості, де населеними

пунктами переважно є села, розвиток підприємництва гальмується низкою обмежувальних чинників, що поряд із найнижчим рівнем доходів населення сприяє збільшенню міграційних потоків за кордон у пошуках роботи.

Оскільки закарпатці, які належать до гірської природно-географічної зони, мешкають переважно в населених пунктах сільського типу, цілком природно, що більшість транскордонних трудових мігрантів Закарпаття є селянами, що підтверджують результати соціологічного дослідження (див. табл. 4.).

Таблиця 4.

Питома вага транскордонних трудових мігрантів серед усього населення Закарпаття залежно від проживання в різних типах населених пунктів (2009 р., %)

Стать	Належність до категорії трудових мігрантів	Населені пункти міського типу	Населені пункти сільського типу
Чоловіки	Працюють чи працювали за кордоном	43,8	92,4
	Не працювали за кордоном	56,2	7,6
	Разом	100,0	100,0
Жінки	Працюють чи працювали за кордоном	20,1	49,5
	Не працювали за кордоном	79,9	50,5
	Разом	100,0	100,0

Як видно з табл. 4., на 43,8% закарпатських транскордонних трудових мігрантів чоловічої статі з населених пунктів міського типу припадає 92,4% мігрантів із населених пунктів сільського типу, тобто більш ніж удвічі більше. Загальна питома вага жінок, які працювали чи працюють за кордоном, менша, але серед них також більш ніж удвічі більше жінок із населених пунктів сільського типу – 49,5% проти 20,1%. Отже, загалом кількість мігрантів із сільської місцевості на Закарпатті незалежно від статі більш ніж удвічі переважає кількість мігрантів, які мешкають у містах.

За даними Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України, у 2009 р. українці, працюючі в Російській Федерації, склали 48,1% від усіх українських транскордонних трудових мігрантів; це в 3,6 разів більше, ніж в Італії, яка посідає друге загальне місце серед країн-реципієнтів української робочої сили. Показово, що їхня доля в загальній структурі грошових переказів із країн працевлаштування не досягала при цьому 15%. Незважаючи

на те що вектори трудової міграції із західних областей України спрямовані переважно на Захід, більшість закарпатців (43,5% чоловіків і 17% жінок), як показують результати проведеного нами дослідження (2009), також виїжджають до Російської Федерації; серед чоловіків-мігрантів у країнах ЄС працюють або працювали лише 12,1% закарпатців, в інших країнах (крім Російської Федерації) – 8,1%.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що загальними негативними наслідками транскордонної трудової міграції на індивідуальному рівні є психологічні травми й депресії, розлади здоров'я, руйнації міцних сімейних стосунків, на суспільному – демографічні проблеми, втрата трудового потенціалу, людського та індивідуального капіталу, соціальне сирітство. У цьому контексті ми розглядаємо проблему виникнення специфічних життєвих труднощів дітей транскордонних трудових мігрантів як одного з негативних наслідків суспільного феномену трудової міграції.

### Література та джерела

1. Володько В. Репрезентація сучасної української трудової міграції в пресі / Вікторія Володько / В. Володько // Український соціум. – 2007. – № 2. – С.90-101
2. Дорошенко Л.С. Демографія / Л.С.Дорошенко. – К.: МАУП, 2005. – 112 с.
3. Жукова И.А. Социальная адаптация мигрантов в социокультурном пространстве региона: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы / Ирина Александровна Жукова. – М.: Российский государственный социальный университет, 2007. – 22 с.
4. Ігнатюла Н.І. Вплив соціального середовища на розвиток економічних практик самозабезпечення населення закарпатського регіону / Н.І.Ігнатюла, В.О.Рюль // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Вип. 16. – Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2010. – С.351-357
5. Ігнатюла Н.І. Міграція населення як об'єкт соціологічного аналізу / Н.І.Ігнатюла, В.О.Рюль // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – Випуск 42. – Київ-Одеса-Запоріжжя, 2008. – С. 78-84
6. Конвенція про права дитини: Резолюція № 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 р. – К.: Столиця, 1997. – 31 с.
7. Лукашевич Н.П. Психология труда: Учебное пособие / Н.П.Лукашевич, И.В.Сингаевская, Е.И.Бондарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – К.: МАУП, 2004. – 112 с.
8. Паніна Н.В. Українське суспільство 1992-2006: соціологічний моніторинг / Н.В.Паніна. – К.: Інститут соціології НАН України, 2006. – 94 с.
9. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Толкотт Парсонс // Американская социологическая мысль. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 462-478.
10. Пелех О.Б. Міжнародна трудова міграція в Чеській Республіці: Монографія / О.Б.Пелех, Б.М.Юськів. – Рівне: Перспектива, 2006. – 200 с.
11. Прибиткова І. Трудові мігранти у соціальній ієрархії українського суспільства: статусні позиції, цінності, життєві стратегії, стиль і спосіб життя / І.Прибиткова // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 4. – С.156-167
12. Ровенчак О. Українські трудові мігранти в Греції (гендерний аспект) / О.Ровенчак, В.Володько / Західна аналітична група. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zgroup.com.ua/print.php?articleid=3491>. – Загол з екрану. – Мова укр..
13. Хомра А.У. Воспроизводство населения (территориально-организационный аспект) / А.У.Хомра / Ин-т экономики; Отв. ред. В.С.Стешенко. – К.: Наукова думка, 1990. – 176 с.
14. Юдина Т.Н. Социология миграции: Учебное пособие для вузов / Т.Н.Юдина. – М.: Академический Проект, 2006. – 272 с.
15. Todaro M. Internal migration in developing countries: a survey // Population and economic change in developing countries / M.Todaro. – Ed. R.Easterlin. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – P.361-402

*В статье исследуется трансграничная трудовая миграция как социальное явление, а также специфика трансграничной трудовой миграции в Закарпатской области. Проведена операционализация основных понятий связанных с трудовой миграцией. Представлены результаты проведенного социологического исследования в Закарпатской области.*

*Ключевые слова: трудовая миграция, трудовой мигрант, безработица, риски трудовой миграции, мотивы трудовой миграции.*

*The transborder labour migration as a social phenomenon and the specific character of transborder labour migration are investigated in the given article. The operationalization of the main concepts, connected with labour migration has been conducted. The results of the conducted sociological investigation in Transcarpathian region are presented in the given article.*

*Keywords: labour migration, labour migrant, unemployment, risks of labour migration, reasons of labour migration.*

УДК 37 (73) (091)

## ЕТАПИ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США

Сідун Лариса Юрїївна  
м.Ужгород

*У статті розглядається історичний розвиток полікультурної освіти в США та періоди його становлення. Висвітлено події, які вплинули на створення нових навчальних програм, покликаних сформувати творчо і вільно мислячу людину, яка відповідатиме запитам полікультурного американського суспільства.*

*Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурне суспільство, етнокультурні групи.*

Постановка проблеми. Полікультурність набуває дедалі більшого значення у галузі освіти. На сьогодні більшість країн світу є поліетнічними, що посилює конфлікти між етнокультурними групами, які ведуть боротьбу за свої культурно-освітні права.

Полікультурна освіта є необхідністю багатонаціональних суспільств. Беззаперечним є той факт, що майбутнє таких багатокультурних країн залежить від якості підготовки молодого покоління до життя і діяльності. Метою такої освіти є виховати творчу культурну особистість, яка зможе мирно жити та продуктивно працювати з людьми різних рас, етносів і віросповідань; розумітиме й поважатиме інші культури.

США стала першою країною, яка зіткнулася з проблемою полікультурності. Американське суспільство повинно було шукати шляхи вирішення цієї проблеми, що було викликано історичними умовами. На думку А. Токвіля, США є єдиною країною, яка дає можливість простежити природний і спокійний розвиток суспільства, в якому всі події й впливи піддаються науковому аналізу. Америка виставляє в яскравому світлі феномен творення, який в інших країнах прихований від дослідників у глибинах віків [7, с. 845].

Аналіз останніх досліджень. Проблема полікультурної освіти є темою вивчення ряду вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідниками Н. Д. Зингер та Ю. А. Манжосовою вивчено й проаналізовано організацію шкільної освіти і систему міжетнічної освіти в контексті полікультурної освіти. У працях І. С. Бессарабової розкрито сучасний стан і тенденції розвитку полікультурної освіти в США, а Я. Г. Гулецькою досліджено американський досвід полікультурної освіти в системі професійної підготовки вчителів.

Мета статті. Метою нашого дослідження є проаналізувати історичний розвиток полікультурної освіти в США та періоди його становлення.

Виклад основного матеріалу. Полікультурна освіта виникла в США у XX столітті як відповідна демократична реакція на задово-

лення освітніх потреб багатонаціонального та багатокультурного населення країни, як основна умова мирного співіснування представників усіх рас, етносів і культур, об'єднаних спільною територією в умовах рівності, толерантності та взаємоповаги.

Історичний розвиток полікультурної освіти в США можна умовно поділити на наступні періоди:

- зміна етнокультурного складу країни;
- активізація соціально-політичних рухів за права і свободу людини в країні;
- перегляд ціннісного та змістовного компонентів американської освіти [2, с. 30].

У першій половині XX століття (1920-1950-ті рр..) розширення етнічного та культурного складу США стало головним фактором, який актуалізував проблему взаємодії і взаєморозуміння між расами та етносами. Метою руху, що зароджувався на шляху до цього, було прагнення зробити домінуючу більшість населення толерантним і відкритим по відношенню до різних поколінь іммігрантів для підтримання національної єдності і соціального контролю [5, с. 29].

Історія розвитку США характеризується постійним надходженням іммігрантів, що значно вплинуло на формування американської нації. Слід зазначити, що США раніше від решти країн зіткнулися з проблемою спільного існування представників різних націй, етносів, віросповідань та культур.

До кінця XIX століття іммігранти прибували головним чином з країн Західної та Північної Європи, а в другій половині XX століття афроамериканське населення, чисельність якого в ряді міст перевищувала чисельність світлошкірого, спричинила зміни в етнічному складі країни.

У цей період різноманіття етнічного й культурного складу населення вважалося загрозою створення "єдиної нації". Відповідно, кожен прибулий іммігрант намагався стати "стовідсотковим американцем" згідно з теорією "плавильного котла", який покликаний "розплавлювати в собі все прибуле і створювати натомість нового типового представника американського суспільства" [4, с. 48].

До другої половини XX століття подібна ідеологія втратила актуальність. Представники з Латинської Америки та Азії, які приїжджали в США, намагалися зберегти мову, релігійну й культурну ідентичність, розвиваючи при цьому свій історичний спадок і незалежність від інших культурних груп. Член комісії з проблем освіти Дж. Аллен вважає, що кожна спроба представника етніч-

ної меншини зберегти своєрідність рідної культури стала повноправною у соціальному, економічному та політичному контексті американської культури [4, с. 48].

На даному етапі змінюється і характер іммігрантів. Якщо раніше це були малоосвічені представники, які погоджувалися на будь-яку низькооплачувану роботу, то серед сучасних іммігрантів були кваліфіковані спеціалісти, які приїжджали в країну на запрошення окремих фірм чи уряду США. Дана категорія людей не відмовлялася від своїх культурних традицій, що відобразилося на різноманітному складі американського суспільства, яке нараховувало різні нації, віросповідання і соціально-економічні статусів.

Той факт, що населення США перестало бути переважно світлошкірим, має важливе значення для системи американської освіти. Дана обставина спричиняла нагальну потребу створення особливого типу освіти, щоб підготувати молодь до життя в етнічно та культурно різноманітному суспільстві.

Наступний етап розвитку полікультурної освіти в США припадає на другу половину ХХ століття (1950-1960-ті рр.) і характеризується активізацією соціально-політичних рухів за права і свободу громадян країни. У цей період проходять студентські заворушення, підвищується рівень злочинності серед молоді, в тому числі на національному та релігійному підґрунті, зароджується феміністичний рух. Ці події актуалізували проблему морального і ціннісного виховання молодого покоління, на основі якого повинно було пройти переосмислення цілей та завдань освіти.

Головною подією цього періоду історії вважають повернення афроамериканцям прав, які були включені у федеральну конституцію в 1860-1870-ті рр. у часи Громадянської війни та Реконструкції. Закон забороняв дискримінацію темношкірих американців при влаштуванні на роботу, придбанні житла тощо. Проте, у свідомості більшості світлошкірих американців расизм, який зник із законодавства, продовжував доминувати.

У 1960-ті рр. починається феміністична революція, яка підняла проблему дискримінації за статтю. Даний рух мав на меті змінити разом із законодавством і традиційну уяву про роль жінки, яка глибоко укорінилася у свідомості суспільства.

Ідеологія фемінізму розколола американське суспільство на два соціальні класи – експлуататори та експлуатовані (чоловіки і жінки). Було введено поняття "гендер", при університетах відкрилися кафедри гендерних досліджень, гендерна психологія отримала статус провідного наукового напрямку. У результаті було прийнято закон про гендерну рівність (1972 р.), який забороняв дискримінацію жінок при влаштуванні на роботу і навчання у всіх освітніх закладах, що значно відобразилося на освітніх реформах.

Реформи в освіті були зумовлені ще й тим фактом, що активісти і громадські лідери різко відгукувалися про освітні заклади, які надавали переважні блага світлошкірим, при цьому позбавляючи їх представників етнічних меншин. Внесення поправок в Акт

про громадянські права (1964 р.) не усунуло проблеми етнічної нерівності, оскільки школи і вузи не були готові до навчання представників різних груп. Це, в першу чергу, полягало в тому, що навчальні програми містили факти про досягнення тільки світлошкірих американців. У період активної боротьби афроамериканців та інших культурних груп виникла потреба у створенні спеціальних етнічних освітніх програм у школах, коледжах та університетах по всій країні [5, с. 32–33]. У кінці 1950-х на початку 1970-х рр. з'являються перші програми у галузі полікультурної освіти, які отримали назву етнічних, оскільки були лише доповненням до традиційних навчальних програм.

Третій період розвитку полікультурного напрямку пов'язують з переглядом ціннісного та змістовного компонентів американської освіти. У зв'язку з цим постають проблеми демократизації освіти та її обов'язковості, організації якісного навчання, виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій та культур.

У 1970-ті рр. відбувається перехід від етнічної освіти до між-етнічної. Нові програми сприяли формуванню цінностей, відносин і норм поведінки, які підтримували етнічний плюралізм. Починаючи зі шкіл, учнів поступово підводили до розуміння того, що у світі існують різні стилі життя і всі вони мають право на існування, що етнічне та культурне різноманіття веде до взаємозбагачення культур. На думку Дж. Бенкс і Ч. М. Бенкс, саме цей перехід в освіті сприяв послабленню етнічних та культурних упереджень в американському суспільстві [6].

Проблема демократизації освіти даного періоду передбачає доступність та автономію учбових закладів, організацію навчального процесу, у ході якого формується творча особистість.

Організація якісного навчання полягає у його диференціації. Для подолання низької якості освіти необхідна співпраця учбового закладу і сім'ї, індивідуальний підхід з урахуванням етнічних і культурних особливостей молоді.

Висновок. Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що полікультурна освіта виникла у ХХ столітті й сформувалася у нову галузь науково-педагогічного знання і освітньої практики США. На розвиток полікультурної освіти США вплинули соціально-політичні рухи за права і свободу людини в країні, боротьба етнічних меншин за збереження своїх культурних традицій, а також феміністичний рух. Згадані події вплинули на перегляд ціннісних й змістовних компонентів американської освіти, які відображаються у створенні нових навчальних програм, покликаних сформувати вільну і творчо мислячу особистість. Трансформування полікультурної освіти в США мало на меті покращити життя студентів, не зважаючи на їх соціокультурне підґрунтя, відповідати запитам полікультурного американського суспільства.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів дослідження. Подальшого вивчення потребує вплив полікультурної освіти на демократичний розвиток американського суспільства.

### Література та джерела

1. Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – №1. – С. 75–84
2. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 «общая педагогика» / Инна Станиславовна Бессарабова. – Волгоград, 2009. – 492 с.
3. Гулецька Я. Г. Американський досвід полікультурної освіти в системі професійної підготовки вчителів / Я. Г. Гулецька // Українська освіта у світовому часопросторі : другий міжнар. конгрес. Київ, 25-27 жовтня 2007 р. – К., 2007. – Кн. 1. – С. 140–141.
4. Зингер Н. Д. Организация школьного образования детей-мигрантов в США в контексте поликультурного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «общая педагогика» / Наталия Дмитриевна Зингер. – Санкт-Петербург, 2003. – 167 с.
5. Манжосова Юлия Александровна. Система межэтнического образования в США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «общая педагогика» / Ю. А. Манжосова. – Курск, 2004. – 205 с.
6. Banks J. ., Multicultural education : Issues and perspectives / J. A. Banks & C. A. M. Banks. – Boston: Allyn & Bacon, 2001. – 234 p.
7. Tosqueville A. Democracy in America / A. Tosqueville. – Volumes I, II. – N.-Y. : Bantam Classic Book, 2000. – 943 p.

*В статье рассматривается историческое развитие поликультурного образования в США и периоды его становления. Отражены события, оказавшие влияние на составление новых учебных программ, призванных сформировать творчески и свободно думающего человека, который бы отвечал запросам поликультурного общества.*

*Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурное общество, этнокультурные группы.*

*The article studies the historical development of policultural education in the USA as well as the periods of its formation. The events, which influenced the drawing up of new curricular, aimed at forming a person with creative and free thoughts who would meet the requirements of a policultural society, are highlighted.*

*Key-words: policultural education, policultural society, ethnocultural groups.*

УДК 378.147:373.3

## ДО ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сідун Мар'яна Михайлівна

м.Мукачево

*У статті визначено й досліджено роль мовленнєвих ситуацій як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Автор наголошує на важливості використання навчальних мовленнєвих ситуацій у професійній діяльності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.*

*Ключові слова: навчальна ситуація, мовленнєва навчальна ситуація, професійна компетентність, критерії поділу, педагогічний процес.*

Постановка проблеми. Особливості діяльності вчителя іноземної мови початкової школи вимагають від нього спостережливості, уміння планувати, здійснювати та аналізувати педагогічний процес. Компетентно мислити й діяти насамперед означає бачити і знаходити в навчанні та вихованні нестандартні ідеї, засоби, способи, прийоми й форми організації учнів, які відповідають логіці ефективного розв'язання поставлених завдань. Компетентне використання мовленнєвих ситуацій є свідченням високого рівня професійної майстерності вчителя іноземної мови початкової школи. Тому, майбутній учитель іноземної мови початкової школи уже в роки навчання у ВНЗ повинен знаходитися в умовах, наближених до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, що готують його до співпраці з учнями. Одним із таких ефективних методів є моделювання мовленнєвих ситуацій професійного змісту.

Аналіз останніх досліджень. Серед сучасних досліджень, присвячених проблемі використання мовленнєвих ситуацій як комплексного засобу, що може стимулювати молодь до самоаналізу, самооцінки та саморозвитку, слід виділити наукові розробки М.Л.Вайсбурд, Т.В.Зубенко, О.О.Леонтьєва, Ю.І.Пасова, В.А.Сластьоніна та ін. В них наголошується на необхідності врахування ролі емоційних переживань, спілкування, аргументації у процесі моделювання мовленнєвих ситуацій.

Аналіз джерел дає можливість констатувати, що на сьогодні потребує відповідного наукового обґрунтування процес формування професійних якостей у майбутніх учителів іноземної мови початкової школи засобами моделювання мовленнєвих ситуацій, що зумовлюється відсутністю спеціальних досліджень із визначеної проблеми, в тому числі щодо визначення видів таких ситуацій.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити й дослідити систему навчальних мовленнєвих ситуацій, що зустрічаються в діяльності вчителя іноземної мови початкової школи.

Основна частина. Відповідно до поширеної концепції (Н.В.Кузьміна, В.О.Кан-Калик, М.Д.Нікандров, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін та ін.) ми розглядаємо професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного

ряду задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.

Сьогодні більшість методистів схиляється до думки, що навчальна мовленнєва ситуація є первинним елементом певної сфери спілкування [9]. Однак, такий підхід не в повній мірі враховує професійну спрямованість підготовки майбутнього вчителя, а мовленнєва ситуація розглядається лише як засіб розвитку комунікативних умінь без урахування їх адекватного використання у майбутній професійній діяльності. Це спонукає нас сформулювати власне визначення навчальної мовленнєвої ситуації, під якою ми розуміємо штучно створенні викладачем умови, що імітують ситуацію реального іншомовного спілкування під час навчально-виховного процесу в початковій школі та спрямовані на формування професійних умінь та навичок майбутнього вчителя іноземної мови.

Існує значна кількість класифікацій мовленнєвих ситуацій, що базуються на різних критеріях. Під час їх аналізу ми спиралися на розробки О.В.Бернацької, І.М.Бермана, В.А.Бухдіндер М.Л.Вайсбурд, Р.П.Мільруда, Т.Є.Сахарової В.Л.Скалкіна та ін. В той же час, зазначені науковці в основному розглядали ситуації з точки зору можливості використання їх у загальноосвітній школі під час формування комунікативних умінь і навичок учнів. Зокрема, про це свідчать виділені ними критерії. Так, М.Л.Вайсбурд поділяє ситуації за ознакою поширеності в сферах спілкування, типових для учня, і виділяє наступні підвиди: учбово-трудова; сімейно-побутова; суспільної діяльності; захоплені; соціально-культурні. Також нею проведено поділ ситуацій залежно від того, які види спілкування вони реалізують: ситуації соціально-орієнтованого, особисто-орієнтованого та наочно-орієнтованого спілкування [2]. В залежності від мовних форм вчена виділяє ситуації, що стимулюють монологічну, діалогічну та полілогічну форму спілкування [1, с.88]. Відомі також спроби класифікації навчальних мовленнєвих ситуацій в залежності від ступеня креативності, за характером висловлювання, за характером мовної дії [6, с.38]. Ю.І.Пасов виділяє свої критерії, за якими диференціюються мовленнєві ситуації, і розглядає їх, головним чином, з погляду навчання іншомовному мовленню та виділяє такі критерії: об'єм висловлювання (мікроситуації та макроситуації), ступінь участі творчості (обумовлені і необумовлені), спосіб відтворення (екстралінгвістичні і лінгвістичні) [7, с.28].

Зазначені класифікації, на наш погляд, є доречними під час розгляду мовленнєвих ситуацій як засобу навчання іншомовному спілкуванню учнів. Однак, вони не враховують особливості ситуацій, що повинні використовуватися у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, а саме їх професійний характер.

Тому, з урахуванням вищезазначених класифікацій, ми виділяємо компоненти системи мовленнєвих ситуацій вчителя іноземної мови початкової школи залежно від таких критеріїв: за функціональною спрямованістю навчального завдання, за формою організації навчальної діяльності, за тематичною спрямованістю, за характером мовного матеріалу.

Відповідна класифікація навчальних мовленнєвих ситуацій розроблена нами на основі комплексного аналізу цілей і завдань навчання іноземної мови в початковій школі [8], співвіднесених зі змістом професійної підготовки майбутнього вчителя.

У навчальному процесі окрема мовленнєва ситуація залежно від функціональної спрямованості навчального завдання реалізуються в різних видах, а відтак, ми виділяємо: ситуації-вправи, ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки, ситуації-запити інформації, ситуації-проблеми, ситуації-виклади.

1. Ситуації-вправи дозволяють навчати професійно-спрямованому мовному спілкуванню, що забезпечує взаєморозуміння фахівців відповідного профілю. Особливості вищого навчального педагогічного закладу, що готує майбутніх вчителів іноземної мови початкової школи, визначає тематичний зміст ситуацій-вправ, тобто, відповідно до передбачуваних навчальною програмою тем для спілкування, а саме: «Відпочинок і дозвілля», «Помешкання», «Я, моя сім'я і друзі», «Оточення» тощо.

На заняттях з іноземної мови ситуації-вправи слід використовувати із урахуванням рекомендованих підручників з іноземної мови для початкової школи. Цей вид дозволяє в активній формі вводити, активізувати, закріплювати лексико-граматичний матеріал певної навчальної теми, інтегрувати знання, розвивати комунікативні навички. Наприклад: «На малюнку зображено кімнати: виберіть одну, опишіть побачене, звертаючи увагу на меблі». Після чого можна запропонувати студентам зробити коротке повідомлення про інші кімнати та речі, які в них можуть розташовуватися, провести діалог за змістом заданої ситуації. Крім цього, зі студентами слід розглянути фрази та окремі лексичні одиниці, які доречно вживати в аналогічних ситуаціях у початковій школі.

2. Ситуація-ілюстрація використовується для наочного і образного подання певного об'єкта або процесу засобами іншомовного лексико-граматичного матеріалу. Основними навчальними матеріалами при цьому є:

1) зразки монологічного й діалогічного мовлення, які пропонуються студентам як моделі для аналогічних висловлень, а також отримуючи базову інформацію в обсязі розмовних тем і навчальних ситуацій;

2) мовні штампи – готові мовні формули, обумовлені конкретною ситуацією спілкування, що виражають емоційне ставлення мовця до предмета висловлювання, призначені для початку, продовження, завершення процесу мовного спілкування (які в подальшому мають широке застосування на початкових етапах вивчення іноземної мови в початковій школі). Постановка навчального завдання в цьому випадку буде носити описовий або оповідальний характер. Наприклад: «Ви починаєте вивчення із школярами нової теми – «Я, моя сім'я і друзі». Учні цікавляться відповідною лексикою».

Цей вид ситуацій має широке подальше застосування у діяльності вчителя іноземної мови початкової школи вже з третього класу (що знайшло відображення у підручниках), коли учні, згідно програми, повинні навчитися описувати місце (помешкання, клас), явище (погода, свято), об'єкт (людина, сім'я, іграшки, предмети шкільного вжитку, тварини) [8], в тому числі давати відповіді на прості запитання вчителя.

3. Ситуація-оцінка дозволяє формувати уміння й навички видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письма, читання. Для аналізу пропонується опис конкретного випадку: студенти, після вивчення ситуації, повинні дати оцінку правильності/неправильності запропонованих дій. Комунікативне за-

вдання буде формулюватися в такий спосіб: «Дайте оцінку дій..., визначте переваги й недоліки..., проаналізуйте ситуацію, оцініть правильність дій...». Комунікативні завдання чітко керують мовленнєвою діяльністю тих, кого навчають, на основі підготовленого навчального матеріалу.

4. Ситуація-запит інформації слугує для розвитку професійного творчого мислення майбутнього вчителя. Ситуації цього виду спрямовані на розвиток умінь студента організувати діалогічне мовлення та формувати граматичні навички побудови й використання питальних речень всіх видів в учнів початкової школи. Наприклад: «До четвертого класу, в якому ви навчаєте іноземної мови перевели нового учня з іншої школи. Вам потрібно познайомити його з класом та задати йому кілька питань: «Як тебе звати?», «Скільки тобі років?», «Звідки ти?», «Де ти народився?», «Який твій улюблений предмет?» (What is your full (surname) name?; How old are you?; Where are you from?; Where were you born; What is your favourite subject?) тощо.

5. Ситуація-виклад переважно використовується для розвитку навичок усного монологічного мовлення, а також як засіб контролю лексико-граматичного матеріалу теми. Ситуації цього виду сприяють розвитку навичок логічного структурування змісту мовлення із урахуванням його подальшого використання на уроці іноземної мови в початковій школі. При цьому, запам'ятовування тез теми може слугувати передумовою використання таких ситуацій. Наприклад: «Під час вивчення теми «Святування нового року у Великобританії» вам необхідно проінформувати учнів про звичаї та традиції проведення цього свята (відповідна тематика вивчається в четвертому класі)».

Наступним критерієм поділу навчальних мовленнєвих ситуацій, що використовуються в процесі підготовки вчителя іноземної мови початкової школи, є форма організації навчальної діяльності. Відповідно до цього, можна виділити індивідуальні й групові ситуації. Партнерами навчальних комунікацій можуть бути студенти та викладач, що імітують реальні навчальні дії вчителя в школі. Коло їх практично корисних режимів мовленнєвої взаємодії, з урахуванням позиції В.Л.Скалкина [9], включає ряд варіантів.

Залежно від видів мовленнєвої діяльності домінуючим буде той або інший варіант. У процесі навчання монологічному мовленню використовуються, головним чином, варіанти ситуацій «викладач-студенти», а діалогічному – ситуації «студенти-студенти» [5]. Найбільш продуктивним може виявитися варіант ситуацій «студенти-студенти», тому що він дозволяє організувати синхронну роботу пар і, при цьому, сприяє формуванню в них ініціативності мовлення, а також є відображенням їхньої подальшої практичної діяльності щодо організації монологічного та діалогічного іншомовного спілкування молодших школярів.

При цьому, під час використання групових ситуацій, викладач має можливість звертати увагу студентів на різні аспекти їхньої подальшої взаємодії із учнями початкової школи у процесі діалогічного або монологічного спілкування іноземною мовою.

Третім критерієм диференціації мовленнєвих ситуацій в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є їх тематична спрямованість, оскільки зміст ситуації моделюється з урахуванням змісту теми заняття, навчального тексту з теми, а текст може становити базову одиницю комунікації.

Тематичні ситуації слід застосовувати відповідно до конкретної теми навчальної програми для початкової школи. Зокрема, в тематичному блоці «Помешкання» виділяється ряд підтем, в межах яких розглядаються окремі мовленнєві ситуації, а їхній опис викладач повинен забезпечити відповідним лексико-граматичним інвентарем (тобто граматичними структурами, мовними зразками, словами, виразами, розмовними формулами). Його слід використовувати майбутньому вчителю іноземної мови під час вивчення відповідної теми в школі: «Can you find a table in

this room?»; «Can you see some pictures here?»; «There are two cushions on the sofa»; «Is the kitchen big or small?» тощо.

З огляду на характер мовного матеріалу, що підлягає засвоєнню (четвертий критерій нашої системи), ми пропонуємо лексичні, граматичні та фонетичні ситуації, у відповідності до лінгвістичних компетенцій учнів початкової школи [8]. Реалізація лексичних ситуацій дозволяє розширювати словниковий запас студентів, вводити, активізувати, закріплювати лексику досліджуваної теми, засвоювати стійкі вирази, фразеологічні звороти, ідіоми, розвивати навички усного й писемного мовлення, вдосконалювати комунікативні вміння. Спектр лексичних ситуацій дуже широкий, тому вибір оптимальної лексичної ситуації залежить від цілей і завдань, які ставить викладач перед конкретним навчальним заняттям. В подальшому, вказані ситуації, через обмеженість словникового запасу дітей молодшого шкільного віку, відіграють неабияке значення у процесі вивчення ними іноземної мови. Так, в підручниках О.Д.Карп'юк в межах кожного уроку розглядається обов'язкового спочатку саме лексична ситуація [4].

Для того, щоб студенти вивчили ряд лексичних одиниць з теми, педагогічну термінологію, стійкі словосполучення, фразеологічні звороти, окремі речення-моделі з характерною структурою й лексикою, лексичні одиниці певної частини мови (неправильні дієслова, прикметники, іменники, прислівники), уміли формувати словотворчий ряд, використовуються велика розмаїтість лексичних ситуацій-вправ у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Багато з лексичних ситуацій формуються наступним чином: знайти синонім, антонім до слова, заповнити пропуски в реченні відповідним словом за змістом з таблиці (match the sentences with the words in the box), заповнити пропуски в діалозі необхідними дієсловами (complete the dialogue with the verbs), підібрати визначення до поняття або терміну (match the words with the definition), виконати вправу, опираючись на подану модель (do the exercise as in the model). Однак, створення й впровадження у навчальний процес лексичних ситуацій дозволяє викладачеві вирішувати більш широкі завдання: студенти повинні не тільки вивчити певні лексичні одиниці, але й активно використовувати свої знання лексики в усному й писемному мовленні (підготовленому й непідготовленому), і перш за все, через особливості своєї майбутньої діяльності, тобто під час викладання іноземної мови у початковій школі. Створення таких ситуацій забезпечує ефективну мотивацію вивчення лексичного матеріалу іноземної мови.

Метою використання граматичних ситуацій є не тільки навчання студента – майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи – граматичним явищам і структурам іноземної мови, але й доведення до автоматизації граматичних навичок та їх використання під час спонтанного усного мовлення у процесі його подальшої педагогічної діяльності.

У практичній діяльності вчителя іноземної мови початкової школи цей вид ситуацій формується за допомогою наведення окремих граматичних конструкцій та низки вправ, спрямованих на їх закріплення. При цьому, сама граматична конструкція супроводжується ілюстративним матеріалом та виражається наступним чином: запам'ятай (remember) [3], запитай і дай відповідь (ask and answer) тощо.

Успішність оволодіння іноземною мовою залежить від правильної вимови молодшого школяра. У зв'язку із тим, що в початковій школі учні тільки починають вивчати іноземну мову, значна кількість ситуацій направлена на формування в них фонетичної компетенції. При цьому, викладачеві слід звернути увагу студентів на те, що не варто проводити з учнями спеціальні фонетичні вправи на вимову окремих звуків, які відсутні у рідній мові: діти краще їх засвоюють, вивчаючи слова, що містять ці звуки. Тільки у тому разі, коли молодший школяр протягом тривалого часу не може опанувати правильну вимову, слід провести з ним індивідуальну роботу, запропонувавши певні фонетичні вправи-ситуації. Здійснювати це слід у той самий спосіб, що і роботу над вимовою звуків рідної мови. Саме такий характер носять фонетичні ситуації у сучасному підручнику з іноземної мови початкової школи [3; 4].

Висновки. Використання розробленої класифікації навчальних мовленнєвих ситуацій у процесі підготовки фахівців іноземної мови може сприяти розвитку їх професійно-педагогічного мислення, навичок самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, а також формуванню умінь застосовувати методи аналізу мовленнєвих явищ і процесів. Тому, розробляючи класифікацію навчальних мовленнєвих ситуацій, які виникають у діяльності вчителя іноземної мови початкової школи, ми розглядали їх з погляду можливого використання у навчальному процесі. При цьому нами враховувалось, що аналіз ситуацій може виступати ефективним методом навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із експериментальною перевіркою ефективності використання виокремлених мовленнєвих ситуацій у процесі підготовки фахівців іноземної мови

### Література та джерела

1. Вайсбург М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / Мира Лазаревна Вайсбург – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
2. Вайсбург М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций / Мира Лазаревна Вайсбург // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Наука, 1981. – С.36-42
3. Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підручник для 2-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Дмитрівна Карп'юк – Київ, 2002 – 144 с.
4. Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Дмитрівна Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Терра, 2009 – 160 с.
5. Краевская И.М. К проблеме ситуаций в лингвистике и методике // Русский язык за рубежом / Инна Михайловна Краевская – 1981. – № 1.
6. Мильруд Р.П. Введение в лингвистику. Introduction to linguistics: Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов / Радислав Петрович Мильруд.– М.: Дрофа, 2005. – 144 с.
7. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов – М.: Русский язык, 1977. – С. 28
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. – К.: Перун, 2005. – 208 с.
9. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте // Русский язык за рубежом / Вадим Львович Скалкин – 1983. – № 3. – С.52-54

*В статье определены и исследованы роль речевых ситуаций как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка начальной школы. Автор подчеркивает важность использования учебных речевых ситуаций в профессиональной деятельности учителя иностранного языка начальной школы.*

*Ключевые слова: учебная ситуация, речевая учебная ситуация, профессиональная компетентность, критерии деления, педагогический процесс.*

*The article defines and investigates the role of speech situations as a means of professional competence of future teachers of foreign*

language elementary school. The author stresses the importance of training speech situations in the future professional activity of foreign language elementary school.

Keywords: learning situations, language learning situations, professional competence, criteria division, pedagogical process.

УДК 37(477.87)(09) “18/19” : 81’243

## ІНОЗЕМНІ МОВИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ГІМНАЗІЙ ЗАКАРПАТТЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Сіка Валерія Василівна

м.Ужгород

*У статті розглядається місце іноземних мов у навчально-виховному процесі гімназій Закарпаття у другій половині ХІХ – першій половині ХХ століття. Детально описано скільки годин було відведено на вивчення окремих іноземних мов у різних гімназіях краю, показано роль іноземних мов у формуванні світогляду та вихованні гімназистів.*

*Ключові слова: іноземна мова, гімназія, історія гімназійної освіти, навчальний план, виховання.*

В сучасних умовах реформування освіти в Україні важливого значення набувають такі навчальні заклади, як гімназії та ліцеї. Для їх успішного функціонування необхідним є вивчення історії класичної освіти, адже це надасть можливість запроваджувати у навчально-виховний процес цих освітніх закладів позитивних здобутків минулого. Протягом другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття основними освітніми центрами на Закарпатті були саме гімназії. На ці навчальні заклади було покладене завдання виховувати у молоді не тільки любов до знань, до науки, але й до Батьківщини. Як свідчать архівні матеріали, зі стін закарпатських гімназій виходили високоосвічені молоді люди, які мали ґрунтовні знання з різних наук, і володіли двома і більше іноземними мовами. Адже, одним з основних засобів навчання та виховання у тогочасних гімназіях було вивчення іноземних мов.

Проблемам розвитку гімназійної освіти Закарпаття присвячені праці В.В. Гомонная, П.П. Чучки, В.В. Химинця, П.П. Стрічка. Багато відомостей про роботу закарпатських гімназій збережено в Державному архіві Закарпатської області. Вичерпну інформацію про функціонування гімназійних закладів дають річні звіти окремих гімназій краю.

Метою даної статті є визначення місця іноземних мов у навчальних планах гімназій Закарпаття у другій половині ХІХ – першій половині ХХ століття.

Впродовж другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття на Закарпатті існувало декілька гімназій. Найстарішою гімназією краю була Ужгородська гімназія, час заснування якої сягає далекого ХVІІ століття. Пізніше з цієї гімназії виокремилися її самостійні відділення, які функціонували як самостійні навчальні заклади. Окрім згаданої, в Ужгороді існували ще дві гімназії, а саме, єврейська та гімназія чину ОО. Василян. У 1868 році в Мукачеві було відкрито чотирикласну гімназію, яка була розділена на два відділення – угорське та руське. У 1895 році в Берегові теж було відкрито гімназію. А у 1921 році була заснована гімназія у місті Хуст.

У документі «Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії», який був виданий Міністерством Віросповідань і Освіти у Відні у 1849 р. [9, с.19], зазначалося, що завданням гімназії було надання вищої загальної освіти, яка базувалася на вивченні класичних мов і літератури та підготовці учнів до вступу до університету.

Дидактичною основою навчального процесу в гімназіях були гуманітарні предмети, а саме мови. Спочатку вивчалися лише латинська і грецька, а потім німецька, французька, англійська та українська мови. До кінця ХІХ ст. класичні мови, латинська і грецька, займали пріоритетне становище. На їх вивчення відводилася більша половина тижневого навчального навантаження, при чому перевага надавалася латинській мові. Так, згідно зазначеного вище документу, латинська мова вивчалася в усіх класах (в 1-му і 2-му класах на її вивчення відводилося 8 годин на тиждень, в наступних – 6 або 5), грецьку мову учні починали вивчати з 3-го класу (5 або 4 години) [11, с.53]. Важливе місце в переліку навчальних дисциплін посідали іноземні мови. За часів Австро-Угорського панування на Закарпатті (1868–1918) мовою викладання у гімназії була угорська. Звичайно, що гімназисти вивчали класичні мови – латинську та грецьку. У якості іноземної викладалися німецька та французька мови. Іноземні мови у гімназії того часу починали вивчати з третього класу. Обов'язковою до вивчення була німецька мова. У третьому класі на іноземну мову відводилося 4 години на тиждень. Учні читали та перекладали невеликі оповідання та казки, вивчали байки та вірші напам'ять. Із граматичного матеріалу основна увага приділялася правилам, що стосуються порядку слів у реченні, розрізнення членів речення, відмінюванню дієслів. Вже на початковому етапі вивчали рід іменника, правила вживання означеного та неозначеного артикля, особові займенники та числівники. Велика увага приділялася і розвитку зв'язного мовлення. Гімназисти вчили багато слів, складали розповіді на різні теми, перекладали з угорської. Щомісяця проводилося дві контрольні роботи з іноземної мови [11, с.53-54].

У звіті Ужгородської гімназії за 1896-97 навчальний рік зазначається, що з четвертого по сьомий класи іноземна мова вивчалася по три години на тиждень. У навчальних програмах вказується на те, що з кожним роком гімназисти засвоювали все складніші правила морфології та синтаксису. У старших класах обов'язковим було читання та переказ великих прозових творів, а також написання щомісяця двох письмових контрольних робіт. У восьмому класі гімназії німецька мова викладалася по дві години на тиждень. Учні читали твори Й.В. Гете, Ф. Шіллера та Г.Е. Лесінга в оригіналі. Щомісяця проводилася одна контрольна робота. За часів входження території Закарпаття до складу Австро-Угорщини, у гімназіях краю факультативним предметом вважалася французька мова. На початковому етапі учні вивчали правильну мову, тренувалися у письмі. Для читання передбачалися невеликі оповідання та казки. Для середнього рівня використовувалися ускладнені вправи, легкі розмовні теми та переклад текстів. На кожному уроці проводилася невелика письмова самостійна робота [11, с.56-58].

Згідно звіту Ужгородської гімназії за 1896-97 навчальний рік один вчитель викладав декілька мов, що наведено у табл. 1 [11, с.45-47].

Слід зазначити, що читання і переклад творів німецьких та французьких авторів сприяли не лише збільшенню лексичного запасу гімназистів та закріпленню ними граматичних правил, але й формуванню світоглядних, естетичних та моральних поглядів. Кожен автентичний твір це потужне лінгвокультурне джерело, з

якого можна багато дізнатися про культуру, побут, звичаї та обряди, менталітет населення тієї чи іншої країни. Крім того, учні поглиблювали свої літературні знання. Твори Ф. Шіллера та Г.Е. Лессінга давали гарне уявлення про розвиток німецькомовного драматичного мистецтва.

Таблиця 1.

Педагогічне навантаження вчителів іноземних мов Ужгородської гімназії з

Вчитель	Клас	Іноземна мова	Тижневе навантаження
Еден Блонар	2-Б 6	латинська, угорська грецька	17 годин
Арпад Філіп	4-Б; 5; 7	латинська, угорська	18 годин
Дюла Гарасті	1-А 8	латинська, угорська латинська	18 годин
Ірен Голошній	3-Б 6 8	латинська, угорська латинська угорська	17 годин
Реже Коларовці	5-А; 5-Б; 6; 8	німецька, французька	17 годин
Антал Натоя	2-А 7	латинська, угорська грецька	17 годин
Ласло Ріхтер	1-Б 5	латинська, угорська грецька	17 годин
Альберт Шірокай	3-А	натинська, угорська, німецька	18 годин
Янош Вілешкі	3-Б; 4-А; 7	німецька латинська	16 годин

У дослідженні розвитку гімназійної освіти півдня України В.І Боброва зазначено, що у 1871–1890-х роках на вивчення іноземної мови у гімназіях відводилося по 19 годин на тиждень. Окрім російської, церковно-слов'янської, латинської та грецької гімназисти вивчали німецьку або французьку мову. Навчальний план класичної чоловічої гімназії півдня України за 1871 рік показує, що з другого по шостий клас іноземну мову вивчали по 3 години на тиждень, а у сьомому класі по 2 [6, с.241]. У навчальному плані реальній гімназії за 1864 рік вказуються наступні дані: на німецьку мову по всіх класах щотижня відводилося по 24 години, на французьку по 22 години [6, с.240]. У навчальному плані напівкласичної гімназії того ж року сума тижневого навантаження по всіх класах з німецької та французької мови складала по 19 годин [6, с.239].

Із входженням Закарпаття до складу Чехословацької республіки (1919 р.) у системі освіти відбулися певні зміни. Так, угорська мова була витіснена чеською та словацькою. Починаючи з 18 березня 1919 року учні гімназії в Ужгороді повинні були вивчати руську (мову місцевого населення) та словацьку мови по одній годині на тиждень [7, с.29].

Навчально-виховний процес у всіх гімназіях краю здійснювався за типовими планами чеських реальних гімназій, але час від часу до нього вносилися певні зміни, так, приміром, у 1925 році до нього було внесено обов'язкові уроки державної, тобто, чеської

мови. Німецьку мову гімназисти вивчали за підручниками, які використовувалися по всій території країни. Авторами цих підручників були Оскар Гануш, Едвард Ореднічек, Степан Єж.

Як зазначає П.П. Чучка, викладання іноземних та класичних мов в Ужгородській гімназії було успішним. Частина випускників гімназії вільно володіла німецькою чи французькою мовою, в той час, як українською, російською, і навіть місцевою, так званою, руською, добре не володів ніхто [9, с.46].

В ужгородській єврейській гімназії, яка була відкрита у 1934 році, мовою навчання була угорська. Серед мов, які вивчалися у цьому навчальному закладі, були латинська, грецька, єврейська, угорська, німецька та словацька. У перших двох класах гімназії угорську та єврейську мови вивчали по 5 годин на тиждень, у третьому класі по 3, у четвертому по 4, а в п'ятих–восьмих класах по 3. Німецька мова вивчалася у п'ятих–сьомих класах по 4, а у восьмому класі по 3 години на тиждень. Такий поділ годин забезпечував учням єврейської гімназії добре володіння німецькою мовою [1]. Як свідчать архівні дані, у 1940-41 навчальному році у навчальні плани двох єврейських гімназій краю було внесено і англійську мову в тій кількості годин, що відводилися на вивчення німецької мови [2].

На початку 30-х років навчальний план чехословацьких гімназій мав такий вигляд [4, с.27]:

Таблиця 2.

Навчальний план гімназій часів Чехословаччини

	Назва предмету	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Релігія	2	2	2	2	2	2	2	2
2	Мова навчання	5	5	4	4	2	2	2	2
3	Чеська мова	4	4	3	3	2	2	2	2
4	Латинська мова	–	–	6	6	6	5	5	4
5	Німецька мова (або франц.)	–	–	–	–	6	4	5	3
6	Російська мова	–	–	–	–	2	2	2	2
7	Конвертація з іноземної мови	–	–	–	–	–	–	2	2
8	Історія	1	2	2	2	2	3	3	3
9	Географія	2	2	2	2	2	2	–	–
10	Природознавство	3	3	–	–	–	3	2	2
11	Математика	4	4	3	3	3	3	2	2
12	Хімія	–	–	–	2	2	2	–	–
13	Фізика	–	–	3	2	–	–	3	3
14	Нарисна геометрія	Викладалась за бажанням учнів замість конвертації з іноземної мови у VII– VIII класах							
15	Філософська пропедевтика	–	–	–	–	–	–	–	3
16	Рисуння	–	–	1	1	–	–	–	–
17	Креслення та красопис	4	4	2	2	–	–	–	–
18	Гімнастика	2	2	2	2	2	2	2	2
	ВСЬОГО	27	28	30	31	31	32	32	32

Зі звіту дирекції Берегівської гімназії видно, що обов'язковими до вивчення були угорська, русинська та латинська мови. Крім цього, кожен гімназист вивчав на вибір німецьку або французьку [10, с.14]. Викладачем німецької мови у гімназії були Дюла Бачо та Ласло Запф. Андрій Алиськевич був призначений директором Берегівської гімназії та викладав німецьку мову для учнів восьмого класу по 3 години на тиждень.

У 1937 році у культурно-освітньому житті краю відбулася значна подія. При монастирі чину ОО.Василіян було відкрито першу

українську класичну гімназію Закарпаття, яка мала чотири класи. За статистичним звітом 1937-38 навчальних років тут навчалось 106 учнів, а у всіх класах найбільше годин виділялось на вивчення руської мови [7, 21-29]. Вчителями іноземної мови були директор гімназії Андрій Алиськевич (латинська та німецька), професори Людвік Веселі та Франтішок Лавічка (обидва викладали чеську та німецьку) [7, с.16-17]. Розподіл годин у гімназії чину ОО.Василіян наведено у табл. 3 [7, с. 21].

Таблиця 3.

Поділ годин у гімназії чину ОО.Василіян

Назва предмету	I клас	II клас	III клас	IV клас
Релігія	2	2	2	2
Руська (малоруська) мова	5	5	4	4
Чеська мова	4	4	3	3
Латинська мова	–	–	6	6
Німецька мова	2	2	2	2
Історія	1	2	2	2
Географія	2	2	2	2
Математика	4	4	3	3
Природопис	3	3	–	–
Фізика	–	–	3	2
Конструктивна геометрія	–	–	1	1
Рисування й красопис	4	4	2	2
Гімнастика	2	2	2	2
Спів (рел. обов.)	2	2	–	–
Разом	31	32	32	33

Згідно звітів дирекції Хустської та Мукачівської гімназії, викладання іноземних мов велося так, як і в Ужгородській гімназії, тобто, за типовими навчальними планами Чехословацької республіки [3; 5]. Французьку мову у цих гімназіях вивчали за підручником Повер-Войтишека. Допоміжним підручником слугував Josef Kubin «Morceaux choisis de prose française» [5, с.21].

Якщо порівняти кількість відведених годин на іноземні мови у закарпатських гімназіях із кількістю годин у гімназіях Галичини, то відмінності будуть не дуже суттєвими. Однак, кількість мов, які вивчалися, була трошки меншою. Так, приміром, у Тернопільській приватній гімназії «Рідна Школа» поряд з латинською вивчалися тільки німецька та польська мови. У першому класі гімназії обидві мови вивчалися по 5 годин на тиждень. Починаючи з другого класу, польську вивчали по 4 години на тиждень. На німецьку мову у другому класі відводилося 4 години, а з третього класу по 3 години.

Гімназії Галичини були поділені на чотири відділи, а саме, природничо-математичний, гуманітарний, гуманітарний з латиною та класичний [8]. У природничо-математичному відділі іноземну мову вивчали у кількості 15 годин на тиждень, у гумані-

тарному – 20, у гуманітарному з латиною – 19, у класичному – 14.

Як зазначає І.Є. Курляк, у галицьких 4-річних однокласних гуманітарних гімназіях після реформи 1932 року гімназисти вивчали польську і на вибір німецьку або французьку мову [8]. При чому на польську мову відводилося більша кількість годин, ніж на німецьку. Як показано у навчальних планах цих гімназій, кількість тижневих годин на польську мову становило 16, а на німецьку (французьку) 14,5.

Отже, метою функціонування гімназій було навчання та виховання культурної, освіченої особистості. Важливим засобом при цьому було вивчення іноземних мов. Читання творів зарубіжних авторів в оригіналі сприяло розширенню кругозору гімназистів, духовно їх збагачувало. Вивчення мов сучасних європейських народів дозволяє краще пізнати їх культуру, життя та побут. В подальшому доцільно проаналізувати вплив вивчення іноземних мов у процесі формуванні особистості тогочасних гімназистів, а також вивчення класичних мов у гімназіях Закарпаття. Адже саме римська та грецька мови заклали основу європейської культури, збагатили значними надбаннями сучасні європейські мови.

### Література та джерела

1. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). A kissebségi tanítási nyelvi gimnáziumok óraterve, ф.360, оп.1, сп.10 с.208.
2. ДАЗО. A munkácsi és ungvári zsidó gimnáziumok óraterve az 1942-43 tanévtől kezdődőleg, ф.360, оп.1, сп.10 с.243.
3. Годовой отчеть Мукачевской державной реальной гимназии за учебный годъ 1925-26. Составил Николай Драгула. – Мукачево, 1926. – 56 с.
4. Годичный отчеть державной реальной гимназии в Ужгородъ за учебный годъ 1934-35. Составил Василий Сулинчакъ. – Ужгородъ, 1934. – 44 с.
5. Годовой отчеть Хустской державной реформной реальной гимназии за учебный годъ 1925-26. Составил Василий Сулинчакъ. – Хусть, 1926. – 24 с.
6. Бобров В.В. Становлення та розвиток ліцеїв і гімназій Півдня України у XIX- на початку XX століть: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Володимир Вікторович Бобров. – Державна академія керівних кадрів освіти. - К., 1998. – 250 с.
7. Звідомлення гімназії чина ОО.Василіян в Ужгороді за шк.рік 1937-38. – Ужгород, 1938. – 38 с.
8. Класична освіта на Західноукраїнських землях (XIX- перша половина XX століття): Історико-педагогічний аспект [Текст] / І.Є. Курляк; наук. ред. Н.Г. Ничкало; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Т.: Підручники і посібники, 2000. - 328 с.
9. Ужгородська гімназія. Історія, матеріали, спогади. / Редактор і упорядник проф. Павло Чучка. – Ужгород «Поліпринт», 2001.–272 с.
10. A Beregszászi állami magyar reál-gimnázium értesítője az 1919-20, 1921-22 tanévről. Összeállította Aliszkévcis András. – Beregszász, 1922.– 32 о.
11. Az Ungvári királyi katolikus főgimnázium értesítője az 1896-97 tanévről. – Ungvárott, 1897. – 172 о.

*В статті розглядається місце іноземних мов у навчально-виховному процесі гімназій Закарпаття во второй половині XIX – первой половині XX века. Подробно описується, сколько часов было отведено на изучение иностранных языков в*

разных гимназиях края, показана роль иностранных языков в формировании мировоззрения и воспитании гимназистов.

Ключевые слова: иностранный язык, гимназия, история гимназического образования, учебный план, воспитание.

The article considers the place of foreign languages in the educational process of public schools in Transcarpathia in the second half of the nineteenth - early twentieth century. It is described in details how many hours there were devoted to studying of different foreign languages in various public schools of the region. The article also tries to reveal the role of foreign languages in forming the outlook and high-school education of pupils.

Keywords: foreign language, high school, history of high school education, curriculum, education.

УДК 37.047:004

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Скварок Марія Юрївна  
м.Дрогобич

У статті з'ясовано значення інформаційних технологій у підготовці майбутніх інженерів-педагогів та визначено організаційно-методичні умови їх використання.

Ключові слова: інформаційні технології, інженер-педагог, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Підтримка Україною положень Болонської декларації поставила перед вітчизняною вищою освітою ряд завдань: введення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; формування системи контролю якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти. У законі України «Про вищу освіту», Указі Президента про «Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу», документах Уряду та Міністерства освіти і науки України підкреслюється, що вітчизняні вищі навчальні заклади мають забезпечити своїм випускникам такий рівень підготовки, який водночас дозволяв би їм продовжувати освіту в будь-якій країні Євросоюзу та робив би їх конкурентоспроможними на Європейському ринку праці.

Особливою ланкою фахівців з вищою освітою є викладачі технічних дисциплін (інженери-педагоги), підготовка яких здійснюється інженерно-педагогічними навчальними закладами, інженерно-педагогічними факультетами чи кафедрами технічних та педагогічних вищих навчальних закладів.

Реалізація соціального замовлення суспільства на підготовку майбутніх інженерів-педагогів потребує розробки нових навчальних програм, застосування вдосконалених концепцій інтегрованого навчання, максимального використання можливостей засобів навчання, зокрема, комп'ютерних технологій, які мають такі переваги: позитивна мотивація, миттєвий зворотній зв'язок, застосування на всіх етапах навчального процесу, індивідуалізація навчання, охоплення великої кількості студентів, можливість повернення до попереднього етапу і багаторазовість у відпрацюванні дій, дотримання послідовності в навчанні від простого до складного, створення однакових умов для всіх студентів тощо.

Однак вирішення цієї проблеми стримується недостатнім рівнем вивчення питань, які пов'язані з організацією та методикою використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інформаційних технологій в навчальному процесі є пред-

метом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Чимало наукових досліджень присвячено шляхам застосування ІТ у професійній освіті, дистанційному навчанні, дослідженню впливу інформаційних технологій на формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Використання засобів комп'ютерних технологій у навчальному процесі розглядаються А. Ашеровим, О. Башмаковим, І. Башмаковим, М. Булановою-Топорковою, Л. Глуховою, А. Гринбергом, М. Жалдаком, О. Золотарьовим, А. Івановою, Н. Макаровою, Ю. Машбицем, О. Овчаренко, М. Пивоваровою, В. Черновим, В. Биковим та ін.

Мета статті – визначити організаційно-методичні умови використання інформаційних технологій в підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація освіти, зокрема інженерної, з початку ХХІ ст. набуває стійкої професійної спрямованості. Осмислюючи логіку відтворення інженерної освіти в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства, відомий вчений у галузі системного аналізу й інформатики, академік НАН та НАПН України М. Згуровський зауважує, що сучасна інформаційна революція стала можливою лише завдяки збігові декількох чинників: появи цифрових засобів обробки інформації; бурхливому розвитку електроніки; оволодінню людиною космосу і створенню супутникових технологій зв'язку; розробці інформаційних мережних технологій і створенню комп'ютерної мережі Інтернет. Це дозволило накопичувати і передавати у будь-які куточки світу величезні обсяги інформації з колосальними швидкостями і з дуже низькими витратами. За даними саміту ЮНІДО з технологічного передбачення (2008 р.), щорічний приріст світового ринку інформаційно-телекомунікаційних технологій протягом останніх десяти років складав у середньому 6 – 8 %, а в таких країнах світу, як Китай, В'єтнам, Польща, досягав 25 – 27 %. Розподіл цього ринку між різними регіонами світу досить нерівномірний та відповідає загальному рівневі їх економічного розвитку. Так, на США приходить 34 % світового ринку, на Європу – 29 %, Японію – 12 %, а на інші країни світу – 25 % [1].

Водночас необхідно зазначити, що Україна ще не повною мірою використовує переваги і потенційні можливості, надані інформаційним суспільством. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається: „Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий по-

казник і основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі, ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем” [2]. Тому нині вкрай важливими є генерування і використання знань, інвестиції в науку й освіту заради забезпечення постійного розвитку інформаційного суспільства.

У галузі освіти інформаційні технології можуть використовуватися в різних цілях: адміністративних, для інформаційного пошуку, безпосередньо для навчання. Основні можливості комп'ютерної техніки у галузі навчання диференційовані за наступними основними напрямками: комп'ютерна техніка і інформатика як об'єкти вивчення; комп'ютер як засіб навчально-виховного процесу; комп'ютер як компонент системи педагогічного управління; комп'ютер як засіб підвищення ефективності науково-педагогічних досліджень [3].

До інформаційних технологій у навчанні слід відноситися не як до конкурента, а як до розумного, потрібного, хоча не завжди досконалого, знаряддя праці. Доля людства в період становлення інформаційного суспільства залежить від того, наскільки раціонально буде організована інформаційно-комп'ютерна підготовка, спрямована на освоєння даного знаряддя праці усіма категоріями осіб задіяних в процесі суспільного виробництва, інформаційного обміну в навчальному процесі [4].

Варто відмітити, що в концепції інформатизації освіти визначені головні цілі і напрями наукової і практичної роботи, пов'язаної з ефективним використанням інформаційних технологій у навчальному процесі: освоєння і впровадження нових інформаційних технологій в навчання, виховання і управління освітою на основі дослідницьких робіт по дидактиці, інформатиці; формування інформаційної культури, тобто інформаційних знань, умінь вчитися за допомогою інформаційних технологій, елементарних умінь програмувати; зміна методів, форм і змісту навчання у зв'язку із проникненням у навчальний процес інформаційних технологій; підготовка фахівців до здійснення навчання в умовах роботи з інформаційними технологіями [5].

Інформатизація професійної освіти полягає в створенні умов студентам і викладачам для вільного доступу до великих об'ємів інформації у базах даних, електронних архівах, довідниках, підручниках, енциклопедіях і так далі. Успішна реалізація можливостей використання інформаційних технологій у галузі освіти можлива лише на основі комплексної комп'ютеризації навчального процесу.

Більшість науковців переконані в тому, що використання інформаційних технологій у навчанні студентів не повинне носити епізодичний характер, воно має бути систематичним з перших днів навчання студента у ВНЗ. На їх думку, проблема полягає в методиці комп'ютеризації дисциплін ВНЗ.

Застосування комп'ютерів у навчальному процесі педагогічного ВНЗ передбачає використання комплексу засобів інформаційних технологій. На відміну від інших ВНЗ, в педагогічному університеті нові інформаційні технології застосовуються не лише як засіб досягнення навчальних цілей, а й як об'єкт вивчення їх застосування в навчальному процесі середньої школи.

Зокрема Б. Стариченко пропонує таку класифікацію основних напрямів використання інформаційних технологій в освіті: навчання, управління, методична робота викладачів, позакласна робота. Кожен з виділених напрямів відрізняється вирішуваними завданнями і вимагає різного ресурсного забезпечення. Проте, усі вони є взаємозв'язаними і взаємодоповнючими, оскільки відносяться до різних сторін організації і проведення єдиного навчально-виховного процесу. Виділення якого-небудь одного з них і оголошення його пріоритетним можливо лише на деякому проміжку часу - в перспективі повинна передбачатися робота за усіма напрямками.

Сучасний стан розвитку освітніх технологій, що базується на розвиненій комп'ютерній базі, а також Internet-технологіях, дозволяє ставити питання про повне забезпечення дисциплін учбових планів, напрямів і спеціальностей електронними навчальними посібниками. Для цього у багатьох навчальних установах створюються центри, відділи, які займаються розробкою електронних видань, необхідних для підготовки фахівців і введення їх в навчальний процес.

Проте найрізноманітніші плани можуть залишитися невиконаними, якщо немає необхідної організації умов і засобів їх виконання. У зв'язку з цим, особливої уваги заслуговує думка, висловлена Г. Коджаспировою про те, що ефективність використання інформаційних технологій визначається трьома взаємозв'язаними аспектами її забезпечення – технічним, методичним і організаційним [7].

У ході дослідження було виявлено, що технічне забезпечення має містити сучасні мультимедійні комп'ютерні класи і лабораторії, оснащені різними периферійними пристроями з розвинутою мережею комунікацій. Персональні комп'ютери, об'єднані в освітні обчислювальні мережі повинні використовуватися для передачі інформації студентам, зворотному зв'язку від студентів до викладача, контролю знань, організації самостійної роботи, обробки інформації. При цьому важливе значення має, як організаційне забезпечення інформаційних технологій в освітніх установах – їх обслуговування, модернізація, так і доступність інформаційних технологій для студентів і викладачів. Сьогодні відбувається постійний процес оновлення комп'ютерної техніки, що дозволяє значно розширити сферу застосування технічних і програмних засобів у процесі навчання. Наприклад, почали широко застосовуватися мультимедійні дошки, проєкційні екрани, наявність яких дозволяє ефективно використовувати демонстраційний матеріал під час проведення лекцій. Тому вважаємо, що однією з важливих умов ефективності застосування інформаційних технологій є рівень технічного оснащення аудиторій, що визначається їх дидактичними можливостями, технічними характеристиками, надійністю у роботі, зручністю експлуатації.

Слід зазначити необхідність вільного доступу студентам і викладачам до всесвітньої мережі Internet, яка на сьогодні є єдиним інформаційним простором відкритим для освіти і самоосвіти в різних сферах.

У роботах М. Згуровського, А. Ашерова відзначається, що відсутність необхідної матеріально-технічної бази закладів освіти гальмує процес використання інформаційних технологій в навчальних цілях [1]. Проте, нині спостерігається позитивна динаміка в області оснащення навчальних закладів необхідною електронно-обчислювальною технікою.

Слід зазначити, що створення матеріально-технічної бази необхідна, однак недостатня умова впровадження інформаційних технологій у процес навчання, а застосування інформаційних технологій в освіті більшою мірою залежить від таких чинників, як наявність програмно-методичного комплексу, інформаційної грамотності викладачів і студентів, їх здатності і готовності до використання нових технологій.

Недостатню підготовку майбутніх інженерів-педагогів у галузі інформаційних технологій і як наслідок складність їх впровадження в процес навчання відмічають багато педагогів. Використання інформаційних технологій в навчальному процесі, вимагає хоч б мінімальну комп'ютерну грамотність, яка включає знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки, знання сучасних операційних систем, програмних оболонок, володіння текстовим редактором, первинне уявлення про алгоритми, мови, пакети програмування і так далі [6].

Інтенсивний розвиток інформаційних технологій, їх грамотне використання і поширення у професійній підготовці студентів значною мірою залежать від підготовки викладацьких кадрів. Нові ін-

формаційні технології не результативні, якщо викладачі не мають достатньої технічної і методичної підготовки, дієвих стимулів для їх використання.

Використання нових інформаційних технологій ставить серйозні вимоги до якості викладання і рівня кваліфікації викладачів, як за об'ємом знань, так і по педагогічній майстерності. Ні технічне, ні програмне забезпечення саме по собі не вирішує проблеми впровадження інформаційних технологій в професійну підготовку студентів. Для того, щоб комп'ютер став необхідним інструментом в професійній підготовці студентів, потрібна спеціальна підготовка викладачів до роботи в нових умовах.

Для вирішення цього питання у вищих навчальних закладах в план підвищення кваліфікації викладацького складу обов'язково вводяться такі напрямки, як «Інформатика і інформаційні технології в освіті», «Нові інформаційні технології підготовки фахівців» та ін., що включають теоретичну і практичну підготовку по основних засобах і методах нових ІТ. Знання і навички роботи з інформаційними технологіями дозволять викладачам вищої школи активно застосовувати сучасні програмні засоби в підготовці майбутніх інженерів-педагогів, тим самим підвищуючи ефективність навчання та інформаційну грамотність майбутніх вчителів, які у свою чергу використовуватимуть нові засоби і методи у загальноосвітній школі.

В.Д.Симоненко, М.В.Ретивих, Н.В.Матяш, виділяючи методи технологічної освіти, підкреслюють важливість методу комп'ютерної підтримки, який може бути широко використаний по наступних напрямках:

- отримання інформації про літературу як по технологічних дисциплінах в цілому, так і по окремих темах;
- супровід занять комп'ютерною інформацією про нові прогресивні технології, технологічні процеси;
- створення і використання в навчальному процесі мультимедіа-матеріалів, електронних підручників;
- отримання необхідної інформації з Internet;
- проведення комп'ютерних ділових, профорієнтаційних, технологічно-розвиваючих ігор;
- використання комп'ютера для контролю і самоконтролю знань учнів і так далі.

Таким чином, використання інформаційних технологій в навчальній діяльності ставить певні вимоги перед майбутніми інженерами-педагогами. Уміння працювати з текстовими і графічними редакторами, системами управління базами даних, редакторами електронних таблиць, готувати і друкувати документи, використовувати телекомунікаційні технології, уміння організувати пошук потрібної інформації потрібні при будь-якій науковій і педагогічній роботі. Майбутньому інженерові-педагогові уміння працювати з інформацією (знаходити, отримувати, обробляти, зберігати і передавати) буде потрібне при підготовці і проведенні занять, а також для самопідготовки.

Необхідно відмітити, що особливість підготовки педагогічних кадрів полягає в так званому процесі "відтворення", коли викладачі-педагоги за освітою передають свої знання майбутнім інженерам-педагогам. Поза сумнівом, що в даному випадку визначальною є існуюча міра підготовленості викладачів, у тому числі і в області інформаційних технологій, а звідси і майбутня підготовленість майбутніх інженерів-педагогів.

Сьогодні в теорії і практиці вищої освіти розроблені основи підготовки майбутніх інженерів-педагогів усіх спеціальностей у сфері інформаційних технологій, які спрямовані на досягнення основних знань і практичних умінь в області прикладних засобів ІТ [8].

Усі дослідники відзначають необхідність вивчення інформатики як фундаментальної науки. У теоретичній частині підготовки приділяється увага освоєнню комп'ютерного моделювання, алгоритмізації, загальнотеоретичним питанням інформатики.

Практична частина курсу передбачає набуття практичних навичок роботи з інформаційними технологіями. Такі курси введені в Державний стандарт вищої педагогічної освіти.

Наявність в навчальному плані підготовки фахівців дисциплін "Інформатика" і "Інформаційні технології в освіті" сприяють підвищенню комп'ютерної грамотності і формуванню інформаційної культури майбутніх інженерів-педагогів. Проте оволодіння комп'ютерною грамотністю перший крок на шляху методичної підготовки викладачів і майбутніх інженерів-педагогів до використання інформаційних технологій в професійній підготовці.

Інформаційні технології можуть успішно використовуватись на всіх стадіях навчального заняття: вони мають значний вплив на контрольно-оцінювальні функції заняття, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Необхідно так організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, щоб кожен з них, працюючи відповідно до своїх здібностей міг успішно опанувати ті знання, уміння і навички в області інформаційних технологій, які складають педагогічний стержень професійної компетентності педагога [2].

Інформаційні технології надають необмежені можливості для самостійної і спільної творчої діяльності студентів і викладачів. Самостійна робота є органічною частиною діяльності навчальної установи. Її мета розширити і поглибити знання, розвинути інтерес, виховувати ініціативу, самостійність. Самостійна робота є засобом формування пізнавальних здібностей, їх спрямованості на безперервну освіту.

Завдання викладачів ефективно планувати і організувати самостійну роботу. Засоби інформаційних технологій відкривають великі можливості для організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів - використання Internet для отримання додаткової інформації при підготовці до занять, участі в науково-дослідних конференціях; навчальних програм, експертних систем для отримання і закріплення знань; прикладних програм для оформлення текстів рефератів, курсових і дипломних робіт і так далі.

Інформатизація освіти передбачає розробку навчального забезпечення процесу підготовки фахівців на основі нових і традиційних інформаційних технологій. Педагогічна ефективність навчальних програмних засобів істотно підвищується, якщо в їх створенні беруть участь професіональні педагоги. "Сподіватися на те, що розробники комп'ютерних систем навчання запропонують викладачам добротний навчальний матеріал, який би враховував усе різноманіття особливостей навчального процесу для конкретних умов, нереально".

Ми вважаємо, що при відповідній підготовці викладачів у області інформатики і інформаційних технологій на курсах підвищення кваліфікації вони самі зможуть створювати авторські електронні навчальні програми. Варто відмітити, що в цій роботі можуть брати участь і студенти.

Створення електронних навчальних програм і застосування інформаційних технологій в підготовці майбутніх інженерів-педагогів при вивченні спеціальних дисциплін є однією з важливих умов ефективної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Якщо викладач застосовує навчальні програми, то він сам повинен їх заздалегідь детально вивчити і навчитись пристосовувати їх для вирішення педагогічних завдань. Ця робота досить трудомістка і вимагає від викладача напруженої праці, проте вона є результативною і сприяє підвищенню наукового рівня викладача, а також відкриває перспективи ведення наукових досліджень.

Успішне застосування інформаційних технологій в навчальному процесі багато в чому залежить від умінь і навичок критичної оцінки педагогічних програмних засобів, визначення місця в навчальному процесі, їх педагогічної ефективності, а також результатів навчання з використанням конкретних педагогічних

програмних засобів і коригування залежно від цього процесу навчання. Не менш важливі і проблеми відбору навчального матеріалу, при вивченні якого комп'ютер буде найбільш корисний, а також визначення тих тем, вивчення яких ефективніше здійснювати традиційними методами без використання комп'ютера. Усі ці проблеми вирішуються поступово, у міру накопичення досвіду застосування інформаційних технологій в навчальному процесі. Однак вже зараз вони мають бути включені в методичну систему підготовки студентів педагогічних інститутів по усіх вчительських спеціальностях.

Так, І. Роберт підкреслює, що відсутність комплексного підходу до проблеми використання інформаційних технологій в цілях освіти, недооцінка того, що застосування комп'ютера у відриві від інших засобів навчання, не може привести до позитивних зрушень в області підвищення ефективності процесу навчання, спричинило поширення практики використання комп'ютера в якості засобу, призначеного для „латання дір“ традиційної методики навчання. Таке усичене уявлення про можливості використання нових інформаційних технологій і комп'ютера, зокрема, дискредитує саму ідею інформатизації освіти.

У ході дослідження було встановлено, що використання електронних навчальних програм для самостійної підготовки студентів до занять, повторення отриманих знань і їх контролю істотно підвищує рівень технологічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів з використанням ін-

формаційних технологій забезпечить необхідну загальноосвітню підготовку і рівень інформаційної культури, достатні для творчої діяльності надалі, оскільки уміння наочно подавати інформацію у вигляді таблиць, графіків і так далі, використання готових програмних засобів на традиційних робочих місцях, оснащених персональними ЕОМ стає обов'язковою частиною сучасного суспільства.

Висновки. У процесі дослідження нами виділені такі організаційно-методичні умови здійснення ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційних технологій:

- рівень технічної оснащеності учбового закладу;
- забезпечення можливості доступу до локальних і глобальних інформаційних мереж;
- формування у майбутніх інженерів-педагогів інформаційних знань, умінь вчитися за допомогою інформаційних технологій, елементарних умінь програмувати;
- підготовленість викладачів ВНЗ до здійснення навчання студентів з широким використанням типових інформаційних технологій та авторських програмних продуктів;
- наявність навчально-дидактичного забезпечення (електронно-навчальних програм з усіх предметів підготовки майбутніх інженерів-педагогів, методичних рекомендацій з використання інформаційних технологій у навчальному процесі);
- організація самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з використанням інформаційних технологій.

#### Література та джерела

1. Згуровський М.З. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій : перший досвід технічного університету / М.З. Згуровський, С.І. Сидоренко, Г.Д. Холмська. – К. : Наукова думка, 2003. – 172 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти : [Довідково-метод. вид.]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – (Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці) / [упоряд. Н.Б. Лосина, Б.М. Терещук]. – С. 38 – 56).
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. — М.: Педагогика, 1987. — 264 с.
4. Кирилова Г.И. Информационные технологии и компьютерные средства в образовании / Г.И. Кирилова // Educational Technology & Society. – 2000. – Т. 4. – №1. – С. 124 – 132.
5. Закон України „Про Концепцію Національної програми інформатизації“ від 4.02.1998 № 75/98 – ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua> – Загол. з екрану. – Мова укр..
6. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 “теорія та методика навчання” / М.І. Жалдак. – М.: АПН СРСР, 1989. – 378 с.
7. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 256 с.
8. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої школи / М.З. Згуровський. – К. : НТУУ „КПІ”, 2006. – 544 с.

*В статті встановлено значення інформаційних технологій в підготовці майбутніх інженерів-педагогів і визначено організаційно-методичні умови їх використання.*

*Ключевые слова: информационные технологии, инженер-педагог, профессиональная подготовка.*

*The importance of informational technologies in the training of future engineer teachers and organizational-methodical conditions of their usage are defined in the article.*

*Key words: informational technologies, engineer teacher, professional training.*

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЛЮДЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В АВСТРАЛІЇ

Слозанська Ганна Іванівна  
м.Тернопіль

*У статті розкрито основні питання пов'язані з організацією соціальної роботи з особами з обмеженими можливостями в Австралії; здійснено аналіз поняття "інвалід"; подано інформацію про механізми реалізації державної політики по відношенню до інвалідів; висвітлено нормативно-правову базу, основні принципи соціальної роботи з інвалідами, аспекти соціальної реабілітації інвалідів.*

*Ключові слова: соціальна робота, інвалідність, соціальна реабілітація, соціалізація, безбар'єрне середовище.*

Постановка проблеми. За останні тридцять років спостерігається значна соціальна, політична та інтелектуальна переоцінка ситуації щодо позиції інвалідів в загальній структурі суспільства. Встановлено, що у країнах, що розвиваються, в тому числі і в Україні, люди з особливими потребами належать до числа найбільш бідних та уразливих. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, опублікованими у Всесвітньому звіті з проблем інвалідності від 9 червня 2011 р., 15 % населення світу, що становить близько 1 мільярда від усіх людей, мають інвалідність.

Інвалідом є будь-яка особа, яка не може самостійно забезпечити повністю чи частково потреби нормального і/чи соціального життя через ваду, вроджену або набуту, фізичні чи розумові здібності.

Люди з обмеженими можливостями стикаються з безліччю перешкод для повноцінної участі в житті суспільства і, ймовірно, з підвищеним ризиком соціальної ізоляції. Не достатній доступ до освіти, медичного обслуговування, не можливість заробляти на життя або брати участь у прийнятті рішень, соціальна ізоляція є основними причинами низького рівня життя людей з особливими потребами, особливо тих, хто живе в країнах, що розвиваються.

Мета – дослідити особливості соціальної роботи з людьми з особливими потребами в Австралії.

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота з інвалідами є однією із важливих і пріоритетних сфер соціальної роботи Австралії. В її основі лежать правовий соціальний захист населення, система державних і недержавних закладів і установ, форми, методи соціальної роботи, соціальні технології і технології соціальної роботи, зміст і специфіка яких визначається рівнем обмеження життєдіяльності людини, а також повноваженнями організацій соціальної сфери, рівнем кваліфікації працівників, досвідом роботи, фінансуванню, ресурсами тощо.

Австралія, у цьому контексті, є країною, соціальною політикою якої передбачено створення рівних можливостей для інвалідів, їх активна соціалізація. Це процес, завдяки якому такі загальні системи суспільства, як фізичне і культурне середовище, житлові умови і транспорт, соціальні служби і служби охорони здоров'я, доступ до освіти і праці, культурного і соціального життя, включаючи спорт і створення умов для відпочинку, робляться доступними для всіх. Важливими у цьому процесі є такі оцінювальні показники: законодавство, що містить основні положення Всесвітньої програми; програми допомоги; додаткова кількість осіб, які користуються послугами; підвищення відповідних бюджетних асигнувань; додаткова кількість інвалідів, які мають регулярні заняття.

В Австралії під інвалідністю розуміють певну умову, що якимось чином перешкоджає чи заважає людині з точки зору її здатності виконувати повсякденну діяльність [6]. До осіб з особливими

потребами відносять людей з фізичними і розумовими вадами та хронічно хворих. Послуги для людей з даними вадами надаються на державному, регіональному та місцевому рівнях департаментами соціальної роботи, соціальними службами, агентствами, організаціями, центрами соціальної допомоги та волонтерськими організаціями.

Залежно від ступеня важкості умов, Всесвітня організація здоров'я за даними Австралійського бюро статистики виділяє три аспекти інвалідності: 1) будова тіла і функції (припинення їх функціонування), 2) діяльність (її обмеження) і 3) участь у житті суспільства (її обмеження). Класифікація інвалідності також визнає роль фізичних та соціальних екологічних факторів, що впливають на результатів інвалідності.

У 1998 Служба з догляду за інвалідами, людьми похилого віку та особами, які здійснюють догляд визначає інваліда як особу з обмеженням, порушенням яка триває принаймні останні шість місяців і обмежує повсякденну її діяльність.

До основних видів повсякденної діяльності відносять: особистий догляд, мобільність та спілкування. Залежно від рівня обмеження повсякденної діяльності виділяють: легку форму інвалідності – коли людина не відчуває жодних труднощів з самообслуговуванні, мобільності і комунікації, але використовує кошти або обладнання; помірну – коли людина не потребує допомоги, але має труднощі по догляду за собою, у пересуванні або комунікації; важка – коли людина іноді потребує допомоги при самообслуговуванні, мобільності або комунікації та глибока – коли людина не в змозі виконувати самообслуговування, мобільність та / або комунікаційних завдань, або завжди потребує допомоги [6].

Кожні п'ять років Австралійське бюро статистики здійснює широкий огляд осіб з інвалідністю і подає докладні статистичні дані про поширеність інвалідності в австралійському суспільстві. Останні (станом на 2008) дослідження показали, що із загальної чисельності населення у віці від 5 до 64 років, 19 відсотків (близько 3,6 млн. чоловік) мали ту чи іншу форму інвалідності. Обстеження також показало, що додаткові 3,1 мільйона чоловік мали легке порушення, але воно не було таким, щоб обмежило їх у їхній повсякденній діяльності. Із загального числа тих, хто мав певну форму інвалідності (тобто 3,6 млн. чоловік) близько 3,2 мільйона мали складні обмеження по відношенню до повсякденної діяльності, працевлаштування або навчання [3].

Основу правового захисту людей з інвалідністю в Австралії становлять Закон про дискримінацію осіб з обмеженими можливостями (1992 р.), Комісія з дотримання прав людини в Австралії, що підкріплюються міжнародними стандартами щодо забезпечення прав і гарантій соціального захисту дітей-інвалідів і дорослих людей, що відображені в документах Організації Об'єднаних Націй: Декларації прав дитини (1959 р.), Декларації соціального прогресу та розвитку (1969 р.), Декларації про права розумово відсталих осіб (1971 р.), Декларації про права інвалідів (1975 р.), Всесвітній програмі дій стосовно інвалідів (1981 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.), Всесвітній декларації щодо забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей (1990 р.), Принципах захисту психічно хворих і покращання психіатричної допомоги (1991 р.), Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) та інших документах.

Соціальний захист осіб з обмеженими можливостями в Австралії реалізується завдяки численним видам соціальної допо-

моги, виплатам по інвалідності. Так, в країні з 1908 року виплачується пенсія по інвалідності, пенсія з підтримки інвалідності та допомога по хворобі. У післявоєнні роки (1940-1950 рр.), у зв'язку із збільшенням числа інвалідів, в Австралії створено Службу з реабілітації інвалідів, яка займається виділенням матеріальної допомоги, облаштуванням житла, забезпеченням житлом, працевлаштуванням осіб з обмеженими можливостями.

З метою зниження бар'єрів з якими стикаються щоденно особи з обмеженими можливостями та привернення уваги громадськості до проблем інвалідів 1981 рік було об'явлено Міжнародним роком інвалідності. Уряд Австралії, взявши за основу панівні тенденції цього часу, розробив власну програму допомоги інвалідам (1986 р.), що передбачає надання та фінансування індивідуальної підтримки і обслуговування осіб з обмеженими можливостями [11].

У 1991 році австралійським урядом приведений в силу Пакет реформ з інвалідності, що був спрямований на максимальну інтеграцію осіб з обмеженими можливостями в суспільний процес, тобто їх проживання у спільнотах, працевлаштування та навчання у повній мірі.

Закон про дискримінацію інвалідів 1992 року, який спрямований насамперед на ліквідацію дискримінації щодо людей з обмеженими можливостями, а також забезпечення рівності перед законом і сприяння прийняттю в співтоваристві основних прав людей з обмеженими можливостями, Національна стратегія психічного здоров'я осіб з обмеженими можливостями (1992 р.), Національні Стратегії щодо створення безбар'єрного середовища для інвалідів (1994-2004 рр.), призначені для того, щоб люди з обмеженими можливостями мали рівні можливості для доступу до всіх програм, об'єктів і послуг, що надає держава і створює людство.

Соціальна робота з людьми з обмеженими можливостями [8, с. 187-194] в Австралії націлена на їх реабілітацію (медичну та соціальну, яку часто надають у стаціонарних закладах), отримання нових знань та навичок, трудово та громадську зайнятість, сприяння у створенні груп самопомоги, груп соціальних дій, самокерованих груп. При цьому соціальна допомога таким людям досить часто спрямована на задоволення потреб у самообслуговуванні, здійснення якого неможливе або ускладнене внаслідок втрати чи обмеження тих або інших функцій [5].

Соціальна реабілітація інвалідів — це система заходів, орієнтованих на поліпшення їх життєдіяльності, відновлення соціального статусу, досягнення матеріальної незалежності та всебічної інтеграції у суспільство. Принципи соціальної роботи з людьми, які мають обмежені можливості передбачають: ранній початок здійснення реабілітаційних заходів; безперервність і поетапність проведення соціальної роботи; комплексний характер реабілітаційних програм з урахуванням медичних, педагогічних, психологічних, професійних, соціально-побутових, технічних аспектів; індивідуальний підхід до визначення характеру і спрямованості реабілітаційних заходів, що ґрунтується на координації роботи спеціалістів різного профілю (лікарів, педагогів, психологів, соціальних працівників, логопедів, терапевтів, реабілітологів, техніків із протезування, спеціалістів із профорієнтації). Програми реабілітації передбачають індивідуальну допомогу інвалідам для підтримання спроможності вести повноцінне соціальне життя: умови обслуговування і засоби, які б гарантували як фізичну, так і психологічну незалежність.

З метою здійснення соціальної реабілітації і надання соціальної допомоги людям з обмеженими функціональними можливостями в Австралії реалізують соціальні програми, спрямовані на підтримку їх добробуту й стану здоров'я; створюють заклади для їх обслуговування (будинки готельного типу, будинки для постійного проживання, денні стаціонари/центри, денні центри/обідні клуби, чергові бригади невідкладної допомоги, центри з консуль-

тування тощо) [9]; практикують організацію співпраці з різними громадськими та професійними організаціями (наприклад, з Асоціацією інвалідів (People with Disabilities), Австралійською асоціацією жінок інвалідів (Women with Disabilities Australia) тощо) [12].

У сучасних умовах соціальна робота з онкохворими, яких в Австралії теж вважають людьми з обмеженими можливостями передбачає надання допомоги людям, яким поставили такий діагноз, у лікуванні; забезпеченні взаємодії хворих, лікарів, сім'ї і соціуму; сприяння активному залученню хворих до суспільного життя; вирішенню практичних проблем і допомогу у прийнятті раціональних рішень. Соціальні працівники, які спеціалізуються на роботі з онкохворими, займаються просвітницькою діяльністю, інформують хворих про фізіологічний вплив раку на організм людини, про розвиток і наслідки самої хвороби, про систему лікування та особливості догляду за онкохворими [10].

В Австралії до категорії людей з обмеженими можливостями відносять і людей з психічними розладами. Соціальні працівники, які працюють з такими клієнтами, допомагають їм вирішувати велике коло проблем; шукають відповідні методи боротьби з ними за умови використання наявних ресурсів [2].

Одним із пріоритетів соціальної політики Австралії є створення належних умов для повноцінного суспільного життя людей з особливими потребами. Найбільш поширеними та дієвими важелями заохочення австралійських роботодавців до найму або збереження зайнятості людей з особливими потребами виступають фінансово-економічні: різного роду пільги, дотації, субсидії. Невід'ємним правом інвалідів є право на працю, незважаючи на обмежену працездатність. В Австралії набув поширення досвід виплати дотацій тим роботодавцям, які приймають осіб з особливими потребами не тільки як працівників, але і як учнів на виробництві.

За австралійською програмою “Початок роботи” роботодавцям на заробітну плату кожного працівника з особливими потребами надається піврічна субсидія в розмірі 50 австралійських доларів на місяць. Окрім того, роботодавцю надається одноразова субсидія в розмірі 2592 австралійських долари на облаштування та технічне обслуговування одного робочого місця для людей з особливими потребами [1].

В Австралії діють численні спеціалізовані підприємства, які надають послуги із працевлаштування і призначені для працевлаштування осіб з обмеженими можливостями. Відповідно до Закону про обслуговування інвалідів від 1986 р., особи які отримують пенсію по інвалідності мають право працювати на даних підприємствах також. Встановлено, що станом на 2009 р. в Австралії діяло 415 підприємств для інвалідів на яких працювало близько 22000 осіб з обмеженими можливостями. Проте працевлаштування інвалідів на спеціалізованих підприємствах не можна розглядати винятково як форму забезпечення зайнятості інвалідів чи як фундамент, на якому базується політика забезпечення зайнятості інвалідів. Працюючи на спеціалізованих підприємствах, інваліди існують у замкненій соціосистемі.

Соціальна робота з інвалідами в Австралії зводиться не тільки до реабілітації, але й до соціальної допомоги. Зокрема, на державному рівні передбачено виплату різного роду допомоги: пенсія по інвалідності (5849\$ в місяць), виплата по догляду (481 \$ в місяць), допомога по хворобі (95 \$ в місяць), допомога по мобільності (59 \$ в місяць), пенсія дружині інваліда, або із втрати годувальника (446 \$ в місяць). На державному рівні діють організації із працевлаштування, навчання, професійної підготовки чи перепідготовки інвалідів; центри із надання житла, організації дозвілля та відпочинку осіб з обмеженими можливостями; агентства по догляду на дому та частковому догляду; центри із надання медичної допомоги; агентства з організації представництва інтересів інвалідів; організації із випуску інформаційної та друкованої продукції для інвалідів; центри із фінансування наукових досліджень

та галузевих проєктів; агентства із надання послуг ветеранам та відділення із виділення фармацевтичних та медичних пільг [7].

Та основним завданням соціальних служб, громадських організацій, що працюють з інвалідами є створення рівних можливостей, що визначаються таким чином:

а) інваліди повинні продовжувати жити у своїх общинах і вести, за необхідної підтримки, звичайний спосіб життя;

б) інваліди мають брати участь у прийнятті рішень на всіх рівнях, що стосуються, як загальних справ общини, так і всіх справ, які мають для них як людей з фізичними недоліками особливе значення;

в) інваліди повинні отримувати необхідну допомогу в межах звичайних систем освіти, охорони здоров'я, соціальних служб тощо;

г) інваліди мають брати активну участь в загальному соціальному й економічному розвитку суспільства, а їхні потреби повинні враховуватися у національних планах розвитку.

Створення рівних можливостей означає також, що державна політика має використовувати всі засоби таким чином, щоб кожний індивід мав рівні можливості для участі в житті суспільства. Після досягнення інвалідами рівних прав у них повинні бути також рівні обов'язки. У міру отримання інвалідами рівних прав суспільство вправі очікувати від них більшого. У рамках процесу забезпечення рівних можливостей необхідно створювати умови для

надання допомоги інвалідам для того, щоб вони могли повною мірою виконувати свої обов'язки як члени суспільства (Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів Австралії).

Перспективним для Австралії є також залучення осіб з обмеженими можливостями до культурних цінностей і художньо-естетичної діяльності. Озвучені книжки, друковані видання, написані простою мовою, чіткий формат і кольори для розумово відсталих, адаптовані теле- і театральні постанови для глухих – це великий крок у наданні інформації для тих, хто раніше такої можливості не мав. Заняття хореографією, музикою, літературою, театром сприяють виявленню та розвитку художнього і творчого потенціалу.

Не менш важлива проблема – організація дозвілля та відпочинку, що тісно пов'язана зі створенням механізмів полегшення пересування інвалідів до рекреаційних установ, моральною і фінансовою підтримкою персоналу, який здійснює соціальні програми, у тому числі проєкти, що передбачають розробку методики забезпечення доступності.

Висновки. Соціальна робота з особами з особливими потребами в Австралії є різноманітною і багатогранною. Вона передбачає надання медичної, юридичної та соціальної допомоги, соціальний захист, соціальне забезпечення і соціальне обслуговування. Соціальна політика Австралії спрямована на забезпечення рівних можливостей для людей з особливими потребами.

### Література та джерела

1. Гаврюшенко Г. Працевлаштування осіб з обмеженими фізичними можливостями: світовий досвід [Електронний ресурс] / Г. Гаврюшенко. – Режим доступу: 27.02.2008: – <<http://info.rehab.org.ua/ukrainian/periodyka/sots-zaxust/11-2005/a10>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Australian Association of Social Workers. Policy and procedures for establishing Eligibility for membership of AASW. – Barton, ACT, Australian Association of Social Workers, 2000. – 104 p
3. Australian Bureau of Statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 26.12.2011: – <<http://www.abs.gov.au/ausstats/wmdata.nsf/web+pages/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Australian Council of Social Service [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 16.01.2009: – <[http://www.wikipedia.org/wiki/Australia\\_Council\\_of\\_Social\\_Service](http://www.wikipedia.org/wiki/Australia_Council_of_Social_Service)>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Australian Government. Australian Education International. Accreditation and quality assurance, Higher education, Australia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 29.10.2010: – <<http://www.aei.gov.au/AEI/CEP/Australia/EducationSystem/HigherEd/AccredQA.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Disability Support and Services in Australia. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 26.12.2011: – <<http://www.aph.gov.au/library/intguide/sp/disability.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Department of Family and Community Services, Annual Report. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 27.12.2011: – <<http://www.facs.gov.au/layouts/1033/FaHCSIA/filenotfound.html?oldUrl=http%3A%2F%2Fwww%2Efac%2Egov%2Eau%2Fannreport%5F2000%2D01%2F2%2F3%2F3%2E2%2E.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Foale M. T. The Sisters of St Joseph: 128 years of care for the aged / M. T. Foal // The Australian Catholic Record. – 1995. – № 73 (2). – P. 187–194., с. 187–194
9. Industry Commition. Charitable organizations in Australia. – Melbourne: Australia Government Publishing Service. – 1995, Report No. 45. – 12 p.
10. Oncology Social Work in Australia. What do oncology social workers do? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.01.2009: – <<http://www.cosa.org.au/Groups/COSAGroups/SocialWork.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. The Parliamentary Library Web Manager Can good intentions ensure good outcomes? Commonwealth Disability Policy 1983-1995 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 26.12.2011: – <<http://www.aph.gov.au/library/pubs/bp/1995-96/96bp06.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. Wikipedia, the free encyclopedia. Australian Council of Social Service [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 16.01.2009: – <[http://www.wikipedia.org/wiki/Australia\\_Council\\_of\\_Social\\_Service](http://www.wikipedia.org/wiki/Australia_Council_of_Social_Service)>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

*В статтє раскрываються основные вопросы связанные с организацией социальной работы с лицами с ограниченными возможностями в Австралии; осуществлен анализ понятия "инвалид"; представлена информация о механизмах реализации государственной политики в отношении инвалидов; освещены нормативно-правовая база, основные принципы социальной работы с инвалидами, аспекты социальной реабилитации инвалидов.*

*Ключевые слова: социальная работа, инвалидность, социальная реабилитация, социализация, безбарьерная среда.*

*The author of the article has considered the key issues related with the organization of social work with people with disabilities in Australia; has analyzed the concept of "disability" contains information about the mechanisms of state policy towards disabled people; elucidated legal framework, the basic principles of social work with disabilities, aspects of social rehabilitation of disabled persons.*

*Keywords: social work, disability, social rehabilitation, socialization, barrier-free environment.*

## ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ-СИРИТ МЕТОДАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Смук Оксана Тарасівна

м.Ужгород

*Особливості розвитку спілкування у дітей-сирит та дітей позбавлених батьківського піклування відмічаються уже з молодшого шкільного віку. Дитина-сирота, яка проживає в умовах наближених до сімейних може у повній мірі задовольнити потребу в спілкуванні. Таке спілкування буде багатограним і сприятиме особистісному розвитку та розвитку пізнавальної сфери.*

*Ключові слова: діти-сироти та діти позбавлені батьківського піклування, казкотерапія, дитячий будинок сімейного типу, спілкування, психічний розвиток*

В психологічній науці встановлено, що міжособистісні відносини зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці (А.Запорожець, М.Лісіна, Е.Смірнова, Д.Ельконін І.Дубровіна, Р.Заззо, М.Лісіна, Й.Лангмаєр, З.Матейчик, В.Мухіна, А.Прихожан, Н.Толстих та ін.). З самого народження дитина живе серед людей і вступає з ними у різні відносини.

Порушення у сфері спілкування впливають на розвиток особистості дитини порушуючи її уявлення про себе, відношення до самої себе, ускладнюючи усвідомлення себе як особистості. Спрощеність особистісних, пізнавальних, ділових контактів з дорослим, відставання у оволодінні мовою, втрата самостійності проявляється у тому, що форма спілкування з дорослим не відповідає віковим нормативам. Інтенсивність спілкування і доля уваги, яка приділяється дитині-сироті, що виховується в інтернатному закладі, дитячому будинку, значно менша, ніж у сім'ї. Особливості розвитку спілкування дітей-сирит відмічаються уже з молодшого шкільного віку як з дорослими так і з ровесниками.

До помітно типових особливостей спілкування у дітей-сирит, відносять і бажання якнайшвидше встановити комунікативні зв'язки. Відсутність уміння спілкуватись викликає у дітей-сирит домінування захисних форм поведінки, зокрема таких як неадекватна лояльність або агресивність [1].

Дитина-сирота, яка проживає в умовах наближених до сімейних може у повній мірі задовольнити потребу в спілкуванні. Діти-сироти, які спілкуються щиро і відкрито з батьками-вихователями, їх друзями, знайомими, ровесниками, мають можливість чітко сформулювати уявлення про самого себе, що позитивно впливатиме на формування самооцінки, «Я-концепції», розширить спектр рольових моделей, у них краще розвивається самоконтроль і соціальні навички. Спілкування з батьками-вихователями дає можливість сформулювати первинний образ майбутньої сім'ї. Діти-сироти і діти, що позбавлені батьківського піклування, які виховуються в ДБСТ відвідують загальноосвітні школи (якщо дозволяє стан здоров'я), гуртки, спортивні секції. Загальною рисою є факт, що ровесники сприяють розвитку комунікативних навичок і самосвідомості. У компанії ровесників діти обмінюються інформацією, відбувається і взаємозбагачення, хоча можлива і передача негативного досвіду. Діти мають можливість вибрати референтну групу. Отже, спілкування дітей-сирит, що живуть в умовах наближених до сімейних, є багатограним і сприяє особистісному розвитку та розвитку пізнавальної сфери.

Якість спілкування батьків-вихователів з дітьми має ряд особливостей: конгруентність спілкування, заохочення промовляння дитини і звичайно, вміння емпатично слухати. У двох дитячих будинках сімейного типу, де проводилось наше дослідження, спілкування дітей-сирит з батьками-вихователями було щирим

і відкритим (авторитетний стиль виховання), в третьому батьки поводитись підкреслено правильно, закриті для постійного спілкування (домінував авторитарний стиль виховання). Наші спостереження співпадають з дослідженнями проведеними Говардом Барнсом та Девізом Ослоном [1]. Вчені прийшли до таких висновків, що ті батьки і діти, які підтвердили високий рівень щирості і відкритості у своїй сім'ї, вважають свою сім'ю більш пристосованою до рішення стресових або нестабільних ситуацій у порівнянні з тими, хто продемонстрував більш низький рівень відкритості.

Дослідження Л.П.Виговської [9], направлене на вивчення емпатійних відносин, показали, що більша частина дітей – сирит (75,7%) проявляють вищий рівень емпатійного відношення до дорослого і значно менше, ніж їх ровесники із сім'ї пасивне, нестійке, заперечливе емпатійне відношення до нього. По відношенню до ровесника пасивне, нестійке заперечливе емпатійне відношення проявляється у дітей-сирит та дітей позбавлених батьківського піклування майже в чотири рази частіше ніж у дітей які проживають у сім'ях. Вони по відношенню до інших ровесників налаштовані частіше недружно, агресивно або байдуже, на відміну від ровесників із сімей, які значно терпиміші до людей.

Сім'я – середовище первинної соціалізації дитини. У ній вона отримує перший досвід спілкування, у неї формуються і закріплюються рольові установки і моделі взаємовідносин, засвоюються перші уроки моральності і навички повсякденної поведінки. Через спостереження за поведінкою та спілкуванням батьків у сім'ї, формується первинний образ власної майбутньої сім'ї. Інститут сім'ї як взірць для власної поведінки, манери спілкування стосовно дитини-сироти, яка виховується в інтернаті відсутній або є неідеальним.

Мовленнєвий розвиток дитини теж є важливим аспектом загального психічного розвитку. Мова нероздільно зв'язана з мисленням. По мірі оволодіння мовою дитина вчиться адекватно розуміти оточуючих, висловлювати свої власні думки. Мова дає можливість дитині вербалізувати власні почуття і переживання, допомагає здійснювати саморегуляцію і самоконтроль. Розвиток мови як засобу спілкування дозволяє дитині адекватно користуватися нею в різних соціальних ситуаціях, вступати в ефективну взаємодію з дорослими і ровесниками.

Психологічна діагностика мовленнєвого розвитку вихованців ДБСТ та інтернату передбачає виявлення наступних показників: а) словниковий запас, б) граматична мова; в) повнота і адекватність значень слів, які вживаються; г) потреба в мові як засобі спілкування і знарядді думки.

Нами зверталась увага на те, як дитина розуміє звернення до неї, як звертається до оточуючих вона сама (словами або з використанням паралінгвістичних засобів спілкування – міміки, жестів, інтонації). У відповідності з віковими особливостями визначається, як дитина вимовляє прості і багатоскладові слова, чи правильно будує речення, чи розуміє текст з прихованим змістом, чи може самостійно сформулювати розгорнуте повідомлення, чи дотримується граматичних правил.

Ситуативно-особистісна форма спілкування була зафіксована у 40% вихованців інтернату та дітей першого року виховання в ДБСТ. Порівняльний аналіз кількісних показників дозволив виявити якісні особливості спілкування з дорослими дітей-сирит. Аналіз поведінки свідчить про те, що вибирали всі запропоновані дорослими ситуації, проявляючи активність, направлену, передусім, на

предметний світ (перебирають різні предмети, складають картинки, розглядають ілюстрації і т.д.). У всіх ситуаціях діти почувають себе достатньо вільно, не намагаються перервати взаємодію з

дорослим. Максимальну кількість балів діти отримали в ситуації ділового спілкування. В цій ситуації діти були найбільш активні, знаходились в комфортному стані.

Таблиця 1.

Особливості мовленнєвих висловлювань дітей вихованців інтернату та дітей-сиріт ДБСТ з ситуативно-особистісною формою спілкування в різних ситуаціях спілкування (у % від загальної кількості мовленнєвих висловлювань)

Ситуація спілкування	Особливості мовленнєвих висловлювань								
	ситуативне	позаситуативне	соціальні	несоціальні	прохання про допомогу	запитання	висловлювання	констатування	оцінка думки
Ситуація ділового спілкування	100	-	10,1	89,9	-		100	100	--
Ситуація пізнавального спілкування	100	6,6	5,4	94,6	-	1,1	98,9	100	--
Ситуація особистісного спілкування	100	-	100		-		100	100	--

Кількісні дані таблиці 1. свідчать про те, що у всіх ситуаціях спілкування у дітей домінують ситуативні, несоціальні, констатуючі висловлювання. Домінуюча кількість контактів дітей у всіх ситуаціях—це особистісні контакти, які дозволяють привернути до себе увагу дорослого.

В ситуації ділового спілкування діти намагаються звернути увагу на себе, свої дії, використовуючи при цьому мовленнєві засоби («Я знаю, як», «ось так потрібно...»), при цьому діти не намагаються досягти результату, безцільно маніпулюють предметами.

В ситуаціях пізнавального і особистісного спілкування діти описують зміст запропонованих для спілкування ілюстрацій книг, не намагаючись їх аналізувати, намагаються викликати позитивне відношення дорослого до себе. Спроби дорослого направити спілкування у змістове русло не має успіху. Для особистісних контактів діти використовують і експресивно-мімічні засоби спілкування (посміхаються дорослому, намагаються притискатись і т.п.) Така поведінка дітей, безумовно, свідчить про домінування у спілкуванні потреби у доброзичливості зі сторони дорослого, про намагання добитись хоча і аморфної, але все ж глобальної уваги і прихильності до себе.

Недостатній розвиток мови і мовлення негативно впливає на загальний психічний розвиток. Для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку характерним є менший об'єм уявлень про навколишній світ, недостатня кількість сенсорних, часових і просторових уявлень, знижена здатність до запам'ятовування зорової і слухової інформації, недостатня цілеспрямованість і концентрація уваги, недостатнє вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити правильні умовисновки. Крім недостатньої сформованості понять, у дітей цієї категорії обмежений словниковий запас. Вони не знають значення багатьох загальноживаних слів, неправильно розуміють і плутають слова, схожі за звучанням. Відзначимо, що у цих дітей слабо розвинута артикуляційна моторика і моторика пальців рук.

Іноді затримка розвитку мовлення проявляється на фоні затримки психічного розвитку дитини в цілому. В інших випадках запізнюється тільки мовленнєвий розвиток. Серед соціальних причин, які викликають затримку мовленнєвого розвитку у дітей-сиріт вагоме місце посідає факт їх тривалого перебування в дитячих будинках, інтернатах, ранній госпіталізм, що в сукупності визначає соціальну депривацію дитини.

Казкотерапія є однією з „м'яких” форм психологічної корекції. Даний метод по інтенсивності впливу, по участі в ньому процесів уваги, по об'єму і по формі подачі матеріалу повністю відповідає

особливостям психічного розвитку дитини. Казка не тільки відповідає віковим особливостям, а є й одним із самих сильних розвиваючих та психотерапевтичних засобів. Всі значимі для змісту казки елементи набувають чіткої форми, вираженої тілесності, конфлікти, суперечки реалізуються не в нудних повчаннях, а в конкретних діях, у формі змагань.

Таким чином, тілесна і конкретна мова казок відкриває дітям шлях наочно-дійового і наочно-образного осягнення світу людських відносин.

Розуміння і проживання через казку змісту, характерного внутрішньому світу будь якої людини, дає змогу дитині розпізнати і визначити власні переживання і власні психічні процеси, з'ясувати їх зміст і важливість кожного з них.

Казки – це ненав'язливий виховний засіб. Вони передають і моральні цінності, і правила поведінки. А саму сувору мораль через пригоди героїв, образність мови зроблять цікавішою, більш прийнятною і безпечнішою. Людина раптово може усвідомити зв'язок казкової історії з власним життям.

Підчас роботи з казкою у дитини актуалізується потреба у порушенні заборон і правил. Без цього неможливий перехід від дитячого стану до дорослого і навчитись приймати на себе відповідальність за власні вчинки, „і потреба в абсурді, через який казка стає посередником між внутрішнім світом дитини і зовнішнім, об'єктивним світом” [5]. В абсурдності казки багато дослідників вбачають глибокий зміст – відображення процесу усвідомлення меж зовнішньої і внутрішньої реальності.

Є.Доценко використовує поняття семантичного простору для відповіді на питання: яким чином відбувається процес побудови меж між – зовнішнім і внутрішнім, реальним і фантастичним.

Є.Доценко наголошує на тому, що коли створюється казка із змістом який відповідає особливостям життєвої ситуації людини в даний конкретний момент, то два семантичних простори – казкотерапевта та дитини повинні взаємно відобразитись. Саме у казковому просторі різні люди можуть знайти спільне бачення ситуації близької і зрозумілої для них. Це відбувається через наповненість казок архитипічними образами і типовими мовними зворотами („жили-були...”, „давним-давно...” ...), які задають умовні ситуації в особливому просторі казки, в якому відбуваються події які характерні для життєвого досвіду будь якої людини. Слухача захоплюють особливі переживання, виникає почуття значимості матеріалу казки якщо відбувається встановлення подібності семантичних просторів казки і слухача. Знаходження цієї подібності Є.Доценко називає семантичним резонансом [3].

Особливу роль відіграє такий спосіб організації тексту як багатократний повтор одних і тих же елементів. Повтори є типовими для фольклору. У казках часто застосовується троекратний повтор сюжетної лінії. Емоційний вплив виникає не під час строгого повтору одного і того ж, а при повторі із незначними змінами. Психологічний ефект впливу багатократного повторення одного і того ж має теоретичне і експериментальне підґрунтя. Механізм свідомості вводить в зміст свідомості тільки неочікувану інформацію, а тому незмінену інформацію перестає усвідомлювати. Багатократний повтор одного і того ж слова приводить до суб'єктивного відчуття втрати змісту цього слова (феномен семантичного перенасичення), психологи називають «спустошенням свідомості». Заповнення пустого місця, яке виникло у свідомості, багато у чому залежить від очікувань і намірів особистості. Сама структура художнього тексту має безпосередній емоційний і психологічний вплив [12].

Свою роль відіграє і зміст казки. Він не обмежений набором значень та неоднозначний, а навпаки любе значення казкового змісту до осмислюється дитиною і збагачується особистісними змістами. Вони сприяють виникненню переживань, через які відбувається переосмислення і переоцінка. Невербальна інформація отримана вербально через текст казок, часто діє на рівні безсвідомого.

Через вербальні і невербальні канали здійснюється формування людини як соціальної одиниці. Без спеціального навчання дитина не здатна соціалізуватись в суспільстві у повній мірі. Передачу інформації про соціальне оточення, взаємовідносини між людьми раціональніше передавати через казки. Необхідно створювати спеціальні психологічні і педагогічні умови для набуття досвіду у впізнаванні невербальної інформації, формувати активні пізнавальні орієнтири і переносити «казковий» досвід роботи в реальні життєві ситуації взаємодії.

Діти з деприваційною ретардацією (депривація яка формується у дітей-сиріт, які проживають в інтернатних закладах) у більшій мірі потребують своєчасного і всебічного педагогічного впливу, ніж дитина, що має нормальні умови для розвитку.

Т.Зінкевіч-Євстигнеєва запропонувала систему «казкотерапевтичної психокорекції», під якою розуміють процес знайомства з сильними сторонами особистості дитини, пошук нестандартних оптимальних виходів із різних ситуацій, безумовне прийняття дитини і взаємодія з ним на рівних через роботу із казкою[3].

Досліджуючи напрями: усвідомлення індивідом власної невербальної поведінки, розширення експресивного репертуару, навчати використовувати невербальні засоби для адекватного відображення тих хто спілкується і досягнення позитивного результату в міжособистісному спілкуванні у різних видах діяльності.

У процесі спілкування підвищенні вимоги до особистості дитини з деприваційною ретардацією пред'являє соціальне середовище і суспільні відносини. У значній мірі процес спілкування дітей з деприваційною ретардацією з оточуючими буде залежати від уміння розуміти невербальну інформацію і будувати свою поведінку.

У ході корекційної програми необхідно дотримуватись певних правил.

- створення умов для забезпечення мотиваційної сторони діяльності дитини з максимальним використанням ігрових методів;
- розвиток емоційно-позитивного спілкування з дитиною;
- розвиток різних форм пізнавальної активності;
- створення основи для розвитку адекватного розуміння і використання невербальної поведінки [13].

Кожне заняття повинно складатись з основної частини, яка присвячена роботі з казкою, ввідної та заключної.

Завдання ввідної частини – сконцентрувати увагу дітей, підго-

тувати їх до роботи з казкою. У заключній частині необхідно зняти надлишок емоційного збудження.

Головною ціллю є подолання бар'єрів у спілкуванні, розвитку кращого розуміння себе та інших, створення можливостей для самовираження, зняття психічної напруги.

Із-за вираженої особистісної незрілості, діти із деприваційною ретардацією відрізняються емоційно-вольовою нестійкістю. Тому значна увага надається тренуванню навиків поведінки, формуванню засобів адекватного використання вираження емоцій і станів через невербальну поведінку.

„Переживаючи казку“, діти вчаться долати бар'єри у спілкуванні, відчувати один одного, знаходити адекватне тілесне вираження різним емоціям, почуттям, станам.

Можливість покращити і активізувати виразні засоби спілкування допомагають етюди на вираження і прояви різних емоцій які постійно використовуються у казках.

Робота з казками виявляється корисною не тільки для дітей, а й для вчителів. Коли цю роботу проводять педагоги, вихователі у них з'являється інтерес до внутрішнього світу дитини, значно глибше його розуміння, зростає професійна самооцінка.

Казкотерапія включає в себе багато прийомів і форм роботи, які дозволяють розвивати творче мислення, уяву, увагу, пам'ять, координацію рухів, позитивну комунікацію і адекватну самооцінку. Казку можна аналізувати, складати, переписувати, розповідати, малювати, драматизувати.

Виділяють наступні основні прийоми роботи з казкою:

Аналіз казок.

Ціль – усвідомлення, інтерпретація того що стоїть за кожною казковою ситуацією, конструкцією сюжету, поведінкою героїв.

Дана форма роботи застосовується для дітей у віці від 5 років, підлітків і дорослих.

Розповідання казки.

Цей прийом допомагає проробити такі моменти, як розвиток фантазії, уяви, здатність до децентрації. Процедура складається з наступного: дитині або групі дітей пропонується розказати казку від першої або третьої особи. Можна запропонувати дитині розказати казку від імені інших дійових осіб, які приймають або не приймають участь у казці.

Переписування казок.

Переписування і дописування авторських і народних казок має зміст тоді, коли дитині чимось не сподобався сюжет, хід подій, кінець казки... Це важливий діагностичний матеріал. Переписуючи казку, дописуючи свій кінець чи вставляючи необхідні для неї персонажі, дитина сама вибирає найбільш відповідні її внутрішньому стану варіанти вирішення ситуацій, які дозволяють йому звільнитись від внутрішньої напруги—у цьому полягає психокорекційний зміст переписування казок.

Постановка казок за допомогою ляльок.

Працюючи з лялькою, дитина бачить, що кожна її дія відразу відображається на поведінці ляльки. Це допомагає їй самостійно коректувати свої рухи і робити поведінку ляльки максимально виразною. Робота з ляльками дозволяє вдосконалювати і проявляти через ляльку ті емоції, які дитина з тих чи інших причин не може собі дозволити проявити.

Створення казок [5].

У кожній казці існують певні закономірності розвитку сюжетної лінії. Головний герой з'являється в домі ( в сім'ї ), росте і при певних обставинах залишає будинок, відправляється мандрувати. Під час подорожей він знаходить і втрачає друзів, долає перешкоди, бореться і перемагає зло і врешті решт повертається додому, досягнувши цілі. Таким чином, в казках робиться не просто життєпис героя, а в образній формі розповідається про основні етапи становлення і розвитку особистості.

В дослідженнях по психологічному і психофізіологічному вивченню емоцій які виникають під впливом сприйняття казки у

дітей, було виявлено, що давні механізми гомеостатичного регулювання при онтогенетичному розвитку починають обслуговувати вищі емоції, які забезпечують розуміння змісту ситуації, що зображується і безкорисну зацікавленість у долі іншої людини [4]. Таким чином, казка може виступити як засіб забезпечення емоційного благополуччя дитини.

Цінність використання казок у виховній і психотерапевтичній роботі не викликає на сьогоднішній день жодних сумнівів. На думку представників вальдорфської школи, чим більше образів пройде через душу дитини, чим різноманітнішими будуть сценічні ситуації, тим ширшим буде світ її почуттів і вчинків, тим досконалішою, гармонійною стане її душа.

### Література та джерела

1. Скулер Джейн І. Діти, які пережили травму, сімі, що приносять щілення / Джейн І.Скулер, Бетсі Кіфер Смолі, Тімоті Дж.Каллаган. – К.: «Фенікс», 2011. – 280 с.
2. Дьяченко М. Психологический словарь-справочник / М.Дьяченко, Л.Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.:АСТ, 2001. – 576 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по сказкотерапии / Т.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2005. – 310с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по креативной терапии / Т.Зинкевич-Евстигнеева, Т.Грабенко. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т.Зинкевич-Евстигнеева, Е.Тихонова. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
6. Куницына В. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Куницына, Н.Казаринова, В.Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
7. Лисина М. Проблемы онтогенеза общения/ М.Лисина. – М. «Педагогика», 1986. – 136 с.
8. Мамайчук И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
9. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. проф. У.Ульенковой.-СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
10. Семенов Л. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студ. / Л.Семенов / Под ред. Д.Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
11. Смирнова Е. Детская психология: Учеб. Для студ. высш. пед. учеб. Завед / Е.Смирнова. – М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003. – 368 с.
12. Франц М.-Л. Архитипические паттерны в волшебных сказках / М.Л.Франц. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 256 с.
13. Черняева С. Психотерапевтические сказки и игры / С.Черняева. – СПб.: Речь, 2004. – 168 с.

*Особенности развития общения у детей-сирот и детей лишенных родительской опеки отмечаются уже с младшего школьного возраста. Ребенок-сирота, который проживает в условиях приближенных к семейным может в полной мере удовлетворить потребность в общении. Такое общение будет многогранным и способствовать личностному развитию и развитию познавательной сферы.*

*Ключевые слова: дети-сироты и дети лишенные родительской опеки, сказкотерапия, детский дом семейного типа, общение, психическое развитие.*

*Specificity of communication of orphans and children deprived of parental care can be observed in elementary school. Orphans who lives in close to the family conditions can fully satisfy the need for communication. Such communication is multifaceted and promote personal growth and development of cognitive areas.*

*Key words: children-orphans, children deprived of parental care, fairy-tale therapy, orphanage family, communication, mental development.*

УДК 364-787.22

## ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ СТАРІННЯ ТА ЇХ СУТНІСТЬ

Сопко Руслана Іванівна

м.Ужгород

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами у аналізі еволюції поглядів на процес і механізми старіння та теоретичному обґрунтуванні самого процесу старіння. У статті розглянуто теорії старіння з точки зору різних наук, проаналізовано основні соціальні теорії та їх практичне значення, щодо механізмів пристосування людей похилого віку до даного періоду життя.*

*Ключові слова: старіння, теорії старіння, старість, люди похилого віку.*

Старіння — це процес, що є результатом демографічних змін, збільшення частки літніх і старших людей у загальній чисельності населення. У науковій літературі період похилого віку характеризується багатством накопиченого в минулому досвіду, рядом нових властивостей, які не зустрічаються на ранніх етапах розвитку, що описуються найчастіше за допомогою теорій старіння.

Приблизно з другої чверті минулого століття починають накопичуватися певні емпіричні дані, а також результати теоретичного осмислення й узагальнення геронтологічних проблем на рівні як окремого індивіда, так і суспільства. Першими досліджували проблеми старіння – Г. Холл (G.Hall), Е.Ковдри (E.Cowdry), Р.Лінтон (R.Linton), Т.Парсонс (T.Parsons), Р.Хавігурст (R.Havighurst). У результаті їхніх зусиль були створені перші теорії, що представляли перше покоління теорій соціальної геронтології: теорія активності, теорія роз'єднання (звільнення) і теорія субкультури. Проаналізуємо послідовно ці теорії [1].

Одна із перших соціальних теорій старіння – звільнення, роз'єднання була запропонована американськими психологами Е.Камінзом та У.Генрі у 1961 році. Генрі [2, с.12-14] є найбільш відомою в нашій країні, тому що була описана М.Д. Александровою [3, с.24]. У якій стверджується, що «старіння є неминуче взаємне віддалення чи роз'єднання, яке призводить до зниження вза-

емодії між старіючою особистістю у певній соціальній системі». Цей процес може бути ініційований як самою особистістю, так і ін. особами. Поступове руйнування соціальних зв'язків означає підготовку до наступного акту – смерті. Процес «соціального відходу» характеризується втратою соціальних ролей, обмеженням соціальних контактів «втечею» у себе.

За даною теорією, процес старіння супроводжується немимучим відчуженням людини від суспільства, його соціального і економічного життя; зниженням взаємодії з іншими людьми; зменшенням соціальних ролей, що призводить до повного соціального дистанціювання. Змущене «звільнення» від професійних обов'язків, від багатьох сімейних обов'язків, зниження соціальної активності і усамітнення – зменшують життєвий простір старої людини. Старість посилює індивідуальність людини, звільняючи її від зобов'язань перед суспільством – надає можливість звернутися до свого внутрішнього світу і підготуватися до смерті. Роз'єднання функціонально значиме, як для самих людей похилого віку так і для інших членів суспільства, таким чином суспільство самовідновлюється, надаючи дорогу новим поколінням.

Якщо прийняти цю теорію, як безперечно достовірну, то треба визнати, що «успішне» старіння – це спокійне сприйняття соціального відчуження, яке починає літня людина і яке схвалюється соціальними нормами. «Втрата минулих соціальних ролей разом з погіршенням стану здоров'я веде до порушення існуючого динамічного стереотипу особистості, до зміни її світогляду і поведінки. Явище роз'єднання виражається у зміні мотивації, звуженні кола інтересів і зосередженні їх на своєму внутрішньому світі, тобто, у спаді комунікабельності» [3, с.44-46].

Отже, розглядаючи дану теорію треба виходити з того, що «роз'єднання» може відбуватися як один із варіантів життя літньої людини, але воно не є обов'язковим для усіх і проявляється індивідуально в залежності від внутрішніх ресурсів літньої людини, її особистісних рис, фінансової ситуації, освіти, життєвого досвіду та ін.

Теорія активності є альтернативною до попередньої. Автори даної теорії Р.Хеваюрст, Б.Ньюгартен, говорять, що вступаючи в старість, люди зберігають ті ж потреби й бажання, що й у середньому віці, і всіляко чинять опір будь-яким намірам виключити їх із життя суспільства. Згідно даної теорії під благополучною старістю розуміється збереження соціальних зв'язків, соціальних ролей і підтримання активності середнього віку. Під емоційним благополуччям (задоволеністю життям) розуміється наявність позитивного образу-Я, оптимістичного настрою; задоволення своїм минулим життям і прийняття нових умов; отримання задоволення від активності повсякденного життя. Цей підхід активно підтримується на Заході і є базисом соціальної політики стосовно літніх людей, яка орієнтується на включення їх у активне суспільне життя, створення умов для розвитку здібностей і можливостей.

У своїй крайній формі теорія активності так само не приваблива, як і теорія роз'єднання. На думку Стюарта-Гамільтона неприємно спостерігати за соціальними працівниками, які змушують людей похилого віку «зливатися» з іншими «для їхнього власного блага» з обов'язковими прогулянками й т.д. Він висловлює загальну точку зору, що «теорії звільнення і активності описують оптимальні стратегії для деяких, але не для всіх людей, і відповідь на питання «яка з них краща?» – залежить від набору факторів, таких як фінансові обставини (наприклад, чи може людина дозволити собі активний образ життя?), здоров'я (наприклад, чи має людина все ще сили для яких-небудь хобі?) і типу особистості (наприклад, інтроверти можуть ненавидіти активний образ життя)» [4, с.17-22].

Відповідно до теорії субкультури (А. Роуз), культура стає стрижнем, який поєднує людей літнього віку, і створює особливу близькість між ними й у той же час відокремлює їх від інших вікових когорт. Причому автор теорії стверджує, що культура літніх

людей особлива, відмінна від культури всіх інших вікових груп. У практичному плані А. Роуз пропонував створення селищ, житлових будинків, інтернатів для пенсіонерів. Що стосується субкультури, то вона не є якоюсь знову створюваною культурою для літніх людей, це ті норми моралі й поведінки, традиції, духовні цінності, котрі засвоїло колись їхнє покоління. Вона дійсно може поєднувати людей у певну групу. Але розвиток культури відбувається безперервно і більшою мірою поєднує різні покоління, ніж відокремлює їх. Не виправдала себе ідея створення різного роду сепаратних поселень для людей похилого віку. Але можна вважати, що ця ідея стала базою для створення клубів за інтересами, будинків проживання для літніх людей та ін.

Теорія вікової стратифікації припускає вікову диференціацію поряд із соціальною, розглядає суспільство як сукупність вікових груп, котрі мають обумовлені віком відмінності у здібностях, ролевих функціях, правах і привілеях. У межах цієї теорії важливими стають проблеми суспільного статусу літніх людей, індивідуальні відмінності при переході із одного вікового періоду в наступний, механізми розподілу соціовікових ролей, взаємовідносини з іншими віковими групами. За даною теорією, з виходом на пенсію людина втрачає свій престиж, втрачає владу над іншими і над самою собою, тобто старість характеризується втратою контролю над ситуацією. Соціальна політика, що базуватиметься на даній теорії, не в змозі враховувати реальні бажання і потреби літніх людей [5].

Теорія символічного інтернаціоналізму була сформульована американським соціологом і психологом Джорджем Мідом. Вона приваблює побудовою концепції старості на фундаменті ідей з різних галузей науки: геронтології, демографії, психології, медицини, теорії й методики соціальної роботи. В її основу покладена ідея комунікації як засобу взаємного пристосування індивідів, що є найважливішою умовою існування й розвитку суспільства. Для літньої людини це пристосування: а) до представників нових, молодих когорт; б) до «узагальнених інших», які в цьому випадку виступають як змінене суспільство у цілому; в) до самого стану старості, тобто до самого себе в новій якості. З іншого боку, суспільство повинне пристосуватися до того, що значною його частиною є люди похилого віку, що його демографічна структура прийняла новий вид "сивого суспільства". Якщо пристосувальні здатності людей похилого віку вироблялися століттями, (Дж. Мід відзначав, що людське поведіння взагалі має адаптивний характер), то суспільство з необхідністю пристосуватися до власної старості зіштовхнулося вперше й багато в чому виявилось до цього неготовим ні на рівні соціуму, ні на рівні індивідів.

А. Теннеп назвав три етапи процесу переходу до кожної наступної соціальної позиції: сегрегація – відокремлення людини від старого оточення і розрив з минулим; транзиція – проміжний стан, «пустеля безстатусності»; інкорпорація – наступне включення індивіду у свою соціальну групу, але уже у новій якості [5]. Успішний перехід до нової соціальної позиції характеризується особистісним ростом людини, набуттям нових здібностей, визначенням нових власних поведінкових стратегій, корекцією взаємин з оточуючим світом.

Український геронтолог В. В. Фролькіс розробив адаптаційно-регуляторну теорію старіння, відповідно до якої, у пізньому віці, поряд з деструктивними процесами і скороченням адаптивних можливостей організму існують процеси, спрямовані на підтримку його високої життєздатності і збільшення тривалості (вітаукт – від *vita* – життя, *auctum* – збільшувати). Вітаукт, стабілізуючи життєдіяльність організму, відновлює і компенсує багато змін, які викликані інволюцією, що, у свою чергу, сприяє виникненню нових пристосувальних механізмів [6, с.12-23].

В геронтології існує більше 100 теорій та гіпотез відносно причин і механізмів старіння. Умовно їх можна поділити на дві групи: перша група теорій розглядає старіння як генетично запро-

грамований процес, а друга — як наслідок випадкових процесів, що руйнують організм.

Слід зазначити, що представники першої групи теорій, розглядаючи старіння як генетично запрограмований процес, по-різному тлумачать механізм цього процесу. Одні з них вказують на функціональні зміни в генах, відповідальних за розвиток і старіння організму людини, інші, відкидаючи уявлення про існування спеціалізованих генів, стверджують, що старіння є наслідком появи в геномі дефектів із-за впливу різноманітних факторів, що призводять до порушення синтезу білкових молекул.

Згідно з метаболічною теорією старіння обумовлене дією на організм окремої речовини або групи речовин, що призводить до порушення функцій тканин, зниження інтенсивності та швидкості обмінних процесів в організмі людини

Заслужують уваги мембранна теорія старіння, згідно з якою з віком змінюється структура плазматичних мембран клітин (переважно за впливу вільно радикальних факторів), що призводить до порушення їх функцій, у тому числі транспорту речовин, до руйнування клітин, а також адаптаційно-регуляторна теорія, яка пов'язує процеси, що відбуваються на молекулярному і клітинному рівні при старінні, з процесами адаптації організму до змінених умов зовнішнього середовища. Старіння розглядається як процес інтеграції мікро ушкоджень, що виникають при кожному окремому акті адаптації в системах негайної відповіді та в системах забезпечення. Чим вища інтенсивність відповіді організму на адаптаційні або стресові фактори, тим швидше настає старіння. Вчені вважають, що інтенсивні фізичні навантаження, характерні для спорту, так як і інтенсивна розумова діяльність це потужні фактори старіння організму. В той же час помірні фізичні навантаження (легкий біг, ходьба на лижах, плавання та ін.) і помірне загартовування підвищують адаптивні можливості організму і протистоять розвитку старіння [7].

На думку дослідників у галузі біології, старіння і смерть є базовими, сутнісними біологічними властивостями, що відображають функціонування і еволюцію всіх живих організмів, включаючи людину. Біологи досліджують організм, намагаючись виміряти природу і межі вікових змін, зрозуміти, чим вони викликані, як їх можна контролювати, коректувати, як можна пом'якшити наслідки процесу старіння. У зв'язку з цим біологічна наука має теорії, що безпосередньо торкаються тематики процесу старіння людини. Найбільш поширені в науковому світі за кордоном дві з них. Це теорії «програмованого старіння» та «не програмованого старіння» [8].

Представники теорії «програмованого» старіння виходять з того, що функціонування живого організму за програмовано природою лише на період його активної життєдіяльності, що включає в себе розвиток, тобто ріст організму, і здатність до репродукції. Прихильники цієї теорії аргументують свій висновок тим, що в природі завжди діяв і продовжує діяти закон природного відбору, і тому старі особи в природних умовах зустрічаються вкрай рідко: перш ніж стати старими, вони або гинуть самі, або їх знищують свої ж родичі. У живому організмі генетично закладена біологічна активність, що розповсюджується тільки на період його так званої біологічної «корисності». Деякі теорії старіння, як, наприклад, так звані теорії «годин», виходять з того, що зміни, пов'язані зі старінням, підконтрольні свого роду біологічному датчику, основна функція якого полягає в тому, щоб стежити за «розкладом» розвитку біологічного організму до тих пір, поки він не досягне статевої зрілості та спроможності розмноження. Після виконання програми або за її відсутності розвивається діяльність гіпоталамуса та ендокринної системи, що приводить організм до зниження його фізіологічних функцій [8].

Представники теорії «програмованого» старіння виходять з положення, згідно з яким до процесу старіння підключені генетичні механізми і тільки завдяки їх дії відбувається еволюція живої

природи. Однак у процесі змін, пов'язаних зі старінням, можуть діяти й інші механізми, не включені в генетичну програму, які надають «не програмований» вплив на організм. Такий вплив може відбуватися в результаті випадкового пошкодження клітини, незвичайного впливу на молекули, які в свою чергу змінюють структуру клітини, її функцію і сам процес метаболізму. Ці незвичайні зміни можуть торкнутися і молекули ДНК, що несе в собі генетичну інформацію.

Обидві ці біологічні теорії старіння є дуже загальними, занадто широко трактують причини процесів інволюції, що відбуваються в старості. У рамках цих підходів знаходить місце теорія основоположника вітчизняної геронтології А.А. Богомольця, який пов'язував старіння з дисгармонією фізіологічних процесів організму, і теорія І.І. Мечникова, що розглядав старіння як процес інтоксикації [9].

Біологічні теорії старіння є найбільш обґрунтованими і верифікованими. Проте біологічні теорії не враховують диференціації двох аспектів старості - фізіологічного та психологічного - і роль психологічного чинника в подовженні людського життя.

Найпоширенішими теоріями (гіпотезами) старіння є: молекулярно-генетичні та стохастичні (імовірності). Серед молекулярно-генетичних теорій старіння можна виокремити: теломерну, елеваційну (онтогенетичну), адаптаційно-регуляторну теорії старіння.

Стохастичні теорії старіння виділяють: теорію вільних радикалів, "старіння за помилкою", та теорію апоптозу (самогубство клітин).

Інші дослідники аналізують проблеми старості в контексті профілізації особистості: її стилю життя, позицій, соціокультурних орієнтацій. При цьому відкритість, проникнення у соціальний потік або, навпроти, тенденцію відвертатися від життя співвідносять з варіативністю індивідуальних реакцій. Люди з активною життєвою позицією відкриті до змін, намагаються самостійно вирішувати проблеми, пов'язані з віковими змінами, у відповідності до своїх фізичних можливостей. Люди з пасивною життєвою позицією намагаються перекласти відповідальність за вирішення проблем літнього віку на різні соціальні інститути. При чому у них найчастіше в старості проявляються негативні особистісні риси, такі як незадоволеність, дратівливість, озлобленість та ін., які не були помітні в молодості.

Прибічники теорії розподілу матеріальних благ, виокремлюють людей похилого віку в певну соціальну страту, котра порівняно з іншими віковими групами знаходиться у несприятливому положенні, тому що представники «третього віку» дистанційовані від багатства, влади і престижу. Даний підхід викликає заслужену критику, тому що по-перше, в розвинутих країнах пенсіонери є найбільш платоспроможною групою з найбільшим витратним капіталом; по-друге, викладена сентенція відображає процес концентрації суспільної свідомості на утилітарних цілях, зневажається соціокультурна роль літніх людей (передача досвіду, знань, умінь, традицій, тощо). Вікова асиметрія проявляється у суспільній свідомості наданням пріоритетів на користь молодості, що пов'язано з орієнтацією на молодіжні цінності (спортивні ігри, розваги, культ багатства, успіху). Старість у такому контексті є непривабливою.

Значна частина дослідників багато уваги приділяє поняттям часової перспективи у літньому віці. Старість характеризується зростанням зверненості до теперішнього часу (будь-які факти розглядаються літньою людиною як події, ритм життя уповільнюється) а також зверненості до минулого, що пов'язано з переоцінкою життя і згадуванням яскравих вражень. Реверсія (повернення) до минулого може усвідомлюватись з психологічної точки зору як спроба знайти точку опори, і таким чином нейтралізувати негативні наслідки всіляких змін сучасного життя, пов'язаних цінностей, нагромадження економічних та ідеологічних побудов. Більше того, феномен «повернення до минулого» є важливим

елементом адаптації до нової ситуації, виступає стимулом до нових свідомих і відповідальних дій.

В контексті теорії «соціальних естафет» соціальна динаміка представляється як передача естафети від покоління до покоління, трансляція певних соціальних програм, зразків поведінки. Ці зразки, безпосередньо задані ситуацією або вказані на рівні вербальних формулювань, можуть бути двох типів: зразки позитивні і зразки – заборони, котрі фіксують негативний досвід, досвід невдач, що застерігає від повторень. Часова тривалість соціальних стереотипізованих форм досвіду скорочується, наприклад, традиції можуть змінюватись навіть в рамках одного покоління. З інформатизацією суспільства змінюється зміст і форми знань та швидкість їх передачі новим поколінням. Якщо в минулі епохи образ життя літньої людини виступав як зразок майбутнього життя молодшої людини, то для сучасності характерне засвоєння молодим поколінням нових життєвих звичок і традицій, що знецінює досвід представників старшого покоління і зменшує їх вплив.

Про взаємозв'язок та відповідальність поколінь говорить теорія «громадянства декількох поколінь». Згідно даної теорії, громадяни несуть колективну відповідальність за природний, фізичний, фінансовий, соціальний, культурний капітали, що передаються майбутнім поколінням.

Розглянуті в даній статті перші психосоціальні теорії старіння, процес їх розвитку, зміни в інтерпретації та тлумаченні базових понять дозволяють прослідкувати еволюцію поглядів на механізми пристосування людей похилого віку до такого важкого періоду життя, як старість. Цінність даних теорій у тому, що дві з них (активності та роз'єднання) описують не лише процес старіння людини, але й процес її розвитку в зрілому віці.

Незважаючи на “солідний” (як для теорій у галузі геронтології) “вік”, вони не втратили своєї актуальності й дотепер. Наприклад, у Швеції організація геронтологічного догляду за клієнтами та діяльність соціальних працівників щодо його реалізації побудовані на засадах теорії активності. І хоча в законі про соціальний догляд за людьми похилого віку та в інших офіційних документах немає конкретного посилання на дану теорію, однак у них наголошується, що старим людям необхідно пропонувати активне життя разом з іншими людьми [10].

На думку більшості демографів загальний характер старіння населення знаходиться у прямій залежності від рівня суспільно-політичного розвитку і за своєю природою є прогресивним процесом. Він притаманний тільки нашому часові і має серйозні демографічні, економічні, психологічні, культурні і медичні наслідки.

### Література та джерела

1. Робак В.. Перші психосоціальні теорії старіння(50-60-ті роки ХХ ст.) та їх роль у підготовці соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку / В.Робак. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2011\\_4/Robak.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_4/Robak.htm) – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Cumming E. Growing Old. New York: Basic Books / E.Cumming, W. E.Henry [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jtd.sagepub.com/content/3/3/198.abstract> -Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологий / М.Д.Александрова. – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1974. – 135 с.
4. Стюарт-Гамільтон Я. Психология старения /Я.Стюарт-Гамільтон/ – СПб.: Питер, 2002. – 145 с.
5. Тополь О.В. Теоретичний аналіз дослідження старості: соціологічний підхід // О.В.Тополь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK\\_34\\_15.pdf](http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_34_15.pdf) - Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Фролькіс В.В. Системний підхід, саморегуляція і механізми старіння /В.В.Фролькіс. – Киев, 1985. – С.12-23
7. Валеология. Copyright © 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.valeologija.ru/valeologija-ukrainska/9/70-zagalne-uyavlennya-prostarinnya-teori-starinnya> -Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Міщиха Л.П. Психологічні особливості розвитку особистості в період гетерогенезу / Л.П. Міщиха [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znfspi/2009\\_14\\_2/14-2-02-Mixykha.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znfspi/2009_14_2/14-2-02-Mixykha.pdf) –Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Яцемирський Р.С/ Соціальна геронтологія / Р.С. Яцемирський, І.Г.Біленька/ – М.: Владос, 1999 –340 с.
10. Москаленко В.Ф. Постаріння, як глобальна проблема сучасності / В.Ф.Москаленко, Т.С.Грузеева [Електронний ресурс]. – Режим доступу:[http://www.nbu.gov.ua/portal/Chem\\_Biol/Sjgz/2008\\_3/PH\\_N3\\_2008\\_15.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Chem_Biol/Sjgz/2008_3/PH_N3_2008_15.pdf) – Загол. з екрану. – Мова укр.

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена насущными потребностями в анализе эволюции взглядов на процесс и механизмы старения и теоретическом обосновании самого процесса старения. В статье рассмотрены теории старения с точки зрения различных наук, проанализированы основные социальные теории и их практическое значение, относительно механизмов приспособления пожилых людей к данному периоду жизни.*

*Ключевые слова: старение, теории старения, старость, пожилые люди.*

*The author of the article has conducted analysis of the evolution of views on the process and mechanisms of ageing and in theoretical reasoning of the ageing process itself. An ageing in the article has been observed from the point of view of various sciences. The main social theories and their practical importance concerning the mechanisms of adaptation of older people to the given period of life have been analyzed.*

*Key words: ageing, theories of ageing, old age, older people.*

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Стойка Олеся Ярославівна

м.Ужгород

*Дана стаття присвячена дослідженню вищої освіти Сполучених Штатів Америки. Особливу увагу приділено проблемі функціонування системи вищих навчальних закладів.*

*Ключові слова: вища освіта США, класифікація вищих навчальних закладів, підготовка фахівців, освітні рівні.*

Початок XXI століття характеризується низкою кризових явищ у сфері вищої освіти, які спричинені змінами політичного, економічного, соціального і технологічного життя суспільства. До основних чинників, що зумовлюють різноманітні перетворення у даній сфері належать: інформаційні технології, новітні педагогічні підходи, наприклад, концепція неперервного навчання, обмежені матеріально-технічні і фінансові ресурси, нестабільна демографічна ситуація, конкуренція на вітчизняному та зарубіжному ринку освітніх послуг, високі вимоги до якості освіти та ін. У зв'язку з цим, сучасні освітні заклади змушені досить гнучко змінювати масштаби і форми діяльності, щоб успішно адаптуватися до зовнішнього середовища.

Проблеми у сфері вищої освіти України зумовлені ще й тим, що маючи сформовану, усталену національну систему підготовки фахівців у ВНЗ, новий шлях розбудови – євроінтеграційний, призвів до радикальних змін її функціонування, що вимагає аналітичного осмислення організації системи вищої освіти за рубежом.

На сьогодні вчені виявляють значний інтерес до системи вищої освіти у США. Зокрема, О. Зіноватна досліджує особливості магістерської підготовки фахівців; О. Малярчук – дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти; І. Зварич – педагогічні засади оцінювання знань студентів ВНЗ; Я. Гулецька – формування полікультурної освіти студентської молоді в університетах США. Серед зарубіжних науковців варто відзначити К. Кейта, Л. Леслі, С. Маргінсона, Р. Сімсона, С. Фроста, Е. Хаккета, які досліджують управління процесом реформування вищої школи США; Д. Смарт, В. Терней, Д. Штейн вивчають організаційні умови ефективності навчання у коледжах; А. Астін, Д. Куртіс – теорію і практику інституційних перетворень у сфері вищої освіти США та ін. Зважаючи на актуальність дослідження, перед українською педагогічною наукою постала необхідність комплексного вивчення американського досвіду організації вищої освіти, який доцільно враховувати у вітчизняній практиці діяльності ВНЗ.

Мета статті – розглянути організацію та функціонування системи вищої освіти США,

Розглянемо вищу освіту США як систему навчальних закладів, серед яких можна виділити три основні типи – університети, коледжі та спеціалізовані інститути.

Згідно статистичних даних, станом на початок 2011 р. у США функціонує 4589 вищих навчальних закладів, з яких 1652 – державні і 2937 – недержавні. Відсоткове співвідношення кількості державних і приватних вищих навчальних закладів становить 36% та 64% відповідно. У вищих навчальних закладах навчається 21 млн. студентів. Варто зазначити, що за останнє десятиліття відбулося значене збільшення їх чисельності – на 42,8% (для порівняння, у період з 1980 р. по 2000 р. кількість студентської молоді зросла на 26,5%) [1].

Університети є ядром вищої школи США і представляють американську систему вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Університети забезпечують високий рівень професійної підготовки, оскільки в них сконцентрований потужний кадро-

вий потенціал та значний обсяг наукових досліджень.

Виділяють декілька критеріїв поділу університетів. Так, у XIX столітті виділяли дослідницькі (Research University) і недослідницькі (Teaching University) університети. Серед останніх окрему групу складали земельні університети (Lend-grant university), які були створені на підставі закону Морріла 1862 року. Земельні університети акцентували увагу на розвиток прикладних знань у сфері сільського господарства, машинобудування, новітніх технологій тощо. Саме земельні університети з часом стали основою формування державного сектора американської системи вищої освіти.

У другій половині XX століття вищі навчальні заклади США розподілялися на університети, що присвоювали докторські ступені (Doctor University) – дослідницькі і недослідницькі та університети, які надавали ступінь магістра (Master University). Градація серед докторських університетів відбувалася, насамперед, за кількістю присуджених ними наукових ступенів.

На початку XXI століття всі докторські університети стали дослідницькими. Відбулися також зміни в групі магістерських університетів. Так, у другій половині минулого століття ці університети називалися багатоаспектними або комплексними, тобто загальноосвітніми (comprehensive), але до початку XXI століття ці назви практично вийшли з ужитку.

Особливе місце у вищій школі США займають дослідницькі університети, оскільки головні наукові дослідження проводяться саме на базі цих закладів. Перший дослідницький університет був відкритий у 1876 році в м. Балтіморі. Його засновник – Джон Гопкінс, на честь якого цей заклад названий. Університет був створений як винятково науковий центр, де повинні були здійснюватися фундаментальні дослідження і підготовка наукових кадрів. Але з часом, через нестачу фінансового забезпечення та інших причин у закладі розпочалася професійна підготовка фахівців. Згодом були створені Гарвардський, Колумбійський та інші приватні університети. Протягом другої половини XX століття до приватних дослідницьких університетів приєдналася група державних дослідницьких університетів, яка також зайняла провідне місце в американській системі вищої освіти.

Сучасні дослідницькі університети не обмежуються тільки науковими дослідженнями, вони приділяють велику увагу впровадженню їх результатів у всі сфери життєдіяльності людей. Таким чином, на сьогодні дослідницькі університети виконують три основні функції: здійснюють професійну підготовку фахівців, проводять наукові дослідження і впроваджують їх результати у практику. На думку американських вчених, саме поєднання цих трьох функцій визначає зміст діяльності сучасного американського дослідницького університету, що є основою сфери вищої освіти та наукової діяльності США [2].

На даний час дослідницькі університети вважаються елітою, авангардом вищої школи США, які мають політичну, організаційну та фінансову підтримку суспільства, бізнесу і держави. Однак існує небезпека «комерціалізації» університетів, їх переорієнтації від традиційних освітніх, виховних і соціальних функцій на комерційні дослідницькі проекти. Так, університет Дж. Гопкінса щорічно отримує дохід у розмірі 38 млн. дол. від сплати за навчання та одночасно одержує 405 млн. дол. на виконання військових замовлень, а вся сума, витрачена університетом на дослідження та їх впровадження складає 735 млн. дол. На думку науковців, цей до-

свід протирічить природі дослідницького університету, спотворює етичні норми і викликає незадоволення громадськості [3].

Таким чином, структуру університетів США можна представити таким чином:

–дослідницькі університети 1 і 2 категорії – пропонують повний спектр освітніх програм бакалавра; щороку присуджують не менше 50 докторських ступенів і мають дуже високий рівень науково-дослідної діяльності. На сьогодні у США функціонує 99 дослідницьких університетів 1 і 2 категорії (66 державних і 33 приватних).

–докторські університети – масштаби наукових досліджень у них є відносно невеликими, але вони мають право присуджувати ступені доктора наук (не менше 40 у рік). Таких університетів у США – 81 (27 – державних і 54 – приватних).

–загальноосвітні університети, які, окрім навчання бакалаврів, здійснюють підготовку магістрів, що вимагає додаткового 2-річного поглибленого вивчення дисциплін спеціалізації. У США зазначених закладів 646 (261 – державних і 385 – приватних) [1].

Всі американські університети – приватні і державні, дослідницькі та недослідницькі, докторські і магістерські передбачають два рівні навчання. Перший рівень – академічний коледж, що забезпечує майбутнього фахівця загальнотеоретичними знаннями. Після закінчення академічного коледжу студенту присвоюється ступінь бакалавра. Перший рівень університету називають рівнем бакалаврату (baccalaureate) або переддипломним (undergraduate) рівнем.

Другий рівень університету – це дослідницькі та професійні школи, після навчання в яких присвоюються такі ступені: магістра, докторський і перший професійний. Дослідницькі школи університетів забезпечують майбутнього фахівця науково-теоретичними знаннями, а професійні – фаховими знаннями і спеціальними практичними навичками. Слід відзначити, що професійні школи функціонують в усіх університетах, а дослідницькі – тільки в докторських. Другий рівень називається постбакалавратом (postbaccalaureate) або випускним, дипломним (graduate), що включає магістратуру і докторантуру.

Критерієм високоякісної освіти в американських університетах є співвідношення кількості студентів першого та другого рівнів. Для більшості приватних університетів чисельність студентів другого рівня переважає, але в державних університетах перший рівень, як правило, перевищує другий. На нашу думку, це пов'язано з тим, що основною метою державних університетів є масова освіта на рівні бакалаврату, тому основна кількість студентів навчається на предвипусковому рівні.

Найпоширенішим типом вищих навчальних закладів США є коледж. Американські коледжі пройшли довгий шлях розвитку, у результаті чого сформувалася освітня мережа, що включає найбільшу кількість цих ВНЗ. Сучасні коледжі забезпечують освіту різних рівнів – від середнього професійного до магістра та поділяються на три види: магістерські, старші або чотирирічні і молодші або дворічні коледжі.

Коледжі, які надають освіту найвищого рівня, називаються магістерськими. Вони прирівнюються до магістерських університетів, оскільки організовані за тим же принципом і мають два рівні навчання: академічний коледж і професійні школи (дослідницьких шкіл у коледжах, як і в магістерських університетах, немає) і, відповідно, присвоюють ступені бакалавра та магістра. Але, якщо якість першого рівня навчання є приблизно однаковою у всіх навчальних закладах, то другого рівня – значно відрізняється.

Другий рівень магістерських коледжів – це однорічні або дворічні професійні школи. Ці заклади вирізняються невисоким рівнем матеріально-технічного забезпечення та незначною кількістю висококваліфікованого викладацького персоналу. Тому рівень магістрів, що випускаються докторськими і магістерськими університетами значно вищий. Варто зазначити, що в американській

вищій школі велике значення має не рівень закладу, а його статус і престижність, що на думку дослідників є недоліком системи [2].

Старші або чотирирічні коледжі є класичними академічними коледжами, які присвоюють ступінь бакалавра. Вони поділяються на гуманітарні (коледжі мистецтв і гуманітарних наук), а також багатопрофільні коледжі. В гуманітарних коледжах особлива увага приділяється підготовці бакалаврів філологічного, історичного та релігійного напрямку. Слід відзначити, що кількість чотирирічних коледжів незначна і в більшості вони є приватними навчальними закладами. На сьогодні таких закладів – 890 (203 – державні і 687 – приватні) [1].

Молодші (дворічні коледжі) є найпоширенішими в системі вищої школи США. Вони поділяються на однопрофільні і багатопрофільні. Однопрофільні мають нескладну структуру та невелику кількість викладачів, а багатопрофільні – більш складну організаційну структуру і численний професорсько-викладацький склад.

На початку XIX століття освітні програми перших років навчання в університетах були передані молодшим коледжам. Відповідно, університети звільнилися від викладання загальноосвітніх дисциплін і зосередилися на наукових дослідженнях. У результаті цієї реформи в 1901 році в Іллінойсі був створений перший коледж початкового етапу навчання – Джоліт Джуніор Коледж (Joliet Junior College) [4].

Таким чином, молодші коледжі забезпечували в основному загальноосвітню підготовку, а згодом, починаючи з 1907 року, в їх навчальних програмах почали з'являтися елементи професійної підготовки. У 1930-1940 роках дворічні коледжі стали впроваджувати елементи технічного навчання і цим самим сприяли створенню професійних шкіл. Професійно-технічну освіту було підтримано прийнятим у 1917 році законом Сміта-Хагша. Відповідно до даного закону уряд став фінансувати підготовку фахівців для промисловості, сільського господарства та економіки [5].

Період 1950-1970 рр. характеризувався зростанням попиту на висококваліфікованих працівників, а також бажанням молоді отримати професійну освіту. У зв'язку з цим було відкрито велику кількість дворічних коледжів, які відрізнялися доступністю, прийнятними цінами і тісним взаємозв'язком з місцевим ринком праці.

Особливістю молодших коледжів США є те, що вони виступають першим рівнем вищої школи. Кращі учні молодших коледжів можуть продовжувати навчання відразу або протягом декількох років після його закінчення на другому або третьому курсі старшого коледжу.

До появи системи дворічних коледжів вища освіта США вважалася двоступеневою: до першого рівня належали старші і академічні коледжі університетів і магістерських коледжів, а до другого – дослідницькі і професійні школи. У результаті формування мережі середніх професійних навчальних закладів американська вища школа стала більш складною – триступеневою, де першим рівнем стали дворічні коледжі (на сьогодні в системі вищої освіти США їх налічується 1725) [1].

На сьогодні у системі вищої освіти США функціонує 1046 спеціалізованих інститутів (46 – державних і 1000 – недержавних), які, як правило, є неакредитованими навчальними закладами і відносяться до професійної освіти.

Спеціалізовані інститути, на відміну від університетів і коледжів, здійснюють професійну підготовку фахівців конкретної галузі, наприклад, бізнесу, юриспруденції, медицини та ін. До сучасних спеціалізованих інститутів належать такі школи: теологічні, медичні, інженерно-технологічні, бізнесу і менеджменту, мистецтв, музики і дизайну, юридичні, педагогічні, морські академії, військові інститути та ін. У спеціалізованих інститутах, в основному, відбувається навчання на рівні початкової і середньої професійної освіти.

Структурною складовою системи вищої освіти США є етніч-

но-расові коледжі, в яких навчаються афроамериканці, американські індіанці і іспаномовне населення країни. Звичайно, після прийняття антидискримінаційного закону в 60-х роках ХХ ст. було узаконено право расово-етнічних меншин на навчання нарівні з білими американцями в будь-яких освітніх закладах країни. Але історично сформовані групи етнічних коледжів продовжують функціонувати й по сьогоднішній день.

Таким чином, вивчення деяких аспектів організації та функціонування вищої освіти США дозволило виділити такі її особливості: мережа вищих навчальних закладів широко диференційована і пропонує багаторівневі навчальні програми з великим діапазоном напрямів підготовки; у структурі закладів сформована група провідних вищів, до яких в основному належать дослідницькі універ-

ситети, що становлять основу американської системи вищої освіти; більшість коледжів і університетів мають налагоджені зв'язки з роботодавцями, що сприяє працевлаштуванню випускників; вища освіта є гнучкою системою, яка відповідає потребам і можливостям кожного студента. Отже, впровадження позитивного досвіду діяльності вищих навчальних закладів США приведе до прискорення реформ у галузі вищої освіти України та сприятиме інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір.

Проведене дослідження не вичерпує повністю всі аспекти зазначеної проблеми. Перспективними напрямками подальших розробок є: аналіз державної політики в сфері вищої освіти США та виявлення її особливостей; вивчення системи планування та організації навчального процесу, навчальних програм у ВНЗ та ін.

#### Література та джерела

1. Digest of Education Statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu\\_tables.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp). - Загол. з екрану. – Мова укр..
2. Simpson R. D. Inside College: Undergraduate Education for the Future / R. D. Simpson, S. H. Frost. – N.Y.: Insight books, 1993. – P. 67-68
3. Stein D. G. Buying In or Selling Out? The Commercialization of the American University / D. G. Stein. – New Brunswick: Rutgers Univ. Press, 2004. – P. 72
4. Запрягаев С. А. Система высшего образования США / С.А.Запрягаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.lib.vsu.ru](http://www.lib.vsu.ru). - Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Каверина Э. Ю. Тенденции развития высшего образования США: Дис. ... канд. пед. наук: 08.00.14 «мировая экономика» / Э. Ю. Каверина. – М., 2007. – 246 с.

*Данная статья посвящена исследованию высшего образования США. Особое внимание уделено проблеме функционирования системы высших учебных заведений.*

*Ключевые слова: высшее образование США, классификация высших учебных заведений, подготовка специалистов, образовательные уровни.*

*This article is devoted to the study of higher education the United States. Particular attention has been paid to the problem of the system of higher educational institutions functioning.*

*Keywords: U.S. higher education, the classification of higher educational institutions, training of specialists, educational level.*

УДК 37.014

## ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Теличко Наталія Вікторівна  
м.Мукачеве

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю підготовки висококваліфікованого вчителя початкової школи, який володіє творчим підходом до навчання молодших школярів. Формування педагогічної майстерності сучасного вчителя базується на врахуванні результатів практичної діяльності кращих учителів і наукових пошуків багатьох дослідників з проблем удосконалення педагогічної діяльності в історичному аспекті. Досвід формування педагогічної майстерності вчителів України на різних історичних етапах буде корисним для сучасних педагогів.*

*Ключові слова: педагогіка, історія, учитель, педагогічна майстерність*

Прогрес людства уможливується за рахунок збагачення історичного досвіду в різних сферах суспільного розвитку. Чим більше відбувається розширення науково-інформаційного середовища, що супроводжується накопиченням нових знань, тим більш гострою стає проблема цілеспрямованого передавання позитивних надбань людства наступним поколінням. Відтак розвиток педагогічної галузі визначається як об'єктивна потреба на всіх

історичних етапах трансформації суспільства. І хоча соціалізація особистості розпочинається від моменту народження людини, все ж таки основний етап науково обґрунтованого, системного, цілеспрямованого процесу її навчання і виховання, здебільшого розпочинається зі шкільних років. Тому на першого вчителя покладається велика відповідальність у процесі підготовки людини до життя, що потребує вияву високого рівня професійної підготовки і педагогічної майстерності в роботі з молодшими школярами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що вивчення історичних аспектів розвитку педагогічної думки, в тому числі, й у напрямку формування педагогічної майстерності вчителів для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, було предметом наукових пошуків багатьох дослідників. Так, Л. Редькіна розглядала історичний аспект розвитку принципів педагогіки [6]. У науковому доробку В. Вихрущ аналізувалися проблеми змісту спеціальної літератури в системі дидактичної підготовки педагога в другій половині ХІХ – початку ХХ століття [1]. Предметом дисертаційних досліджень були різні історичні періоди підготовки вчителів початкової школи (К.Авраменко, Н.Андрійчук та ін.). Ідеї формування педагогічної майстерності у вчительських інститутах

України в різні історичні періоди знайшли відображення в наукових пошуках сучасних дослідників (Л.Задорожна, О. Марчук та ін.).

Невирішеними частинами загальної проблеми залишається узагальнення історичних підходів у формуванні педагогічної майстерності вчителів початкової школи. Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати основні ідеї формування педагогічної майстерності вчителів у історичному аспекті, що будуть доцільними для використання сучасними педагогами.

Учитель завжди був центральною фігурою для систем соціального буття сучасної історичної епохи, коли освіта стала не тільки головним механізмом відтворення духовності, культури, науки в суспільстві, сукупного інтелекту суспільства або суспільного інтелекту, але й формою існування людини, її соціалізації. До кінця XX століття освіта стає головним механізмом соціального дослідження – соціальної генетики, передавання «генетичного коду» культури, народу чи етносу в цілому, системи ціннісних орієнтацій, моральності, досвіду попередніх поколінь, в тому числі й формування педагогічної майстерності. Адже вищий прояв «учительства» як особливої діяльності в суспільстві входить у зміст категорії педагогічної майстерності.

У самому словосполученні «педагогічна» і «майстерність» захований інтуїтивний сенс вершини професіоналізму вчителя, його творчого виявлення і самореалізації, вершини внутрішньої свободи в системі педагогічної діяльності, вершини розкриття особистості вчителя, педагога у своїй майстерності. Наприклад, категорія «майстерність» часто зустрічається у філософсько-естетичному спадку М. Реріха, для якого вона означає якість праці, рівень і одночасно вершину досконалості, виявленість у праці, її продуктивність.

Основні ознаки формування педагогічної майстерності визначалися ще з часів Сократа, хоча цей термін і не використовувався давньогрецьким мислителем. Головним у методиці «родоначальника педагогіки» [6, с. 16] була система навчання, що базувалася на сократівському методі ведення діалогу, визнання переконання найбільш дієвим виховним засобом, яким має майстерно володіти вчитель. Деякі положення сократівської педагогіки були включені Я. Коменським у «Велику дидактику».

Педагогічні ідеї Платона щодо застосування особистісно-орієнтованого навчання також можна розглядати як вимоги до сформованості педагогічної майстерності, оскільки пізнання в навчанні, що має приносити радість, уможлиблюється лише за умови особистісного спрямування Учителя на кожного учня.

Розвиток педагогічної думки в працях видатних мислителів епохи Відродження (XV–XVII ст.) – італійського гуманіста В. Фельтре, іспанського філософа і педагога Х. Вієса, нідерландського філософа і педагога представника «християнського гуманізму» Е. Роттердамського, французьких письменників Ф. Рабле і М. Монтеня та ін. – спрямовувався на реалізацію гуманного підходу в навчанні, що ґрунтується на принципі гуманізації в педагогіці [6, с. 17].

Основні питання теорії та організації навчальної та виховної роботи з дітьми були об'єднані в струнку педагогічну систему, прогресивну за своїм змістом і актуальну донині у відомій праці «Велика дидактика» Я. Коменського. Хоча поняття педагогічної майстерності не використовується відомим мислителем-гуманістом і педагогом, проте більшість методів навчання, які прийшли з його дидактики в сучасну педагогіку майстерно використовуються учителями сьогодення (методи наглядного і звукового навчання, дидактичних ігор, ідей міжпредметних зв'язків та ін.). Особливої уваги в нашому дослідженні педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів набуває ідея розвивального навчання І. Песталоцці – одного з основоположників дидактики початкової освіти, що, на думку К. Ушинського, можна вважати великим відкриттям у педагогіці.

Проблема професійного становлення вчителя і формування

його педагогічної майстерності привертала увагу багатьох видатних мислителів, письменників, педагогів, котрі зробили вагомий внесок в історію вітчизняної педагогічної думки (Г. Сковорода, О. Духнович, Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко та ін.).

Наприклад, поради великого просвітителя Г.Сковороди щодо позиції вчителя, його впливу на дитячі серця, зауваження, спрямовані на виправлення певних недоліків у професійній діяльності педагога, є цілком актуальними для формування унікального образу педагога-майстра, який покликаний працювати з молодшими школярами. Серед основних вимог, які український філософ ставить до педагога, визначається глибокий розум, висока мораль, єдність слова та діла, безмежна відданість своєму народові, вміння застосовувати набуті знання на практиці тощо.

У науковому спадку К.Ушинського, який стояв у витоків вітчизняної наукової педагогіки, основною ідеєю є поєднання процесів навчання і виховання, що потребує від учителя вияву високого рівня педагогічної майстерності. На думку О.Духновича педагогіка є мистецтвом мистецтв, а педагог усіх митців перевищує, якщо досконало оволодіє педагогічними знаннями, вміє їх застосовувати й передбачати наслідки зробленого: «такими міркуваннями займається, як би змогти легше і більш успішно виконувати свій обов'язок» [4, с.518].

Поступова зміна статусу педагогіки XIX ст. «з практичної дисципліни, рецептурної за своїм характером галузі знань» [1, с.42] у науку підкреслює необхідність творчого підходу до оволодіння педагогічною теорією та її використання на практиці. Тому, на думку Й. Гербарта, «педагогіка є і наука, і мистецтво, але через практику мистецтву навчається тільки той, хто попередньо вивчив науку шляхом роботи думки» [2, с. 26].

Однак, основними науковими педагогічними джерелами того часу, на думку В. Вихруц, були здебільшого переклади персоналій, спеціальної дидактичної літератури зарубіжних авторів, створення дидактичних посібників на основі зарубіжних аналогів або із використанням окремих запозичених ідей. Лише у 80-90-х роках XIX ст. вітчизняна теорія навчання частково звільнилася від сліпого запозичання ідей зарубіжної дидактики [1, с. 48].

Ідеї творчого підходу до вчительської діяльності почали реалізовуватися у вітчизняних навчальних закладах на різних етапах історичного розвитку педагогічної думки. Адже становлення національної української школи неможливе без творчої праці вчителя, яка є дійовою та рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Зокрема, в практичній діяльності М. Костомарова спостерігалось використання різноманітних чинників, форм та методів педагогічного впливу, спрямованих на формування духовності поколінь, що вступають у життя. До поняття педагогічної майстерності вчителя науковець додавав уміння педагога на фоні загальної взаємодії з учнями поряд з інтелектуальним, розвивати і духовний світ дітей. На думку М. Драгоманова, високоосвічена й високоморальна особистість, котра досконало володіє мистецтвом навчання та виховання, є основою для формування педагогічної майстерності вчителя [4, с.221-231].

Таким чином актуалізується проблема педагогічної майстерності вчителя не тільки як складової частини педагогічної науки, а й як загальної культури, одного з найважливіших чинників національного прогресу. У цьому аспекті заслуговує на увагу трактування К.Ушинським суті самої педагогіки, яка здебільшого розглядається в широкому розумінні, як сума знань потрібних або корисних для педагога, й у вузькому – як зібрання виховних правил. Великий педагог спрямовував учителів на те, щоб зрозуміти педагогіку «як теорію мистецтва, виведеною з цих наук». Педагогіка, на думку К. Ушинського, є «першим з вищих мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їх прагнення до вдосконалення у самій людській природі; до ви-

раження самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина» [8, с.193-194]. Саме на реалізацію мети досягнення довершеності і повинна бути спрямована діяльність педагога, що базується, перш за все, на його педагогічній майстерності навчати та виховувати. Адже хороший учитель має на уроках уникати шаблону й одноманітності, використовуючи і демонструючи результати теоретичної підготовки на практиці.

Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться тільки до неї. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Так, у наукових дослідженнях П. Каптерева педагогічна майстерність осмислювалася як мистецтво, викладацький талант і творчість учителя, що ґрунтується на своєрідності особистості вчителя, його самодіяльності й мистецтві впливати на почуття дитини.

Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Тому педагогічна майстерність розглядається як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня.

Аналіз дисертаційних досліджень доводить, що особливий інтерес сучасних науковців викликає питання про формування педагогічної майстерності та особливості організації процесу оволодіння основами професійного мистецтва в різних педагогічних закладах України в історичному аспекті. Зокрема, в дисертаційному дослідженні Л. Задорожної зазначається, що педагогічні ідеї, висунуті викладачами Глухівського інституту (одного з перших учительських інститутів України), та досвід їх роботи по формуванню основ професійної майстерності майбутніх учителів суттєво збагатили передову педагогічну теорію та практику досліджуваного періоду та сучасності [3]. Уперше в Україні було висунуто вимоги до методичної підготовки вчителя, піднято питання про необхідність оволодіння ним педагогічною майстерністю, були сформульовані завдання, які він повинен реалізувати в процесі навчання, та вимоги до особистості вчителя, його морально-вольових якостей і загальнопедагогічної підготовки. До кінця XIX ст. визначився перелік знань, вмінь та навичок, що входять до складу поняття «педагогічна майстерність» (глибоке знання предмету викладання та його методики; вміння володіти собою; ясно, чітко та зрозуміло висловлювати свої думки; знання антропологічних наук (у першу чергу філософії та психології); наявність високих моральних якостей, терплячість, витримка).

У педагогічній думці досліджуваного історичного періоду простежувалась чітка тенденція до вирішення питання успішності виховання на навчання шляхом оволодіння вчителем педагогічною майстерністю, яка характеризувалася у той час як необхідна умова «виховного мистецтва». Так, у дослідженні Л. Задорожної визначено напрями та умови оволодіння педагогічною майстерністю, що полягають у:

- визначенні педагогічної майстерності як вищого мистецтва здійснення навчальної та виховної діяльності на основі антропологічних знань, особистих якостей та педагогічного досвіду;
- розчленуванні педагогічної майстерності на «окремі педагогічні мистецтва» – дидактичне, майстерність постановки запитань, опитування та оцінювання, використання заохочень та покарань, майстерність виховуючого навчання;
- розкриття необхідності оволодіння педагогічною майстерністю, що має прояв в отриманні енциклопедичної освіти, фундаментальному вивченні педагогічних законів, виробленні дидак-

тичних та виховних умінь, оволодінні нормами педагогічної етики, а також «даром слова», самовдосконаленні та самовихованні.

Сутність розробленого механізму формування професійної майстерності майбутніх вчителів у Глухівському інституті полягала в:

- створенні сприятливої морально-психологічної атмосфери на засадах спільної діяльності викладачів та студентів;
- високому рівні викладацької діяльності та організації «спільного викладання»;
- організації самостійної творчої діяльності вихованців, досвіду педагогічних практик та психолого-педагогічних характеристик, широкої аналітико-бібліографічної роботи [3, с.10-11].

Основи педагогічної майстерності вчителя навчальних закладів Волинської губернії XIX століття визначалися у дослідженні О.Марчук, котра на основі аналізу архівних документів Волині, Житомирщини і Рівненщини довела про наявність високих вимог до учителів того часу. Дослідниця наводить приклад документа, який свідчить про високі вимоги до педагога XIX століття, – «Формулярний список про службу та достоїнства учителя Луцького повітового дворянського училища» [5, с.124].

Креативний підхід до застосування педагогічної теорії на практиці, творче відношення педагога до своєї професійної діяльності підтримується видатним педагогом XX століття В. Сухомлинським, який вважав, що успіх роботи вихователя уможливується за умови поєднання майстерності і творчості вчителя. «Механічне, бездумне перетворення теоретичного положення у факт практичного досвіду призводить до спустошення живої думки вчителя, вихолощують з педагогічної праці те, що складає його серцевину, його душу, – неповторність життєвих явищ, радість оновлення, що приходить до педагога з кожним новим поколінням учнів, необхідність творчості. Теорія залишається джерелом, що живить майстерність учителя, до тих пір, поки вона живе в досвіді» [7, с. 14].

У теоретичному спадку В.Сухомлинського конкретизовані основні складові педагогічної майстерності. Педагог відносить до них:

- гуманізм – ставлення до дитини як найвищої цінності, що виявляється гармонійним поєднанням доброти, любові, милосердя, чуйності;
- професіоналізм – глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки і психології;
- педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, переконання, оптимізм, здатність до творчості;
- педагогічна взаємодія – професійний такт учителя, культура мови і спілкування з учнями, врахування психофізіологічних особливостей дитини.

Зважаючи на прогресивні та динамічні зміни в освітянській галузі на різних історичних етапах, проблема формування й удосконалення педагогічної майстерності сучасних учителів набуває все більшої актуальності, що знаходить відображення у теоретичних розробках В. Андрущенка, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Лисенко, Г. Сагач та ін. Науковці приділяють особливу увагу виявленню системотвірних елементів педагогічної майстерності, розглядають її як особливу якісну характеристику особистості вчителя, визначають взаємозв'язок між педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю, що в кінцевому результаті визначає ефективність праці педагога. Результатом узагальнення наукового розуміння сутності педагогічної майстерності на сучасному етапі розвитку педагогічної думки стало видання підручника «Педагогічна майстерність» за редакцією І.Зязюна.

Отже, вирішення проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів бере початок з наукового спадку видатних мислителів і практичної діяльності педагогів різних історичних періодів. У педагогічних дослідженнях сучасності ця про-

блем не втратила актуальності, тому пошуки оптимальних шляхів підготовки майбутніх учителів спрямовуються на те, щоб випускники вищої школи були підготовлені до педагогічної роботи не тільки згідно з програмою навчання студентів цього профілю, але й входили у самостійну професійну діяльність з високим рівнем

педагогічної майстерності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо у розробці спеціальних методик і їх наукового обґрунтування для формування і підвищення рівня педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи.

### Література та джерела

1. Вихрущ В. Спеціальна література у системі дидактичної підготовки педагога (друга половина XIX – початок XX століття): проблеми змісту / Віра Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 582. – С. 41-49
2. Гербарт И.Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания / Иоганн Фридрих Гербарт // И.Ф.Гербарт Избранные педагогические сочинения. Кн. II. Т.1. – М.: Учпедгиз, 1940. – 291 с.
3. Задорожна Л.В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874-1917 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Задорожна Леніна Вікторівна; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка.– Луганськ, 2000. – 18 с.
4. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко; за ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
5. Марчук О.О. Педагогічна майстерність учителя навчальних закладів Волинської губернії XIX століття / Оксана Олександрівна Марчук // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 22-23 вересня 2009 р.); ред. кол. О. В. Глузман та ін. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Ч.3. – С.123-126
6. Редькина Л.И. Исторический аспект развития принципов педагогики / Л.И.Редькина // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., (м. Ялта, 23-25 вересня 2010 р.); ред. кол. О.В.Глузман та ін. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Ч.3 – С.15-25
7. Сухомлинский В.А. О воспитании / Василий Александрович Сухомлинский ; сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик; 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
8. Ушинский К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Костянтин Дмитрович Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / редкол.: В.М.Столетов [та ін.]. – К.: Наукова думка, 1983. – Т.1. – 326 с.

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированного учителя начальной школы, который владеет творческим подходом к обучению младших школьников. Формирование педагогического мастерства современного учителя базируется на учете результатов практической деятельности лучших учителей и научных поисков многих исследователей проблем совершенствования педагогической деятельности в историческом аспекте. Опыт формирования педагогического мастерства учителей Украины на разных исторических этапах будет полезным для современных педагогов.*

*Ключевые слова: педагогика, история, учитель, педагогическое мастерство*

*The relevance of the material stated in the article is caused by the demand of society in training of a highly qualified and competitive teacher of a primary school who owns the creative approach in teaching primary school pupils. The primary school teacher pedagogical mastering forming is based on the developments and achievements of the best-recognised teachers and scientific findings of considerable quantity of researchers on the issues of pedagogical activity mastering under the historical aspect. The experience of Ukrainian teachers pedagogical mastering forming on various historical layers will be useful for nowadays pedagogues.*

*Key words: pedagogic, history, teacher, pedagogical mastering*

УДК 37(09)(477.87)«Бачинський»

## ВПЛИВ ЄПІСКОПА А.БАЧИНСЬКОГО (1732-1809) НА ВІДРОДЖЕННЯ ОСВІТИ ЗАКАРПАТСЬКОГО КРАЮ

Тимчик Марина Павлівна  
Староста Володимир Іванович  
м.Ужгород

*У статті аналізується культурно-освітня діяльність і педагогічні погляди єпископа Андрія Бачинського (1732-1809) – першого просвітителя Закарпаття, який стояв біля витоків національного відродження закарпатських українців. На підставі вивчення широкого кола опублікованих та архівних першоджерел, зроблено висновки, що головне покликання А. Бачинського полягало в поширенні науки Христової, а його етико-педагогічні погляди співзвучні ідеалістичному світогляду попередників – церковних письменників старокіївської доби.*

*Ключові слова: освіта, мораль, духовність, єпископ А. Ба-*

*чинський, материнська мова.*

Постановка проблеми. Із прийняттям незалежності України, з'явилась потреба розбудови національної системи освіти та виховання, яка в свою чергу зумовила зростання інтересу до духовної спадщини українських педагогів як важливого джерела розвитку сучасної педагогічної теорії та практики. Авторитарна влада за часів існування Радянського Союзу певним чином ігнорувала надбання та внесок в розвиток освіти та морального виховання талановитих будителів-педагогів нашого краю в тому числі свя-

шеників, які не боялися відстоювати етнічну самобутність свого народу. До таких педагогів варто віднести мукачівського єпископа Андрія Бачинського (1732-1809) – відомого просвітителя на Закарпатті, який стояв біля витоків національного відродження українців краю.

Період єпископського правління Андрія Бачинського супроводжувався впровадженням бурхливих змін в життя карпатоукраїнського люду у XVIII ст., піднесенням його культурного та освітнього рівнів. Він закликав парохів вивести свій народ з темряви неосвіченості та морального і культурного занепаду, дати йому елементарну освіту через організацію при церквах шкіл, в яких би діти навчалися не лише грамоті, а також гідній поведінці. Чимало педагогічних ідей культурно-освітнього діяча співзвучні сьогоденню і не втратили своєї актуальності і практичної значущості на сучасному етапі державотворення і розвитку української освіти.

Аналіз останніх досліджень. Перша розвідка про Бачинського була опублікована ще 1868-го р. в часописі «Світ» під заголовком «Память Андрея Бачинського». Діяльності А. Бачинського присвятили свої праці чимало вітчизняних і зарубіжних науковців, наприклад, А.Шлепещкий, І.Удварі (публікація циркулярних листів Бачинського), Д.Бендас (опрацювання архівних документів Мукачівської єпархії), І.Задорожний, А.Пекар, О.Баран, В. Гомоннай, Д.Данилюк та ін.

Однак, культурно-освітня діяльність духовенства XVIII ст. на Закарпатті загалом і А. Бачинського зокрема, його багатогранна діяльність та листи-послання потребують глибших та ґрунтовніших студій. Досі немає узагальнення його педагогічних ідей; не досліджені теоретичні положення з проблем навчання і виховання; недостатньо розкрита і систематизована педагогічна діяльність загалом, що і зумовило актуальність даного дослідження.

Мета даної статті – полягає в дослідженні впливу діяльності владики А. Бачинського на розвиток освіти в Закарпатті, віддзеркаленого передусім в його посланнях-циркулярах.

Основна частина. Народне шкільництво на Закарпатті має довгу і дуже цікаву історію. Вона починається в часі реформації та контрреформації, коли і семигородські протестантські князі, і королівська католицька Угорщина прагнули привернути на свій бік греко-католиків краю на підставі їхнього релігійного виховання. Вони підтримували народну освіту, рідне шкільництво і навіть творення підручників на своїй народній мові. Парафіяльні школи існували на Закарпатті вже від XVI ст., але їх було мало і вони були досить примітивні. У XVIII ст. вже всі єпископи намагалися, щоб їхні півцучителі у парафіях мали якісь шкільні інструкції для дітей, але бракувало приміщень і самих добре навчених дяків, бо через брак оплати ніхто з освітою не хотів бути півцучителем [9, с.140].

Що стосується середніх навчальних закладів, то ще в 1646 р. графи Другети, які володіли Закарпаттям, переводять в Ужгород із свого маєтку в Гуменному єзуїтську гімназію, яка готувала кадри священнослужителів для католицької церкви, а згодом – і уніатської [2, с.8-10]. Тільки в другій половині XVII ст., за часів архієпископа острохомського М. Олага, питання освіти зазнає незначного розвитку. На жаль, не було ніяких чітких правил і вказівок, щодо ведення шкільництва. Наприклад:

- для шкіл не було окремих приміщень, а якщо були то занадто малі, що робило неможливим навчати велику кількість учнів;
- учні не відвідували систематично заняття, в селах та маленьких містах відвідували лише взимку;
- всі учні навчалися разом, відсутній поділ на класи, не брався до уваги вік, хлопці та дівчата навчалися в одному приміщенні;
- більшість вчителів не мали відповідної освіти за винятком монахів, які навчалися у Дебрецені (Угорщина); не було розроблено навчальних програм тощо.

У сільських школах навчали лише: основ християнської віри,

читання, латинську мову та письмо. Згодом (у другій половині XVIII ст.) стан шкільництва на Закарпатті під впливом реформ імператриці Марії-Терезії набуває позитивних змін. 22 серпня 1777 р. вона видала указ про введення нової шкільної системи в Угорщині, закон про обов'язкове навчання та шкільний статут «Ratio educationis» («Система виховання»). Було створено при будапештській намісничій раді окрему комісію освіти для всіх церковних шкіл (інших шкіл не було) на території Угорщини. Рішенням комісії поділено державну територію на дев'ять шкільних округів, одним з яких було Закарпаття з центром в Ужгороді. Усі округи мали окремі директорські ради, які контролювали і провадили виховання. Священнослужителі виконували функції інспекторів, директорів. Для елементарних шкіл було створено окремий інспекторат, який міг детально займатися всіма церковно-народними школами, їхніми фінансами, підручниками та учительським складом. Учителів сільських церковно-приходських шкіл оплачувала церковна громада.

Згідно з новим указом імператриці [8, с. 13] школи поділялися на:

- 1) елементарні або ж народні початкові (сільські-однокласні, селищні і міські-трикласні). Навчання в цих школах мало проводитись рідною «материнською» мовою, вивчалась одна або дві іноземні мови;
- 2) латинські або граматичні школи з трирічним курсом навчання;
- 3) гімназії з двома роками навчання;
- 4) академії;
- 5) університети.

Початкова народна школа складалася з двох навчальних курсів – шестирічного (1-6 класів) та трирічного (повторювального) [3, с.17]. Щоденну початкову народну школу повинні були відвідувати всі діти – від повних 6 до повних 12 років. Усі діти після закінчення початкової народної школи мали відвідувати, так звані, «повторні» школи, які працювали з жовтня по березень у вечірній час. Навчальним планом початкової народної школи передбачалося вивчення Закону Божого, писання та читання, граматики, рахування, описової географії батьківщини, історії, географії, громадянських прав і законів, фізики, природознавства, співів, гімнастики.

Вища народна школа була трирічною для хлопців та дворічною для дівчат. У вищій народній школі вивчалися такі предмети: для хлопців – Закон Божий, красочис, малювання, рідна мова, рахування і геометрія, фізика і природознавство, географія, історія, конституція батьківщини, основи бухгалтерії, гімнастика; для дівчат – Закон Божий, красочис, малювання, рахування, рідна мова, географія та історія, фізика і природознавство.

Отже, відповідно до цих постанов відбулися значні зміни в організації та розвитку народної освіти і в Закарпатті: проголошувалося право навчання рідною мовою, формувалася національна інтелігенція, було видано чимало церковних та урядових розпоряджень щодо заснування шкіл та організації їх діяльності, вдосконалювалися зміст освіти й управління школою, поліпшувалося становище вчителя тощо.

Рушійною силою в реформуванні освіти став владики Андрій Бачинський, який 1772 р. став єпископом Мукачівської єпархії і енергійно взявся за вирішення справ пов'язаних не тільки з розвитком та поширенням освіти в нашому краї, а також боровся за духовне збагачення своїх парафіян.

Стараннями владики до кінця його життя було повністю впроваджено початкові школи по всій єпархії (тоді на Закарпатті налічувалося біля 300 шкіл, з них близько 200 шкіл з русинською мовою навчання). Діти українського населення Бичкова, Кобилицької Поляни, Рахова, В. Березного, Ясіня, Н. Воріт, В. Ратівці та інших дістали змогу навчатися в школах на рідній мові. Більшість з них була в порядку і процвітала, вчителі були освічені, розмов-

ляли різними мовами – руською (давньоукраїнською), угорською, латинською і німецькою, закінчили по 6-8 класів гімназії [5; 8, с. 18].

Головну заповнювальну піднесення добробуту свого народу, збереження його самоусвідомлення, уникнення релігійної, культурної і мовної асиміляції А. Бачинський вбачає в наступному: посилення та поглиблення катехизації; навчання на рідній мові; релігійно-моральне виховання. Стосовно цього з циркулярів дізнаємося про вимогу обов'язкового знання Біблії не тільки священиками, але також і вірниками. Владика твердить у посланні від 1 січня 1806 року, що книги Святого Писання, видані нашою рідною мовою, «умудрять» не тільки «вірою во спасєніє», але й на «Русскомъ языкѣ» видруковані і многократно читані та тлумачені священиками, зможуть народ привести до пізнання істини та зміцнити і розвинути духовність [10, с.92]. Він рекомендує священикам працювати з любов'ю та увагою до дітей, винагороджувати та заохочувати їх до знань. В дітях він бачив майбутнє, тому намагався всіляко виховувати їх за законами моралі та релігійних вчень.

А. Бачинський домагається виділення додаткових місць для молодих закарпатців у вищих навчальних закладах Будапешта, Відня, Трнави, причому просить дати стипендії не лише богословам, а й кандидатам інших факультетів. Особливо багато зусиль він докладав в організації навчання закарпатців у Львівському університеті. З приводу цього Андрій Бачинський разом зі Львівським та Перемишльським єпископами звернувся до самого імператора, в результаті чого 9 березня 1787 р. був виданий декрет про дозвіл викладати окремі предмети в університеті «руською» мовою [9, с.232].

Наш край різко виділився з-поміж інших українських земель за рівнем педагогічних кадрів. Наприклад, Харківський університет у 1806 р. запросив із Закарпаття дев'ять викладачів на вакантні посади. Якщо основу харківської професури склали ті, кого образно називають «учнями Сковороди», то свій вагомий внесок зробили й «учні Бачинського». Це А. Дурович (ректор Харківського університету у 1829-1830 рр.), К. Павлович, брати Білевиці та ін. [8, с.18].

А. Бачинський створив сприятливі умови і для розвитку науки. У кінці XVIII ст. стають відомими вчені-мовознавці А. Коцак, І. Фогараші – автори граматик, В. Довгович, поет, філософ, член Угорської АН та багато інших. Священики стали і основоположниками історичної науки на Закарпатті. В той період з'явилися рукописні праці І.Пастелія «Історія Мукачівської єпархії» і «Про походження русинів», а в 1799-1805рр. ігумен Мукачівського монастиря І. Базилевич видав першу друковану працю з історії Закарпаття на латинській мові «Короткий нарис фундації Федора Корятювича...» [6, с.34].

Утвердження освітніх традицій єпископа А. Бачинського в практиці роботи богословської семінарії та всієї єпархії сприяло піднесенню культурного життя в Закарпатті в першій половині XIX ст.

Важливим було й те, що, продовжуючи традиції А. Бачинського, Мукачівська єпархія, провела реорганізацію свого навчального закладу. Двохрічна богословська школа поетапно була підвищена в ранзі до чотирьохрічної духовної семінарії. Було введено нові курси з історії релігії, краєзнавства, філософії, класичних мов, риторики і т. д. До семінарії почали приймати молодь не тільки за рекомендаціями парохів, але і за рівнем освіти після закінчення гімназії. В 1825 р. на одне вільне місце в семінарії претендувало більше двох чоловік. Мукачівська семінарія практично стала вищим навчальним закладом духовного профілю. Розширилася і географія прийому молоді на навчання — це Східна Словаччина, прикарпатські райони Галичини, Північна Угорщина, Північна Трансильванія і т.д. [4, с.26].

Велику увагу привертають до себе листи-циркуляри А. Бачинського, в яких він неодноразово показує турботу про долю свого народу. В умовах денационалізації та латинізації українського населення у другій половині XVIII ст. з боку австрійської влади А.

Бачинський відкрито виступає на захист національної культури, намагається розбудити творчі сили народу. Він правильно розумів, що важливою гарантією існування народу є збереження і розвиток його рідної мови, як дару Божого. У своїх посланнях до священиків він постійно вимагав вчити дітей рідної мови, вважав, що без «отеческая природния науки рускія... невозможно есть в священствѣ народовѣ своему служить» [6, с.33].

Таким чином, пастирська діяльність А. Бачинського не обмежувалась розпорядженнями, настановами. Він прагнув, щоб народ залучався до церковних богослужінь, розумів сутність Святої Літургії. Він звертає велику увагу на початкову освіту молоді. Не забороняючи навчання у латинських семінаріях, єпископ ставить обов'язкову вимогу навчати дітей рідною мовою, релігії. Поряд із цим, владика наголошував на важливості навчання церковного співу, який був тою невід'ємною складовою східно-візантійського обряду, що відігравала роль оберега традицій. Знання гласового церковного співу було обов'язковим і впроваджувалось в освітню систему як народних початкових шкіл, так і духовних навчальних закладів із використанням основного нотолінійного збірника Ірмолая. Єпископ рекомендував молоді обов'язково оволодівати різними ремеслами, які були дуже потрібні по всій Мукачівській єпархії. У циркулярах будитель дає багато повчань священикам, дякоучителям як слід працювати духовним пастирям з народом. Піклуючись про молоді сім'ї, вимагав добре засвоювати християнську етику та мораль, на основі якої виховувалось не одне покоління наших батьків, які зберегли для нас релігію, обряд та ті високі духовні цінності, що лежать в основі християнства. В цьому є та висока мораль повчань, яку ми повинні і нині примножувати і зберігати.

Широта пастирських повчань А. Бачинського торкається і евангелізації населення краю. Як релігійний організатор, він дбав про грамотність простого люду, який також брав участь в церковних відправах. Для єпископа було важливим, щоб парохі залучали народ до співу, пояснювали їм сутність богослужіння, християнські обряди.

Що ж стосується соціальних і моральних проблем тогочасного життя, яку А. Бачинський вирішував – це ранні шлюби. Траплялись часті випадки, коли молодих дівчат, які не досягли зрілого віку, без їхньої згоди насильно віддавали заміж. Єпископ строго заборонив парохам вінчати дівчат до чотирнадцяти років. Кожна молода пара повинна засвідчити парохіві власну волю створення сім'ї, назвати прізвища та імена для здійснення “оголосок” перед вінчанням. У піклуванні про майбутнє молодих сімей єпископ звертає увагу парохів, що поки діти досягнуть дорослого віку: «абы прочную науку православно-христианскую по дарованію разума и по можности изучили, и прежде малженства, абіе по заручинахъ экзамень од пароха своего отправили» [11, с.232].

Аналізуючи діяльність А. Бачинського вкажемо на основні підсумки його творчої праці на ниві освіти та просвітництва:

- відкрив Королівську єпархіальну семінарію в Ужгороді (1778);
- перевів з Мукачева в Ужгород Богословську школу, що згодом була реорганізована ним в Богословську семінарію (1781), в яку приймали слухачів тільки з середньою гімназійною освітою [1, с.34];
- заснував в Ужгороді учительську семінарію (1794) для «півдоучителів» (дякоучителів);
- надав пропозиції щодо створення букварів для навчання дітей (1795);
- займався будівництвом шкіл; удосконалив систему освіти;
- стараннями А. Бачинського у Відні було відкрито семінарію для греко-католиків («Барбареум») із стипендіальними місцями для богословів Мукачівської єпархії та засновано філософську школу у Красному Броді;
- сприяв запровадженню обов'язкової початкової освіти

для дітей від 6 до 14 років і рекомендував при кожному соборі у намісницьких округах створювати школи, відвідування яких дітьми парафіян було обов'язковим; склав програму навчання в цих школах. Однією із найбільш важливих проблем, якою переймався А. Бачинський, була турбота про навчання і виховання молодого покоління [7, с.27]. Єпископ встановив строгий контроль за навчанням молоді, вимагав точної звітності, але і застерігав: «ежели въ котрой Парохіи, или грубое въ науци Христианской малых детей невежество познається, или тимь паче, ежели о віри Православно-Хр(исти)анской отступленіе по сему случится, якоже Парох за неверженіе, тако и Вице-Архидіаконъ за недосмотреніе, или за молчаніе симо на тяжайшій отвѣт, или на что болшее затыгнуться» [11, с.231];

- усіяко допомагав організації друкарської справи та виданню шкільних підручників рідною мовою; видав «Катехезис» Івана Кутки (1803) та 5-томну слов'яно-руську Біблію (1804);
- створив єпископську бібліотеку, яка нараховувала 9 тисяч книг та збагачував єпископський архів рукописами та цінними виданнями;
- дбав про сиріт та бідних студентів, які не мали змоги навчатись, за свій рахунок утримував понад 20 бідних учнів в Ужгородській гімназії, а більш здібних висилав на вищі студії. За його вказівкою в єпископській кухні постійно годували 24 сироти. При Кафедральному храмі владика утримував кухню для бідних і знедолених, в якій щодня харчувалося до 200 чоловік, серед яких було багато сільських хлопців-гімназистів тощо.

Проведене дослідження переконує в тому, що А. Бачинський був великим духовним пастирем свого народу, культурно-освітнім діячем, який залишив глибокий слід в історії шкільництва і культури Закарпаття. Він створив на Закарпатті, Пряшівщині і Семигороді мережу шкіл з рідною мовою навчання. Основне покликання владики Андрія полягало в тому, щоб у непрості часи поширювати в народі науку Христову, виховувати його згідно з вченнями християнської моралі. Його педагогічні та етичні погляди виникли не на пустому місці. Джерелознавчий аналіз засвідчує, що вони співзвучні ідеалістичному світогляду його попередників — церковних письменників і проповідників старокіївських і козацьких часів.

Висновок. Таким чином, дослідження показує, що єпископ Андрій Бачинський, якому в поточному 2012 році минає 280 років від народження, увійшов в історію Закарпаття як видатний релігійний діяч, патріот, провісник національного відродження нашого краю, що збагатив духовні та культурні надбання народу, став по праву його патріархом. Епістолярна спадщина талановитого просвітителя заслуговує на те, щоб спільними зусиллями педагогів, істориків-краєзнавців, археографів вона була опублікована в повному обсязі.

Перспективи подальшого дослідження полягають у необхідності розширенні його хронологічних меж, висвітленні культурно-освітньої діяльності попередників та наступників А. Бачинського — греко-католицьких єпископів М. Ольшавського, І. Брадача, будителя О. Духновича та ін., і здійсненні аналізу їхніх педагогічних поглядів і концепцій.

#### Література та джерела

1. Баран О. Єпископ Андрей Бачинський і церковне відродження на Закарпатті / Олександр Баран. – Йорктон: Саск, 1963. – 63 с. – (Препринт з Логосу).
2. Гаджега В. О первых початках народного школьництва на Подкарпатской Руси / Василь Гаджега // Подкарпатска Русь. – Ужгород: Пед. Тов-ство Подкарп. Руси, 1927. – Рочник IV. – Януар, 15. – С. 8-10.
3. Гомоннай В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) [Текст] / Василь Гомоннай; Закарпатське відділення педтовариства України. – Ужгород: Закарпаття, 1992. – 298 с.
4. Гранчак І. Роль Ужгородської духовної семінарії в розвитку культурного відродження Закарпаття в першій половині XIX ст. / Іван Гранчак // Важливі віхи в історії Мукачівської греко-католицької єпархії. – Ужгород: Патент, 1998. – С. 25-32.
5. Державний архів Закарпатської області, м. Берегово. – Ф. 151 Правління Мукачівської греко-католицької єпархії м. Ужгород. – Оп. 5, спр. 1731 Розпорядження Угорського Королівського Намісництва про організацію католицьких уніатських і приходських шкіл у селах Рахові, Бичкові, Домбокі, Кобилецькій Полянці, 1797 р., арк. 1.
6. Данилюк Наукова і освітньо-культурна діяльність духовенства Закарпаття XVII-XIX ст. / Дмитро Данилюк // Важливі віхи в історії Мукачівської греко-католицької єпархії. – Ужгород: Патент, 1998. – С. 33-35.
7. Задорожний І. Єпископ Андрій Бачинський в епістолярній спадщині: До 270-річчя від дня народж. / УжДУ; НДІ карпатознавства / Ігор Задорожний. – Мукачево: Карпат. вежа, 2002. – 64 с.
8. Ігнат А. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX – на поч. XX / Андрій Ігнат. – Ужгород: УжДУ, 1971. – 69 с.
9. Пекар А. Нариси історії церкви Закарпаття. Записки ЧСВВ / Атанасій Пекар. – Львів: Вид-во Отців Василян «Місіонер». – Том II. – Рим-Львів, 1997. – 493 с.
10. Удварі І. Образчики з історії подкарпатських Русинув XVIII століття. Изгядованная з історії культури и языка / Іштван Удварі. – Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2000. – 335 с.
11. Шлепецький А. Мукачівський єпископ А. Ф. Бачинський та його послання / Андрій Шлепецький // Науковий збірник Музею української культури у Свиднику. – Пряшів, 1967. – Т. III. – С. 223-241.

*Стаття посвячена аналізу культурно-просвітельської діяльності і педагогічних воззрень єпископа Андрея Бачинського (1732-1809) – першого просвітителя Закарпаття, которий стоял у истоков національного возрождения закарпатских украинцев. На основани исследования значительного массива первоисточников сделано выводы, что главное призвание А.Бачинского заключалось в распространении науки Христа, а его педагогические и этические взгляды созвучны идеалистическому мировоззрению предшественников – церковных писателей старокіевской эпохи.*

*Ключевые слова: образование, мораль, духовность, єпископ А. Бачинский, материнский язык.*

*The relevance of the material stated in article is connected with the cultural and educational activities and pedagogical views of Bishop Andrew Bachynsky (1732-1809) - the first educator of Transcarpathia, who stood at the beginnings of Transcarpathian Ukrainian national revival. On the basis of a wide range of published and archival sources, we come to conclusion that the main purpose of A. Bachynsky was to spread Christ knowledge and his ethical and pedagogical views were similar with the idealistic ideology of predecessors - church writers of that epoch.*

*Key words: education, morality, spirituality, bishop A. Bachynsky, the mother tongue.*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБЛІКОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Тур Ганна Іванівна

м. Чернігів

У статті представлена стисла характеристика педагогічних умов формування математичної культури майбутніх фахівців обліково-економічного профілю, спрямованих на створення своєрідного навчально-виховного середовища у ВНЗ.

Ключові слова: педагогічні умови, математична культура, майбутні бухгалтери та аудитори.

Динаміка формування особистісних якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки залежить від реалізації комплексу педагогічних умов. Умови як необхідні обставини, що утворюють середовище перебігу певного педагогічного процесу чи явища, складали науковий інтерес багатьох учених. Окремі дослідники під педагогічними умовами розуміють: 1) сукупність об'єктивних можливостей, обставин та заходів, що супроводжують освітній процес, певним чином структуровані та спрямовані на досягнення конкретної мети [1]; 2) сукупність обставин, що забезпечують достатній рівень сформованості компонентів професійної діяльності [2]; 3) результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [3]. Отже, як комплекс заходів необхідно розглядати не лише зовнішні умови (зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання і виховання), а й внутрішні – вид і рівень мотивації студента, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, ставлення до себе й інших, способи математичної діяльності тощо.

Стосовно проблеми формування математичної культури майбутніх фахівців обліково-економічного профілю, то під педагогічними умовами розуміємо необхідну й достатню сукупність можливостей, обставин та заходів навчально-виховного процесу, дотримання яких забезпечує досягнення студентами більш високого рівня сформованості цього особистісного феномену.

При обґрунтуванні комплексності педагогічних умов ми виходили з того, що комплекс – це якісне поєднання окремих компонентів або процесів в єдине ціле, відмінне від простої сукупності цих складових; взаємодія і взаємовідношення компонентів носять неієрархічний характер та спрямовані на отримання сфокусованого результату; виключення будь-якого елемента з комплексу не призводить до руйнування всієї системи, а дозволяє іншим складовим функціонувати, однак з набагато меншою ефективністю.

Ґрунтовний аналіз літературних джерел дозволив виявити комплекс педагогічних умов ефективного формування математичної культури майбутніх фахівців обліково-економічного профілю. Дамо їм стислу характеристику.

Перша умова: формування математичної культури на етапі довузівської загальноосвітньої підготовки. Уведення цієї умови зумовлено тим, що формування культури охоплює продукти діяльності всіх етапів підготовки, що виступають як чинники культури. Діалектична єдність того, що сталося і того, що відбувається є реальністю культурно-історичного розвитку. У процесі розвитку опосередковані цінностями, традиціями та нормами історичний досвід передається від покоління до покоління, втілюючись у здібностях, знаннях, уміннях індивідів. Найбільш стійкою стороною культури є культурні традиції, що репрезентують елементи соціальної і культурної спадщини, передаються не лише від покоління до покоління, а й зберігаються протягом тривалого часу, впродовж існування багатьох поколінь. Кожне покоління здійснює

відбір тих чи інших традицій і в цьому сенсі обирає не лише майбутнє, а й минуле. Сучасне покоління не може не спиратися на раніше створені цінності культури, традиції, інакше йому б довелося кожного разу все розпочинати з „порожнього місця“. Накопичення культурних цінностей здійснюється немов би за двома напрямками – вертикальному і горизонтальному, а найважливішою закономірністю розвитку культури є наступність.

Сутність наступності в навчальному пізнанні полягає у встановленні необхідного зв'язку між новим, старим і майбутнім у процесі поетапного розширення та поглиблення знань, умінь і навичок на більш високій науково-практичній основі. Принцип наступності у навчанні уможлиблює розвиток усього позитивного, що закладено на попередніх щаблях навчання і виховання; у забезпеченні системності знань і подальшому розвитку змісту, форм і методів ефективної освіти; у „випереджувальному“ вихованні та навчанні студентів, використанні змісту, методів і форм навчання, що сприяють удосконаленню особистості.

Досліджуючи процес наступності вищої та загальноосвітньої школи, С. Годник [4] відзначає, що в умовах функціонування різних навчальних закладів найважливішими особливостями реалізації наступності навчання є: 1) різнохарактерність (наступність здійснюється на різних педагогічних стадіях); 2) багатоклексність (кожен компонент системи навчання та виховання може розглядатися і вивчатися в ідейному, моральному, трудовому, естетичному аспектах виховання); 3) багатоаспектність (вивчаються соціальні, економічні, психологічні, дидактичні, методичні сторони наступності); 4) багатфакторність (досліджуються характер загальноосвітньої підготовки, ступінь професійної орієнтованості тощо).

Тому необхідно забезпечити наступність формування математичної культури особистості на всіх етапах математичної підготовки. Важливість формування математичної культури учнів на довузівському етапі актуальна, оскільки цей етап є початковим, закладає фундамент для подальшого навчання у ВНЗ, сприяє розвитку системи міцних і глибоких математичних знань на більш високій науковій основі. Змістовий аспект неперервної освіти сприяє поступальному рухові педагогічного процесу, який забезпечує мотиваційну, предметну, операційну (розвиток математичної культури) готовність учнів до переходу на нові щаблі освіти та самоосвіти (установки на саморозвиток).

Особливої уваги заслуговує дослідження математика-методиста І. Новик [5], яка виділяє актуальні напрями розвитку шкільної математичної освіти, що сприятимуть у подальшому формуванню математичної культури студентів: 1) орієнтація на практичне знання, вміння, навички без відриву від математичної теорії; 2) посилення прикладної спрямованості у викладанні природничо-математичних дисциплін; 3) посилення загальноосвітнього компонента в реальній освіті; 4) посилення внутрішньо-предметних зв'язків та міжпредметної взаємодії математики з іншими шкільними курсами; 5) зміна методів навчання математики та інших природно-математичних предметів.

Нині при багатьох ВНЗ успішно функціонують центри довузівської підготовки, які здійснюють необхідне коригування шкільної математичної освіти відповідно до вимог вищої школи.

Основним принципом організації навчального процесу в довузівських підрозділах є особистісно зорієнтований підхід до

кожного учня, спрямований на його всебічний розвиток, що дає оптимальні можливості для формування соціальної компетентності і самореалізації особистості. Основними функціями такої довузівської підготовки є:

1) компенсувальна – заняття з викладачами ВНЗ спрямовані на ліквідацію прогалин в обов'язкових результатах загальної середньої освіти;

2) розвивальна – надання можливості учням розвинути власні здібності, задовольнити інтелектуальні потреби та запити в отриманні знань, необхідних для майбутньої професії;

3) адаптаційна – пристосування школярів до навчального процесу у ВНЗ, його технологій навчання та змісту освіти;

4) коригувальна – приведення досягнутого рівня шкільної освіти у відповідність до вимог ВНЗ;

5) виховна – сприяє становленню особистості школяра (слухача відділення довузівської підготовки), підвищення його соціокультурного рівня;

6) орієнтаційна – створення умов для уточнення професійного вибору учнів за допомогою організації цілісного процесу допрофесійного навчання та стимулювання інтересу до вивчення навчальних курсів.

Таким чином, актуалізація формування математичної культури учнів на довузівському етапі має спрямовуватися на розвиток умінь аналізувати задачі, математичні тексти, власну діяльність; концентрувати волю задля досягнення поставленої мети; відбирати оптимально необхідні методи розв'язання задач; володіти методами контролю й самооцінки; самостійно ставити і розв'язувати творчі завдання у контексті майбутньої професійної діяльності.

Друга умова: розвиток ціннісних орієнтацій студентів у процесі математичної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Культурологічний підхід зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. При цьому дослідники виходять з того, що людина містить у собі частину культури, відбувається переведення системи цінностей культури та суспільства в систему ціннісних орієнтацій, яка представляє собою особистісне новоутворення, ціннісне ставлення особистості до світу. Однак особливої уваги заслуговує підхід, запропонований В. Лутаєм: „для того, щоб студент міг вільно і творчо функціонувати в навколишній дійсності, йому необхідно зрозуміти об'єктивний світ як систему, що має певні властивості, які є ціннісними для нього. Для оволодіння цими властивостями необхідно спеціально вчитися, розвивати у собі відповідні ціннісні орієнтації та здібності” [6, с.127].

На думку відомого психолога і педагога Б. Ананьєва, ціннісні орієнтації є одними з основних особистісних утворень, що визначають мотивацію відношення до об'єкта пізнання, задоволення потреб, формування спрямованості особистості [7]. У широкому сенсі вітчизняний соціолог А. Ручка цінності поділяє на матеріальні (предметні), діяльнісні (зразки поведінки, спілкування) та ідейно-духовні (ідеї, символи, ідеали) [8]. До педагогічних умов, що забезпечують ціннісну орієнтацію студентів належать: всезагальне визнання естетичних цінностей (добро, справедливість, порядність, чесність, обов'язковість); гармонійне поєднання суспільних й особистісних цінностей та інтересів; формування суспільно-ціннісної спрямованості особистості студента; осмислення студентами цінності знань й умінь; осмислення та визнання особистої значущості суспільних цінностей; встановлення між викладачами та студентами атмосфери співпраці.

Ефективність процесу формування математичної культури студентів здебільшого визначається готовністю студентів до майбутньої професійної діяльності. Готовність є результатом і метою професійної підготовки у ВНЗ, оскільки ефективність будь-якої діяльності визначається психологічною та практичною готовністю до неї. У структурі готовності виокремлюються такі компоненти:

знання, вміння, навички, необхідні для здійснення діяльності; індивідуально-характерологічні властивості (здібності, рівень сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, емоцій і вольових процесів); позитивне ставлення до здійснюваної діяльності як важлива цінність справжнього фахівця.

Стосовно математичного аспекту готовності фахівців обліково-економічного профілю до здійснення професійної діяльності, то вона містить такі компоненти: 1) змістовно-процесуальний – математичні знання і раціональні методи їх засвоєння, уміння застосовувати ці знання на практиці, творчі способи розумової діяльності; 2) ідейно-моральний – усвідомлення сенсу математичної підготовки як умови оволодіння науковими основами майбутньої професійної діяльності, її престижності, власної позиції у професійній діяльності як громадянина; 3) мотиваційно-цільовий – прагнення самостійно досягати поставленої мети самоосвіти і самовиховання, прагнення приймати логічно обґрунтовані рішення, відчувати відповідальність при виконанні професійних функцій; 4) орієнтовно-професійний – усвідомлення математичних знань і методів їх набуття як базових основ спеціальних знань з фаху.

Таким чином, математичний аспект готовності студентів до професійної діяльності є внутрішньою властивістю або станом особистості, в якому виражається її прихильність до набуття, використання й удосконалення математичних знань, умінь і навичок у професійній діяльності; а розвиток ціннісних орієнтацій у процесі математичної підготовки (математичного аспекту готовності) до професійної діяльності сприяє формуванню математичної культури студентів.

Третя умова – розвиток творчої самостійності, шляхом стимулювання виходу студентів у рефлексивну позицію.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує наукове положення Г. Пастушок, яка під математичною творчістю розуміє процес, спрямований або на винахід нового апарату для розв'язання певної задачі, або пошук засобів вирішення у межах уже існуючого [9]. Дослідження сутності математичної творчості вимагає розгляду творчої і репродуктивної діяльності, оскільки в математиці створення „нового” можливе на основі як уже відомих прийомів, так і невідомих. Тому творчість необхідно розподіляти за рівнями прояву:

1) відповідно до масштабності розв'язуваних завдань – фундаментальна творчість, спрямована на створення нових теорій, або застосування нових методів; особиста творчість, спрямована на розв'язання більш вузьких завдань у межах вже існуючої теорії

2) у контексті виконавського аспекту – розвиток безпосередньо суб'єкта творчості (суб'єктивний, або особистісний рівень); розвиток цієї галузі науки (інтерсуб'єктивний, або соціальний рівень)

3) з погляду трансформації початкового предмета: емпіричний, спрямований на встановлення нових фактів; теоретичний, результатом якого є загальні для цієї сфери закономірності, що дозволяють пояснити раніше відкриті факти, а також передбачити майбутні події і явища.

Якщо розглядати дефініцію „творча самостійність”, необхідно зазначити, що самостійність – це риса, провідна якість особистості, пов'язана з ініціативою, пошуком різних шляхів розв'язання завдань без сторонньої допомоги, з незалежністю, активністю, наполегливістю, самокритичністю і самоконтролем, впевненістю у собі. Зовнішніми ознаками самостійності студентів є планування роботи відповідно до мети (завдань), підготовка робочих місць, виконання завдання без участі викладача, систематичний самоконтроль за перебігом і результатом виконуваної роботи, її коригування й удосконалення. Внутрішніми ознаками самостійності є мотиваційна сфера, розумові, фізичні та морально-вольові зусилля студента, спрямовані на досягнення мети без сторонньої допомоги з боку викладача.

У дидактиці встановлено, що розвиток самостійності та творчої активності студентів у процесі навчання математики відбувається безперервно і послідовно від нижчого рівня самостійності (відтворювальної діяльності) до вищого (творчої діяльності), проходячи при цьому низку проміжних етапів.

Спираючись на дослідження Я. Пономарьова, під творчою самостійністю будемо розуміти динамічну інтегративну властивість особистості – „здатність до самореалізації, саморегуляції своєї діяльності, прагнення до застосування нових прийомів у розв'язанні поставленого навчального завдання, пошук шляхів подолання труднощів, потреба вносити елементи новизни в способи виконання завдання [10, с. 214].

Л. Виготський відзначає рефлексивність творчої самостійності як вищої форми пізнавальної самостійності [11]. У психології рефлексія розглядається як особлива форма психологічної реальності, сутність якої в унікальному досвіді особистісного осмислення, оцінювання відносин до різних сфер діяльності індивіда; здатність, що визначає якісно новий рівень психічних функцій, особистісних якостей, саморозвитку індивіда. Сутність виходу в рефлексію або рефлексивну позицію полягає у тому, що індивід припиняє звичний спосіб діяльності і немов би „відходить в бік”, виступаючи стороннім споглядачем; робить свою діяльність об'єктом розгляду, починає аналізувати, відновлює послідовність виконаних дій, вивчає складену послідовність дій, формулює результати, перевіряє гіпотези у подальшій діяльності.

Рефлексія як спрямованість суб'єкта на себе і власну діяльність є універсальним механізмом процесу саморегуляції. Важливим проявом предметної саморегуляції є вміння оцінювати кінцеві та проміжні результати власних дій, а також уміння коригувати ці дії. Вона пов'язана з особистою саморегуляцією людини, що передбачає високий рівень самосвідомості, адекватність самооцінки, рефлексивність мислення, самостійність, організованість, цілеспрямованість особистості, сформованість її вольових якостей.

Таким чином, розвиток творчої самостійності студентів сприяє розвитку математичної культури та повинен здійснюватися шляхом стимулювання виходу студентів у рефлексивну позицію.

Четверте умова – готовність викладача до управління процесом формування математичної культури студентів.

Виокремлення зазначеної умови спричинено тим, що здійснення ефективного формування математичної культури студентів неможливе без розвитку компетентності педагогів з цього питання. Необхідність уведення цієї умови пов'язана з тлумаченням викладача-математика не лише суто як предметника, а передовсім як носія і провідника математичної, загальнолюдської культури.

Розглядаючи феномен готовності педагога до управління процесом формування математичної культури, необхідно зазначити, що на практиці молоді викладачі як першочергове завдання, зазвичай, вбачають у передачі певної сукупності математичних знань, умінь і навичок, не намагаючись встановити зв'язків між математичними методами та спеціальними галузями знань, заради яких студенти прийшли вчитися. Відомо, що у процесі навчання недостатньо лише усвідомити важливість чого-небудь, необхідна мобілізація волі, збудження емоцій, систематичне демонстрування можливостей математичного методу в певній галузі діяльності. Виникає необхідність розширення соціокультурного середовища та створення реальних умов для прояву індивідуальних здібностей кожного студента на основі співробітництва. Таким чином діяльність викладача пов'язана з необхідністю прийняття управлінських рішень, пов'язаних з формуванням і розвитком інтересів,

мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, ідеалів, переконань, світогляду, переведенням управління у самоуправління формуванням математичної культури студентів ВНЗ.

Управління процесом формування математичної культури студентів передбачає: 1) аналіз стану (з'ясування рівня математичної культури студентів, спрямованості, ціннісної орієнтованості); 2) формування мети; вибір засобів і їх використання для досягнення поставлених цілей. При цьому діяльність викладача полягає у проведенні самоаналізу на знання матеріалу та контингенту студентів, умінні планувати і вибрати необхідні засоби, визначенні черговості розв'язання навчальних завдань.

Готовність викладача до управління процесом формування математичної культури студентів – це здатність педагога керувати власною математичною культурою та математичною культурою інших. Готовність викладача-математика умовно можна поділити на:

1) особистісну – полягає в адекватній оцінці своїх чеснот і здібностей, управлінні власною математичною культурою, самоконтролі, сумлінності, пристосованості й готовності опрацювати нову інформацію й упроваджувати нові інноваційні підходи, прагненні до досконалості, бажанні використовувати всі реальні можливості, завзятості у досягненні мети;

2) професійну – актуалізує знання, уміння, навички, способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості; передбачає поінформованість викладача про сутність та функції математичної культури, сформованість умінь ставити посилені педагогічні завдання задля досягнення поставленої мети – формування математичної культури студентів, а також аналізувати різноманітні педагогічні ситуації та знаходити ефективні засоби їх вирішення; важливою є готовність викладача до виконання виховних функцій у процесі навчання – психологічна спрямованість навчання на самостійну, дослідницьку діяльність створює найсприятливіші умови для формування математичної культури студентів.

3) соціальну – позначена розумінням потреб інших, підтримкою їхніх здібностей; умінням викликати в інших бажані реакції; розв'язанням конфліктів; співпрацею та здатністю забезпечити колективну взаємодію у досягненні загальних цілей.

Професійні (математичні) знання, ерудиція педагога – необхідні, однак недостатні умови для викладання математики у ВНЗ. Викладач математики, як і будь-який педагог вищої школи, має враховувати такі аспекти: 1) формування математичної культури студентів необхідно здійснювати за схемою: пам'ятає – розуміє – застосовує; реалізація цієї схеми залежить від взаємодії таких чинників: правильної мотивації, достатньої концентрації уваги, якісного відбору дидактичного матеріалу та організації навчального процесу; 2) доцільність індивідуального підходу в навчанні; 3) збільшення частки самостійної та творчої роботи студентів.

Отже, високий і різнобічний рівень підготовки викладача, його ерудиція, інтелектуальні та творчі здібності, педагогічна майстерність тощо є важливими чинниками формування математичної культури студентів ВНЗ.

Висновок. Охарактеризовані педагогічні умови забезпечують вирішення окремих завдань формування математичної культури майбутніх фахівців обліково-економічного профілю. Тут важливими є логічні взаємозв'язки між цими умовами, що утворюються на основі принципу взаємозбагачення і взаємопроникнення, та формують своєрідне навчально-виховне середовище, спрямоване на розвиток педагогічної взаємодії викладача-математика та студентів.

### Література та джерела

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Савченко О.Я. Особистісно орієнтоване навчання / О.Я. Савченко // Енциклопедія освіти; під ред. В.Г.Кременя. – К.: Юрінком, Інтер, 2008. – С. 627.
3. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навч. посіб. / О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Н.І.Філіпенко. – К.: НПУ, 1997. – 168 с.

4. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж, Изд-во Ворон. ун-та, 1981. – 250 с.
5. Новик И.А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе: монография. – Минск: БГПУ, 2003. – 178 с.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: [навч. посіб.] / В.С. Лутай. – К.: Центр "Магістр-S" творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
7. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23-35.
8. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического значения / А.А. Ручка. – К.: Наукова думка, 1987. – 127 с.
9. Пастушок Г.С. Методика вивчення математики на економічних факультетах вищих закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «теорія і методика навчання» / Галина Сергіївна Пастушок – Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
11. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1966. – 427 с.

*В статье представлена краткая характеристика педагогических условий формирования математической культуры будущих специалистов учетно-экономического профиля, направленных на создание своеобразной учебно-воспитательной среды в ВУЗе.*

*Ключевые слова: педагогические условия, математическая культура, будущие бухгалтера и аудиторы.*

*The article shows brief characteristic of pedagogical condition of forming the mathematical culture of accounting and economic specialists. Its aim is to create special educational environment in higher educational establishments.*

*Keywords: pedagogical terms, mathematical culture, future accountants and public accountants.*

УДК 37.013.14

## ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ПОТРЕБ ЛЮДИНИ

Харченко Людмила Павлівна

м.Луганськ

*У статті розкривається роль спілкування в житті людського суспільства, його види, мети кожного виду спілкування. Автор розглядає сутність і зміст ділового спілкування, громадські та особистісні цілі партнерів спілкування, принципи ділового спілкування. Цікавим є аналіз потреб людини – учасника ділового спілкування. Розкриваючи функції ділового спілкування, автор аналізує особливості ділового спілкування.*

*Ключові слова: спілкування, ділове спілкування, види спілкування.*

Докорінні зміни, динамічність соціально-економічних і духовних процесів, що відбуваються на тлі науково-технічної революції в усьому світі, обумовлює активізацію відносин між партнерами в діловому спілкуванні. Успіх в рішенні різного роду проблем часто залежить від ступеня володіння партнерами уміннями встановлювати ділові контакти, застосовувати ефективні форми ділового спілкування, визначати міру моральності засобів спілкування.

Проблема етики ділового спілкування вивчалася видатними філософами: Сократом, Платоном, Аристотелем, Конфуцієм, Б. Спінозою, Г. Тардом, У. Макдагаллом, вченими О. Ухтамським, Д. Узнадзе, В. Вендиктовою, Є. Каменською, В. Курбатовим, З. Смерковою, В. Шейковим та ін.

Потреба в спілкуванні, як вважають психологи, належить до основних (базових) потреб людини. Значущість спілкування як базової потреби визначається тим, що „вона диктує поведінку людей з не меншою владністю, ніж, наприклад, так звані життєві потреби”. Спілкування – необхідна умова нормального розвитку людини як члена суспільства і як особистості, умова її духовного і фізичного здоров'я. Хоча людське спілкування завжди лежало в основі соціального буття людей, прямим об'єктом психологічного і соціально-психологічного аналізу воно стало тільки в ХХ ст.

Як тільки не іменували людину: і homo sapiens (людина розумна), і homo fuber (людина працююча), і homo ludens (лю-

дина грайлива), з не меншою основою її можна назвати homo communicans – людина, що спілкується. Російський мислитель Петро Чаадаєв (1794-1856) дотепно помітив: „Позбавлені спілкування з іншим створіннями, ми б щипали траву, а не роздумували про свою природу”. І він був правий, оскільки природним способом існування людини є її зв'язок з іншими людьми, а сама людина стає людиною тільки в спілкуванні.

Психологія спілкування визначається як взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінного (тобто емоційно-оцінного) характеру.

Залежно від використовуваної техніки спілкування і її цілей можна виділити наступні види:

„Контакт масок” – формальне спілкування, при якому відсутнє прагнення зрозуміти і врахувати особливості особи співрозмовника. Цей процес спілкування дістав свою назву тому, що в процесі спілкування використовуються звичні маски ввічливості, суворості, байдужості, співчутливості тощо, тобто набір виразів обличчя, жестів, стандартних фраз, що дозволяють приховати відношення до співрозмовника. У деяких ситуаціях контакт масок потрібний для того, щоб не вступати в особистий контакт.

Формально-рольове спілкування, в якому регламентовані і зміст, і засоби спілкування соціальними ролями партнерів по спілкуванню: лікар і пацієнт, міліціонер і порушник правил дорожнього руху, контролер і пасажир автобуса тощо.

Світське спілкування, визначається формальною ввічливістю. Його особливість полягає в тому, що люди фактично не спілкуються, говорять не те, що думають, а те, що належить говорити в подібних випадках. Їх точки зору на те або інше питання не мають ніякого значення і не визначають характеру комунікації. Світське спілкування носить ритуальний характер.

Маніпулятивне спілкування, спрямоване на отримання односторонньої вигоди від співбесіди з використанням маніпулятивної техніки дії на партнера по спілкуванню (лестоці, обман, демон-

страція сили, демонстрація слабкості, демонстрація доброти, „пускання пилу в очі“, залякування тощо) залежно від особливостей особи співрозмовника.

Духовне міжособистісне спілкування між людьми, при якому розкриваються глибинні структури особи. Духовне спілкування характеризується взаєморозумінням між людьми, а в його основі лежить довіра до особи співрозмовника.

Ділове спілкування, спрямоване на узгодження і об'єднання зусиль людей з метою налагодження стосунків і досягнення загального результату.

Усе різноманіття видів спілкування можна розділити на дві великі групи: формальне спілкування (рольове) і неформальне спілкування (особистісне). З цієї точки зору ділове спілкування можна назвати особистісно-рольовим. Формальне (рольове) спілкування, яке визначається службовими і соціальними статусами людей, і неформальне (особистісне), яке визначається їх особистісними статусами і особистими цілями, вони переплітаються і можуть переходити одне в одне.

Спілкування – складний багатогранний процес, що включає: формування певних зразків і моделей поведінки; взаємодію людей; взаємний вплив людей один на одного; обмін інформацією; формування стосунків між людьми; взаємне переживання і розуміння людьми один одного; формування образу внутрішнього „Я“ людини.

Виступаючи потужним споживачем енергії людини, спілкування в той же час є безцінним біостимулятором її життєдіяльності й духовних спрямувань.

Ділове спілкування – спілкування, що має за мету у нестямі й служить способом організації й оптимізації того або іншого виду предметної діяльності: виробничої, наукової, комерційної тощо.

Будь-яка загальна справа припускає спілкування і взаємодію учасників як необхідний засіб забезпечення її ефективності. Діяльність не може не виникнути, не здійснюватися без інтенсивного спілкування.

Ділове спілкування є особливою формою взаємодії людей в процесі певного виду трудової діяльності, яка сприяє встановленню нормальної морально-психологічної атмосфери праці і стосунків партнерства між керівниками і підлеглими, між колегами, створює умови для продуктивної співпраці людей в досягненні значних цілей, забезпечуючи успіх загальної справи.

Виробнича взаємодія може і не бути за своєю суттю спілкуванням у тому випадку, якщо інший суб'єкт виступає об'єктом. Наприклад, при жорстко авторитарному стилі керівництва відношення начальника до підлеглого виступає в основному як відношення суб'єкта до об'єкту. В цьому випадку формою стосунків є дисципліна – принцип строгого регулювання ієрархічного положення керівника і керованого. Зрозуміло, що керований позбавлений вільних дій, права ухвалення рішення, яке надане керівнику – суб'єктові, і тому зв'язок між ними асиметричний, монологічний, а не діалогічний.

Предметом ділового спілкування є справа.

Зміст ділового спілкування – соціально-значима спільна діяльність людей, яка припускає узгодженість дій, розуміння і прийняття кожним її учасником цілей, завдань і специфіки цієї діяльності, своєї ролі і своїх можливостей по її реалізації.

Мета ділового спілкування – організація і оптимізація певного виду спільної предметної діяльності.

Окрім спільної мети ділового спілкування, в ньому можна виділити і особистісні цілі, що реалізуються учасниками спілкування:

- прагнення до особистої безпеки в процесі соціальної діяльності, що часто проявляється в униканні відповідальності;
- прагнення до підвищення свого життєвого рівня;
- прагнення до влади, тобто прагнення розширити коло своєї повноважень, просунути вгору по службових сходах, позба-

витися від тягаря ієрархічного контролю;

- прагнення підвищити свій престиж, що часто поєднується з прагненням зміцнити престиж займаної посади і самої організації.

Для того, щоб мета ділового спілкування була успішно реалізована, в сучасній психологічній науці виділяють основні етико-психологічні принципи ділового спілкування, до яких відносять:

принцип створення умов для виявлення творчого потенціалу і професійних знань особи, на основі якого можливо погоджувати особистісні цілі співробітника із спільними цілями організації;

принцип повноважень і відповідальності, що регламентує ділове спілкування у рамках службових прав і обов'язків відповідно до службового статусу співробітника, оцінку його ділових якостей і використання його кваліфікації і досвіду.

Аналіз ділового спілкування розкриває механізми його існування. Спілкування висувається як найважливіша соціальна потреба, поза реалізацією якої сповільнюються, гальмуються, а іноді і деформуються соціальне буття особистості, її взаємовідносини з суспільством. Потреба в спілкуванні відноситься до числа найважливіших чинників, що визначають особистісний сенс у формуванні особи. У зв'язку з цим потребу в діловому спілкуванні можна розглядати як процес взаємодії особи і соціокультурного середовища. Причому останнє служить одночасно і джерелом формування цієї потреби. У процесі ділового спілкування людина реалізує ряд потреб.

Види потреб у діловому спілкуванні.

Потреба в професійній кар'єрі – просування по службі, визначається якістю роботи, яку виконує людина відповідно до посади, стажу та інших достоїнств особи. Аморальним явищем в реалізації цієї потреби є кар'єризм.

Кар'єрист (у негативному розумінні) готовий виконувати вимоги, що пред'являються до нього, лише тоді, коли це сприяє поліпшенню його особистого положення, просуванню по службі. Для нього життєвим принципом є не служіння загальній справі, а зовнішня демонстрація своєї прихильності вказівкам офіційних вищих інстанцій, щоб його „помітили“. Маючи прагнення обійняти важливу посаду, він байдужий до інших людей.

Потреба у безпеці, знятті напруги, тривоги проявляється в тому, що людина починає спілкуватися заради зниження страху, тривоги або внутрішнього конфлікту. Навіть зовсім незнайомі люди стають більш товариськими в ситуації тривожного очікування. Якщо кожного разу після вступу в контакт з іншими людьми зниження напруги відбувається афективно, може сформуватися нав'язливе прагнення до спілкування з ким угодно, аби поговорити. У діловому спілкуванні прагнення до реалізації цієї потреби може викликати аморальну поведінку: приниження, догоджання перед сильними колегами, керівником, аби забезпечити для себе комфортне існування в організації.

Потреба в пізнанні часто мотивує спілкування, коли людина через іншого бажає уточнити свої уявлення, розширити можливості свого мислення, упізнати людину, її здібності і становище. Коли людина розглядається як джерело визначеної, потрібної в даний момент інформації, то головним мотивом спілкування з нею стає потреба в пізнанні. Наприклад, спілкування з лектором в основному мотивоване пізнанням. Тому про лектора можна судити по тому, як він задовольняє цю потребу. Якщо ж потреба в пізнанні не задоволена, то лектор не подобається слухачам незалежно від інших його гідностей.

Є люди, прагнучі підтримати спілкування за допомогою цікавої розповіді про прочитане і побачене. Ця внутрішня установка породжує ерудитів, що знають багато про все і що використовують ці знання в діловому спілкуванні заради привертання уваги до власної персони. Якщо ж у партнерів в діловому спілкуванні з ними не задовольняються інші фундаментальні потреби, то в таких „цікавих оповідачах“ швидко розчаровуються. Той, хто накопичує інформацію заради спілкування, поступає безрозсудно, бо

знання потрібні для справи, а не для спілкування. Таким чином, потреба в пізнанні може носити як моральний, так і аморальний характер.

Потреба бути індивідуальністю проявляється в прагненні до такого спілкування, при якому можна було б „прочитати” на обличчі, в мові та поведінці іншої людини визнання особистієї неповторності, унікальності, незвичності. Спрага бути неповторним породжує прагнення в спілкуванні з іншими побачити себе як єдину в своєму роді для них істоту. Ця потреба може стати перешкодою для кар’єрного просування по службі у тому випадку, коли морально-психологічний клімат в колективі, не визнає індивідуальні особливості людини, а в організації панує правило „Будь як всі”.

Потреба в престижі задовольняється у тому випадку, коли в спілкуванні з іншими людиною отримує визнання своїх особистісних якостей, захоплення ними та позитивні оцінки оточення. Не знайшовши визнання, людина буває засмученою, розчарованою, а іноді навіть агресивною. Невдачі в одному примушують людину шукати її визнання в іншому, і переважно вона знаходить його в спілкуванні з людьми, схильними оцінювати цю особу позитивно. Проте, якщо така потреба в індивідуї гіпертрофована, це може призвести до втрати друзів і повної самотності.

Потреба в домінуванні – це прагнення робить активний вплив на образ думок, поведінку, смаки, установки іншої людини. Задовольняється ця потреба лише у тому випадку, якщо змінюється поведінка людини або ситуація в цілому під впливом партнера. Одночасно з цим партнер по спілкуванню розглядає ініціатора ділового спілкування в якості людини, що бере на себе тяжкість ухвалення рішення. Тому разом з потребою в домінуванні у деяких людей є потреба в підпорядкуванні іншому. Ці потреби можуть виступати і як чинники, що порушують ділове спілкування, якщо наприклад, у суперечці людина прагне довести перевагу над партнером по спілкуванню, клієнтом. Ділове спілкування у такому разі набуває неетичного характеру.

Аффіліація – власне сама потреба в спілкуванні, проявляється в прагненні бути у контакті з собою подібними заради самого процесу спілкування, заради усунення дискомфорту самотності. Вона властива людям з високою тривожністю, неспокійним, владаючим в стан фрустрації від вимушеної самотності. Також співробітники в організації не можуть самостійно виконувати ділові завдання, їм потрібен лідер. У якості „лідера” співробітник почуває себе комфортно і найчастіше на роботі є гарним виконавцем.

Професійний обов’язок членів організації (потреба в чесному виконанні професійного обов’язку) – це сукупність нормативів (вимог) правового і морального характеру, якими вони повинні керуватися як в практичній діяльності, в процесі здійснення службових повноважень, так і у буденному повсякденному житті. Обов’язок – одна з категорій етики. Обов’язок – громадська необхідність, виражена в моральних вимогах до особи.

Професійний обов’язок мобілізує співробітника, робочу групу (колектив) на виконання справи якісно, в строк, з високим ефективним результатом, примушує використати фізичні і моральні сили для досягнення поставлених цілей.

Потреба в заступництві або турботі про інших проявляється в прагненні комусь і в чомусь допомогти і випробувати при цьому задоволення. Потреба в турботі про інших, задовольняючись в різних ситуаціях, що виникають впродовж життя, поступово формує альтруїзм, людинолюбство. Для того, хто бажає бути педагогом, лікарем, необхідно прагнути бути альтруїстом. У його спілкуванні ця мотивація завжди повинна проявлятися в ситуаціях, коли хтось потребує допомоги.

Потреба в допомозі припускає готовність партнера прийняти допомогу. Ця допомога, будучи прийнятою, приносить задоволення тому, хто її зробив. Відмова партнера може бути сприйнята негативно, як його небажання піти на контакт або більше того – як

необґрунтована незалежність і гордість, як завищена самооцінка.

Під функціями спілкування розуміють ті ролі і завдання, які виконує спілкування в процесі соціального буття людини. Функції спілкування різноманітні та існують різні підстави для їх класифікації.

Одна із загальноприйнятих підстав класифікації – виділення в спілкуванні трьох взаємопов’язаних сторін або характеристик:

- перцептивна – процес сприйняття і розуміння людьми один одного в процесі спілкування;
- інформаційна – процес обміну інформацією;
- інтерактивна – процес взаємодії людей в спілкуванні.

Відповідно до цього виділяються афективно-комунікативна, інформаційно-комунікативна і комунікативна для регуляції, функції спілкування.

1. Афективно-комунікативна (перцептивна) функція, в основі якої лежить сприйняття і розуміння іншої людини, у тому числі партнера по спілкуванню, спрямована на регуляцію емоційної сфери психіки людини, оскільки спілкування є найважливішою детермінантою емоційних станів людини. Увесь спектр специфічно людських емоцій виникає і розвивається в умовах спілкування людей – відбувається або зближення емоційних станів, або їх поляризація, взаємне посилення або послаблення.

2. Інформаційно-комунікативна функція спілкування полягає у будь-якому вигляді обміну інформацією між взаємодіючими індивідами. Обмін інформацією в людському спілкуванні має свою специфіку: здійснюється між двома індивідами, кожен з яких є активним суб’єктом; він обов’язково припускає взаємодію думок, почуттів і поведінки партнерів.

3. Комунікативна (інтерактивна) для регуляції функція спілкування полягає в регуляції поведінки і безпосередньої організації спільної діяльності людей в процесі їх взаємодії. У цьому процесі людина може впливати на мотиви, цілі, програми, ухвалення рішень, на виконання і контроль дій, тобто на усі складові діяльності свого партнера, включаючи взаємну стимуляцію і корекцію поведінки.

До особливостей ділового спілкування можна віднести наступне:

- партнер в діловому спілкуванні завжди виступає як особа, значима для суб’єкта;
- людей, що спілкуються, відрізняє хороше взаєморозуміння в питаннях справи;
- основне завдання ділового спілкування – продуктивна співпраця.

Прагматичний Дж. Рокфеллер, добре розуміючи значення спілкування для ділової діяльності, говорив: „Уміння спілкуватися з людьми – такий же товар, що купується за гроші, як цукор або кава. І я готовий платити за це уміння більше, ніж за будь-який інший товар у цьому світі”.

Етичне відношення у діловому спілкуванні

Ділове спілкування – необхідна частина людського життя, найважливіший вид стосунків з іншими людьми. Вічним і одним з головних регуляторів цих стосунків виступають етичні норми, в яких виражені наші уявлення про добро і зло, справедливість і несправедливість, правильність або неправильність вчинків людей. І спілкуючись в діловій співпраці зі своїми підлеглими, начальником або колегами, кожен так чи інакше, свідомо або стихійно спирається на ці уявлення. Але залежно від того, як людина розуміє моральні норми. Який зміст в них вкладає, в якому ступені вона їх взагалі враховує в спілкуванні. Вона може як полегшити собі ділове спілкування, зробити його ефективнішим, допомогти у вирішенні поставлених завдань і досягненні цілей, так і утруднити це спілкування або навіть зробити його неможливим.

У протиріччі між належним і суцям ув’язнена суперечлива сутність мотивації спілкування (у тому числі й ділового спілкування і поведінки людини). З одного боку, людина прагне поводитися

морально належним чином, а з іншого – їй необхідно задовольнити свої потреби, реалізація яких дуже часто пов'язана з порушенням моральних норм.

Цей внутрішній конфлікт між піднесеним ідеалом і практичним розрахунком, моральним боргом і безпосереднім бажанням існує завжди і в усіх сферах життя. Але особливо напружено він проявляється в етиці ділового спілкування, тому що саме в цьому виді спілкування основний предмет, з приводу якого воно утворюється, є зовнішнім для індивідів.

Спілкування – процес взаємодії громадських суб'єктів: соціальних груп, спільнот або осіб, в якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями і результатами діяльності.

Спілкування виступає як спосіб буття суспільства і людини. Саме в процесі спілкування відбуваються соціалізація особи і її самореалізація. Специфіка ділового спілкування обумовлена

тим, що воно виникає на основі і з приводу певного виду діяльності, пов'язаної з виробництвом якого-небудь продукту або ділового ефекту. При цьому сторони ділового спілкування виступають у формальних (офіційних) статусах, які визначають необхідні норми і стандарти (у тому числі й етичні) поведінки людей. Як і всякий вид спілкування, ділове спілкування має історичний характер, воно проявляється на різних рівнях соціальної системи і в різних формах. Його відмінна риса – воно не є самоціллю, а служить засобом для досягнення будь-яких інших цілей.

Кінцевим результатом домінування етики в діловому спілкуванні є формування етичної культури кожного члена організації.

Таким чином, ділове спілкування має історичний характер; характеристика його функцій свідчить, що відмінною рисою його є те, що воно не є самоціллю, а служить засобом для досягнення яких-небудь інших цілей, зв'язаних з практичною діяльністю людини.

### Література та джерела

1. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер: [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1990. – С. 680 – 682.
2. Психология и этика делового общения / Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М.: ЮНИТИ, 2005. – 315 с.
3. Трейси Д. Менеджмент с точки зрения здравого смысла / Д. Трейси; [Пер. с англ.]. – М.: Автор, 1993. – 487 с.
4. Сафьянов В. И. Этика общения: учебное пособие / В. И. Сафьянов. – М.: Мир книги «Ганда», 1999. – 164 с.
5. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы в психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 253 с.
6. Психологический словарь. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 232 с.

*В статті розкривається роль общения в жизни человеческого общества, его виды, цели каждого вида общения. Автор рассматривает сущность и содержание делового общения, общественные и личные цели партнеров общения, принципы делового общения. Интересным является анализ потребностей человека – участника делового общения. Раскрывая функции делового общения, автор анализирует особенности делового общения.*

*Ключевые слова: общение, деловое общение, виды общения.*

*The article reveals the role of communication in the life of human society, its types, the purpose of each type of communication. The author considers the essence and content of business communication, public and personal goals of the partners of communication, principles of business communication. Interesting is the analysis of the needs of a person – the participant of business communication. Revealing the functions of business communication, the author analyses the peculiarities of business communication.*

*Key words: communication, business communication, types of communication.*

УДК 378.147:316.6

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Хмуринська Тетяна Олександрівна  
м.Тернопіль

*Розглянуто сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти, спрямовані на всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості, професіонала, активного члена суспільного життя. З'ясовано, що саме соціально-професійна зрілість відображає сформованість фахівця у цих напрямках. Обґрунтовано, що системний підхід до формування соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога стане запорукою підготовки висококваліфікованих спеціалістів соціально-педагогічної сфери професійної діяльності.*

*Ключові слова: соціально-професійна зрілість, формування, системний підхід, навчальна діяльність, неперервна практична підготовка, позанавчальна діяльність.*

Сучасні реалії України характеризуються кардинальними політичними, економічними, культурними, і соціальними змінами,

які вплинули на соціальну ситуацію у суспільстві і відповідно, на пріоритети професійної соціально-педагогічної діяльності. Розширення сфери професійної діяльності соціального педагога, інтенсивність суспільних змін, упровадження нових соціальних стандартів, цінностей поставили концептуально нові вимоги до особистості соціального педагога.

Завдання соціально-педагогічної діяльності полягає у забезпеченні оптимальних умов саморозвитку, активної життєдіяльності, та життєвої реалізації для різних категорій клієнтів на мікро-, мезо – і макро рівнях. Тому процес професійної підготовки соціальних педагогів має бути глибинним, різностороннім та сприяти формуванню їх соціально-професійної зрілості. Саме тому на сучасному етапі важливим напрямом роботи є вивчення і аналіз стану та можливих шляхів удосконалення процесу формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів досі залишалася поза увагою дослідників. Проте проблеми професійної підготовки соціального педагога у ВНЗ досліджували: А. Капська, В. Сидоров, В. Поліщук, Є. Холостова, І. Ковчина, Л. Міщик, С. Харченко, П. Гусак, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, аналіз суті соціально-педагогічної діяльності, основних напрямів, змісту, форм і методів її здійснення вивчали А. Капська, В. Бочарова, І. Козубовська, О. Безпалько та ін.; особливості організації соціально-педагогічної діяльності розглядали у своїх дослідженнях Н. Заверіко, І. Зверева, О. Лавриненко, Г. Лактіонова та ін. Роботи цих науковців свідчать, що у період інтенсивного розвитку соціально-економічної сфери, розвитку соціально-педагогічної діяльності і розширення її сфер, недоцільно готувати майбутніх фахівців до виконання лише певних ролей і функцій.

Метою даної статті є аналіз особливостей формування соціально-професійної зрілості у майбутніх соціальних педагогів.

Соціально професійна зрілість соціального педагога – це інтегративна характеристика особистості соціального педагога, що включає його інтелектуальну, соціальну та професійну зрілість і виявляється у соціально-педагогічній спрямованості особистості, постійному прагненні до самовдосконалення, самореалізації в обраній професії, сформованості соціальної відповідальності, ініціативності, творчому підході до вирішення професійних завдань тощо.

Процес формування соціально-професійної зрілості не містить у своїй структурі завершального етапу, етапу безумовної соціально-професійної зрілості. Адже як тільки особистість перестає працювати над собою, професійно самовдосконалюватися, розвиватися як особистість соціально-професійна зрілість втрачає свою актуальність. Адже її суть полягає у прагненні соціального педагога до саморозвитку, пошуку нових форм, методів, засобів для удосконалення професійної діяльності, прояву творчого підходу при вирішенні складних професійних завдань. Особливістю формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів є безперервність і системність даного процесу. Отже, соціально-професійна зрілість формується протягом усього трудового життя людини.

Системність даного процесу ми бачимо у забезпеченні формування соціально-професійної зрілості у навчальній діяльності, у процесі неперервної практичної підготовки, та використовуючи можливості позанавчальної діяльності.

Як зазначає Р. Вайнола, вирішальним фактором розвитку та саморозвитку майбутнього соціального педагога виступає позиція студента як суб'єкта навчально-виховної діяльності. Тому перед освітніми закладами, що забезпечують професійну підготовку майбутнього соціального педагога, постає надзвичайно перспективне завдання створення оптимальних психолого-педагогічних, дидактичних та організаційно-методичних умов для соціально-професійного розвитку студентів. Воно сформувалося відповідно до реальних можливостей сучасної багаторівневої, безперервної та дієвої системи професійної підготовки соціального педагога та забезпечується реалізацією провідних принципів, як-от: неперервність, різноманіття шляхів досягнення освітньої мети (диверсифікація), фундаментальність, комплексність, урахування динаміки змін освітніх потреб, духовно-моральних запитів населення [1, с.119].

Таким чином, найважливішою умовою підвищення якості підготовки соціальних педагогів Р. Вайнола, вважає орієнтацію практики викладання на застосування особистісно-орієнтованого підходу, при якому найважливішого значення набуває самоцінність того, хто навчається. Отже, метою професійної підготовки стає створення умов для розвитку цілісної особистості фахівця високого рівня кваліфікації, розвитку особистісних якостей, орієнтованого на майбутню професійну діяльність і на потреби про-

фесійного самовдосконалення [1, с.60-61].

У процесі фахової підготовки студент натрапляє на різноманітні шляхи досягнення мети професійного самовизначення. На початкових етапах навчання ця мета ще неконкретизована, чітко невизначена для студента, але потенційно існує. Цей період навчання можна обумовити як етап цілеспрямованого вияву активності особистості у виборі свого життєвого шляху. Він характеризується для кожного студента часом, глибиною проникнення в сутність явища, залежно від ролі суспільних інститутів до яких належить студент [1, с.68].

Концептуальні ідеї, що були обґрунтовані ЮНЕСКО мають велике значення для нашого дослідження. Вони ґрунтуються на гуманістичних ідеях і загальнолюдських цінностях. Основні ідеї цієї концепції полягають в наступному: людині потрібно створювати умови для повноцінного розвитку і всебічної діяльності протягом усього життя, на різних етапах її професійного становлення і розвитку, починаючи від вибору напрямку професійної діяльності і до постпрофесійного етапу життя [3, с.17-18]. Важливою для нашого дослідження є розроблене з позиції гуманістичних ідей концепція неперервної освіти П. Ленгранда, який стверджує, що у центрі всіх освітніх перетворень стоїть людина, для якої потрібно створити умови для повної реалізації її здібностей на протязі життя [4, с.165].

Для нашого дослідження провідне значення мають дослідження В. Поліщука, у яких розкривається суть професійної підготовки соціальних педагогів, як розгорнутої системи структури навчальних закладів, які створюють сприятливе середовище для особистісно-професійного формування фахівця і неперервного його професійного зростання [4, с.166]. Ефективність професійної підготовки соціальних педагогів, на думку автора, забезпечує «система неперервної професійної освіти, яка має цілісний і неперервний характер і включає в себе як підсистеми допрофесійну підготовку, різнорівневу професійну підготовку у ВНЗ, післядипломне навчання» [4, с.166].

Аналізуючи підсистеми неперервної професійної освіти В. Поліщук до них відносить: актуалізацію самопізнання і професійного самовизначення, профвідбір, допрофесійну підготовку; до різнорівневої професійної підготовки у ВНЗ – освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр; післядипломне навчання як підсистема неперервної професійної освіти містить: оволодіння новими спеціалізаціями, перекваліфікацію, самоосвіту, підвищення кваліфікації.

Отже, В. Поліщук виділяє такі структурні компоненти неперервної освіти як: допрофесійна, різнорівнева професійна підготовка у ВНЗ, післядипломна освіта.

Для функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів необхідною умовою є ефективне функціонування системи структурних компонентів неперервної освіти. Взаємодія цих компонентів забезпечує неперервну професійну підготовку соціальних педагогів, досягнення визначених цілей і результатів соціально-професійного формування фахівця. [4, с.167].

Метою неперервної освіти у сфері професійної підготовки соціальних педагогів є формування високопрофесійного, соціально та професійно зрілого фахівця, компетентного та мобільного спеціаліста; створення умов для професійного самовизначення, та самореалізації у професії створення умов для професійного зростання, підвищення кваліфікації чи перекваліфікації на кожному етапі професійної діяльності [4, с.180].

Реалізація цієї мети забезпечить формування соціально-професійної зрілості соціального педагога, який здатний до кваліфікованого виконання своїх професійних обов'язків, конкурентноздатним, ініціативним та соціально активним та мобільним. Усі ці якості є безперечно необхідними для гнучкості та адаптивності спеціаліста у сучасних умовах, при швидких змінах змісту, функцій, форм, технологій і розширенням сфер професійної соціаль-

но-педагогічної діяльності.

На кожному етапі неперервної професійної соціально-педагогічної освіти мета різниця. Особливо нас цікавлять ті моменти що сприятимуть формуванню соціально-професійної зрілості у майбутніх соціальних педагогів. Отже, на етапі допрофесійної підготовки важливим є створення сприятливих умов для соціального становлення та усвідомлення особистістю свого місця у суспільстві; професійного самовизначення; розуміння особистістю суті та основних понять соціально-педагогічної діяльності та набуття елементарного досвіду соціально-педагогічної діяльності. Усе це стане підґрунтям для формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання у ВУЗі.

Мета ВНЗ, діяльність яких спрямована на професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів як зазначає В. Поліщук «полягає у створенні оптимального освітньо-виховного простору для професійно-особистісного формування майбутнього фахівця, забезпечення пролонгованої діагностики з метою визначення відповідності рівня професійної підготовки освітньо-кваліфікаційним стандартам, визначення спеціалізації і майбутнього місця роботи» [4, с.181].

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що зростання соціально-професійної зрілості особистості студентів у навчально-виховній системі вищого навчального закладу здійснюється в прямій залежності від зростання активності самостійності студентів у позанавчальній діяльності.

Аналізуючи формування соціально-професійної зрілості студентів, акцентуємо також увагу на деяких особливостях позитивного впливу в цьому напрямку окремих аспектів зростання позанавчальної діяльності студентів. Ми розділяємо зауваження О. Михайлова, що зростання активності студентів у позанавчальній діяльності стає для них усвідомленням поєднання вимог соціуму, міри індивідуальної свободи та обставин що існують об'єктивно. Цю ситуацію можна охарактеризувати як одну з умов цілеспрямованого впливу на процес формування соціально-професійної зрілості особистості студентів [2, с.75].

Як позанавчальну пізнавальну діяльність О. Михайлов розуміє сукупність професійних норм, ідеалів, окремих результатів суспільного впливу, які є також свідомим, індивідуальним підсумком переопрацювання об'єктивних впливів, заломлених через почуття та розум [2, с.76].

Для студента зростання позанавчальної пізнавальної активності – своєрідна властивість його особистості, що дає змогу здійснювати зворотний вплив на оточення. Ця властивість знаходить вияв і в тому випадку, якщо студент усвідомлює не тільки ту обставину, що зближує його з іншими студентами свого фаху, а й свою відмінність у творчому самовираженні в реалізації професійної мети. За такої умов майбутній фахівець у змозі сформулювати власну позицію й постати перед колегами не як простий функціонер, а як соціально-професійно зрілий фахівець.

О. Михайлов зазначає, що майбутній фахівець, удосконалюючи свою пізнавальну активність, усвідомлює себе не лише як соціально зрілу особистість, а як соціально-професійну одиницю. Таке виокремлення дозволяє студенту усвідомити й відчути свою значущість для тих хто його оточує, й відповідно зрозуміти відповідальність за себе перед ними, потім перед собою і як вищий рівень відповідальності за себе і за оточення перед іншими [2, с. 77].

На нинішньому етапі розвитку нашого суспільства, стверджує О. Михайлов, праця фахівця соціального педагога не може бути успішною тільки в умовах дотримання наявних стереотипів професійного мислення. За своєю природою будь-яка діяльність з людьми вимагає постійного оновлення методів та форм діяль-

ності, критичного самоаналізу й вияву творчих якостей розуму. В діяльності соціального педагога необхідно розв'язувати як суто інтелектуальні проблеми, котрі пов'язані із прогнозуванням робочого процесу, вибором оптимальних варіантів розв'язання наявної проблеми, аналізом одержаних результатів, так і проблеми морально-етичного характеру, що виникають у процесі професійного спілкування з клієнтами та в процесі розв'язання їх проблем [2, с.78].

Основою самостійної пізнавальної діяльності студента є його самоосвіта. Вона реалізується на основі цілеспрямованої потреби особистості студента в постійному нагромадженні та оновленні знань за допомогою різних джерел. Самоосвіта є самопізнання людиною своїх сутнісних сил, що переходять у свідоме прагнення доповнити свої знання, здобувати нові в процесі цілеспрямованої, самостійної професійної діяльності.

Позанавчальна пізнавальна діяльність це така активність, яка вимагає від студентів не тільки виконання покладених обов'язків у навчанні, а й здатності здобувати додаткову пізнавальну інформацію, що сприяє реалізації власної програми соціально-професійного зростання. Це дає змогу студенту ознайомитись із наявним досвідом у цьому напрямку, визначити та реалізувати способи розв'язання сформульованих завдань [2, с.78].

Створення оптимальних умов для творчого розвитку соціально зрілого студента передбачає педагогічно доцільне поєднання індивідуальних

групових форм організації навчального процесу, зростання ролі й значення міжособистих стосунків, розвиток творчої активності студентів [2, с.92].

Навчання й розвиток особистості студента в напрямку формування його соціально-професійної зрілості залежить не лише від здібностей самого студента, його працездатності, наполегливості в оволодінні знаннями, а й значну роль тут відіграє характер мікросередовища академічної групи, всього навчального закладу, який відбивається на процесах мотиваційної сфери при виробленні ставлення до майбутньої професії, товаришів по навчанню, викладачів.

Майбутні соціальні педагоги у процесі навчання мають оволодіти не лише теоретичними знаннями, а й необхідними вміннями та навичками, способами застосування набутих знань у практичній роботі.

Навчальна соціально-педагогічна практика є складовою навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, яка має забезпечити подальше закріплення та поглиблення отриманих теоретичних знань, набуття і вдосконалення професійних вмінь та навичок соціальних педагогів, залучення їх до практичної діяльності, подальший розвиток стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Соціально-професійна зрілість студента характеризується широким спектром його діяльності в процесі навчання у ВУЗі, і кожен із видів має суттєве значення у її формуванні. Якщо студент уникає свідомого ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, то він не може характеризуватися високим значенням рівня соціально-професійної зрілості.

Отже, формування соціально-професійної зрілості є складним процесом, запорукою ефективності якого є системний підхід, неперервність та використання усіх можливих засобів для досягнення кінцевої мети. Вивчення та впровадження моделі системи формування соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога стане запорукою підготовки висококваліфікованих спеціалістів соціально-педагогічної сфери професійної діяльності.

#### Література та джерела

1. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис...д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Ренате Хейкіївна Вайнола. – К.: 2006. – 542 с.

2. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Олександр Васильович Михайлов. – Кіровоград, 2000. – 201 с.
3. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г.Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – К. – 2001. – Вип.1. – С.10-21
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. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.01 «теорія и методика профессионального образования» Валерій Вікторович Радул. – К., 1998. – 36 с.
6. Собчак. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис....канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – «теорія і методика професійної освіти» / Надія Мирославівна Собчак. – Тернопіль. 2004. – 216 с.
7. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: Монографія / Галина Харлампіївна Яворська. – Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408с., іл.

*Рассмотрены современные тенденции развития педагогического образования, направленные на всестороннее развитие будущего специалиста как личности, профессионала, активного члена общественной жизни. Выяснено, что именно социально-профессиональная зрелость отображает сформированность специалиста в этих направлениях. Обоснованно, что системный подход к формированию социально-профессиональной зрелости будущего социального педагога станет залогом подготовки высококвалифицированных специалистов социальнопедагогической сферы профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: социально-профессиональная зрелость, формирование, системный подход, учебная деятельность, непрерывная практическая подготовка, внеучебная деятельность.*

*Modern trends in pedagogical education development directed onto the versatile development of a future specialist as a personality, professional and active member of social life have been considered. It has been determined that social-professional maturity reflects the plenitude of a specialist in these aspects. It has been substantiated that systematic approach to formation of a future social pedagogue's social-professional maturity will be the pledge of highly qualified specialists in social-pedagogical sphere of professional activity training.*

*Key words: forming, approach of the systems, educational activity, practical preparation.*

УДК 378:352:37.02:81

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Цвяк Лариса Вікторівна  
м.Хмельницький

*В статті досліджуються ефективні педагогічні умови естетичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення іноземної мови (німецької). Визначено показники, які підвищують ефективність впровадження методів культурно-орієнтованого навчання. Сформульовані практичні рекомендації щодо стимулювання естетичного виховання курсантів під час вивчення ними дисциплін «Іноземна мова. Практичний курс» та «Лінгвокраїнознавство країни, мова якої вивчається».*

*Ключові слова: естетичне виховання, іноземна мова, курсант правоохоронного навчального закладу, творча робота, діалог культур.*

Особливістю розвитку сучасного суспільства є процеси глобалізації, які визначають зближення країн і народів, посилення взаємодії, міжнародних контактів людей в різних, зокрема і професійних, сферах. Це призводить до змін в характері підготовки сучасних фахівців, їх підготовки до професійної діяльності в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, діалогу і міжкультурної взаємодії, вимагає підвищення культури спілкування та ідентифікації особистості в полікультурному суспільстві.

Як свідчить аналіз філософської літератури, естетичний розвиток є необхідним компонентом загальної культури людини в усі історичні періоди, хоча на кожному етапі соціального

розвитку змінюються умови і зміст естетичного виховання нового покоління.

Значущість ролі естетичного виховання в розвитку творчої основи особистості є безсумнівною. Не випадково багато великих мислителів минулого підкреслювали необхідність привнесення естетичного підґрунтя у викладання будь-якої дисципліни (Платон, І.Г.Песталоцці, Ф.Шиллер та інші).

В естетико-філософській літературі є велика кількість досліджень, які розкривають сутність, специфіку, завдання естетичного виховання, роль естетичного виховання у формуванні особистості. Значний внесок в теорію і методику цього напрямку педагогічної діяльності зробили роботи Ю.Б.Борєва, О.О.Веремьєва [2], Д.Б.Кабалевського, М.С.Кагана, П.Ф.Каптерева, О.О.Кривцуна, М.Ф.Овсянникова, К.Д.Ушинського. Потенціал іноземної мови з метою формування естетичної культури студентів, естетичного виховання і самовиховання в навчальному процесі вузу досліджували О.М.Ковальов, В.М.Карташова [8], О.Ю.Харламова, Л.З.Абрамова.

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що питання естетичного виховання курсантів правоохоронних навчальних закладів у процесі оволодіння іноземною мовою фактично не досліджені. Практика показує, що в сучасних умовах змінюються провідні функції в діяльності співробітників правоохоронних органів. Вони стають захисними і охоронними, відповідно змінюються вимоги до особистості сучасного співробітника

прикордонної служби, до його уміння сприймати інших людей, людей іншої країни і культури та спілкуватися з ними. Рівень естетичного розвитку фахівця у цьому зв'язку впливає на якість виконання ним своїх службових обов'язків [5], [13].

У зв'язку з цим доцільним і плідним є вирішення такої проблеми в процесі вивчення іноземної мови, оскільки естетичний потенціал цієї навчальної дисципліни досить великий. Викладач має можливість формувати на заняттях з іноземної мови художню культуру особистості курсантів, впливати на підвищення рівня естетики поведінки, орієнтованої на «діалог культур» з зарубіжними колегами-правоохоронцями, на повагу точки зору співбесідника, толерантне ставлення до партнера; розвивати творчі здібності курсантів (особливої значущості набуває творча ініціатива, творча уява, подолання стереотипів).

Метою нашого дослідження є встановити ефективні педагогічні умови естетичного виховання курсантів у процесі вивчення іноземної мови.

Об'єктом дослідження є естетичне виховання курсантів – майбутніх офіцерів-прикордонників, а предметом ми обрали процес естетичного виховання в ході навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови (німецької).

Під естетичним вихованням курсантів ми розуміємо цілеспрямований, систематичний розвиток особистості курсанта, який охоплює такі основні компоненти:

1) опанування культури країни, мова якої вивчається, характерних для неї норм і системи цінностей;

2) розвиток сприйняття і розуміння прекрасного в мистецтві країни, мова якої вивчається, розвиток естетичних поглядів, почуттів, смаків, потреб у створенні прекрасного, а також бережливого ставлення і відповідального відношення до культури;

3) відкритість до діалогу культур і набуття навичок компетентного здійснення міжкультурного спілкування.

Виходячи з цього, найбільш значущими критеріями естетичного розвитку курсантів – майбутніх офіцерів є ступінь розвитку естетичного смаку, широта культурного кругозору, наявність активної самостійної творчої діяльності, ініціативи і уяви, високий рівень естетики поведінки і спілкування, уміння здійснювати міжкультурний діалог, мотивація курсантів на вивчення культури і мистецтва країни, мова якої вивчається.

На сьогодні виховний потенціал дисципліни «Іноземна мова» використовується слабо. Процес викладання іноземної мови орієнтований переважно на засвоєння іншомовної лексики, розвиток іншомовної (перекладацької) компетентності та опанування знаннями про країну, недостатньо використовуються можливості дисципліни для емоційного розвитку курсантів.

Як свідчить досвід, процес опанування іноземною мовою дає значні можливості для естетичного виховання курсантів, якщо він організований на основі культурно-орієнтованого навчання. Такий підхід ефективно сприяє естетичному вихованню, якщо досягається синтез лінгвістичних, країнознавчих та естетичних знань у процесі навчання; за умови взаємодії педагога і курсанта в процесі засвоєння іноземної мови і матеріалів країнознавства; при ретельному відборі матеріалу для естетичного розвитку з урахуванням ціннісних орієнтацій курсантів та рівня оволодіння ними іншомовною лексикою; якщо зовнішній вигляд, поведінка, взаємовідносини, мовлення курсантів в ході іншомовного спілкування відповідають високій естетичній оцінці.

Для естетичного виховання курсантів засобами іноземної мови науково-педагогічний склад кафедр іноземних мов проводить систематичну роботу з аналізу змісту спеціально відібраних навчальних текстів, друкованого матеріалу, відеозаписів, комп'ютерних програм країнознавчого і лінгвістичного характеру. Крім цього вивчається взаємозв'язок різних дисциплін навчального процесу, який оформлюється у вигляді структурно-

логічної схеми. Щодо естетичного розвитку курсантів-філологів у процесі вивчення іноземної мови, то ця умова забезпечується циклом дисциплін: основна іноземна мова, практичний курс другої іноземної мови, лінгвокраїнознавство першої та другої іноземної мови, естетика, етика, основи ділового спілкування, діловий протокол перекладача, лексикологія німецької мови, стилістика німецької мови.

Запорукою успіху естетичного виховання при реалізації лінгвокультурологічного аспекту є вивчення на заняттях з практичного курсу основної іноземної мови (німецької) та семінарах з лексикології такого прощару мови і культури, як фразеологізми, прислів'я і приказки. Провідною метою виконання чисельних лексичних і перекладацьких вправ є вплив на розширення культурного світогляду курсантів, підвищення їхнього рівня володіння іноземною мовою, збагачення образності мовлення. Оволодіння малими формами мовного фольклору дозволяє курсантам «зануритися» в культуру країни, мова якої вивчається, що в свою чергу слугуватиме імпульсом до глибшого проникнення у власну культуру (завдання на зіставлення прислів'їв рідною та іноземною мовою, знаходження адекватного еквіваленту з власних культурних запасів або за допомогою двомовного фразеологічного словника, іншими словами, виконання завдань з використанням методів компаративістики).

Виховання естетичних поглядів, естетичного смаку, культури спілкування не тільки допомагає досягти мети навчання іноземної мови, але й формує повноцінну, естетично розвинуту особистість. Використання творів живопису на заняттях з іноземної мови сприяє формуванню естетичного смаку у курсантів, поглибленню їхніх знань з німецької мови, країнознавства Німеччини, Австрії та інших німецькомовних країн. Знайомство з роботами німецьких художників збагачує внутрішню культуру курсантів, викликає у них почуття поваги до культури країни, мову якої вони вивчають.

Країнознавчий матеріал, який подається на заняттях з лінгвокраїнознавства країн першої та другої іноземної мови про історію, культуру, сучасні цінності доповнює змістовий бік мовлення курсанта, сприяє вихованню толерантності, інтересу до всіх культур світу.

На більш просунутому етапі вивчення іноземної мови, коли у курсантів вже сформувалися навички іншомовної компетентності, доцільно використовувати комплекс завдань, спрямованих на розвиток аспекту поліхудожнього розвитку курсантів. Такий підхід акцентує увагу на використанні естетичного потенціалу образної природи того чи іншого виду мистецтва, а також їх інтеграції, яка сприяє наповненню сприйняття художнього образу, розвитку чуйності до слова чужої мови, формуванню навичок роботи з художнім текстом (у нашому випадку німецькомовним) та його самостійного аналізу, а також спроби створити власний художній текст іноземною мовою. Для реалізації цієї мети програмою вивчення іноземної мови передбачені заняття з індивідуальної роботи та домашнього читання, які курсантам дуже подобаються. Крім цього при вивченні теми «Мистецтво Німеччини», «Культура та література Німеччини» викладач пропонує створити власний віршований переклад одного з популярних ліричних творів (наприклад, вірша Генріха Гейне «Du hast Diamanten und Perlen»), написати твір іноземною мовою з теми (творча робота), що вивчається, або підготувати реферат чи наукову роботу.

Особливого значення для підвищення рівня естетичного розвитку курсантів має аналіз на заняттях творів різних видів мистецтва країн, мова яких вивчається, (живописні полотна, музичні твори, літературні тексти). Обговорення вражень від цих творів сприяє прагненню до приєднання до культурних цінностей, формує естетичний ідеал курсантів.

Не залишімо поза увагою і комунікативний аспект естетичного виховання, який полягає у складанні діалогів, проведенні дебатів з різних проблем культури і мистецтва. Важливість комунікативних

завдань пов'язана з високою значущістю ролі спілкування в естетичному розвитку курсантів. Особливо ефективним, як свідчить досвід, є колективне обговорення (дебати) тих чи інших проблем. Слід звернути увагу на те, що важливу роль в цьому випадку відіграє обрана тема, яка повинна бути актуальною, «гострою», близькою до потреб людей молодого віку («Масова культура чи субкультура», «Сучасна музика як мистецтво»). Завдання, спрямовані на реалізацію комунікативного аспекту, повинні сприяти розвитку здібностей курсанта чітко і ясно висловлювати свою точку зору, вести конструктивний діалог, уміти вислухати думку іншої людини, поважати співбесідника і прислухатися до чужої думки, розвивати творчу увагу.

У багатьох роботах, присвячених вивченню питання естетичного та духовного виховання учнів, студентів та різних категорій слухачів, які опановують іноземні мови [3], [6], [8], [9], [10], [12], [14], йдеться про практичні рекомендації керівництву навчальних закладів, серед яких ремонт навчальних аудиторій з використанням сучасних вимог дизайну і колористичних рішень, оформлення рекреацій з використанням зображень з творів живопису, скульптури, архітектури та визначних місць міста, забезпечення навчальних аудиторій аудіо та відеотехнікою для супроводу занять, зокрема і з іноземної мови, наочними матеріалами естетичної спрямованості.

У наш час задля стимулювання впровадження змісту і методів орієнтованого на культуру навчання в практику викладання іноземної мови використовується обмін досвідом естетичного виховання, який здійснюють викладачі, що працюють на різних факультетах та викладають іноземні мови як для філологів, так і для тих, хто не вивчає іноземну мову як спеціальність, проведення міжкафедральних науково-практичних конференцій з питань естетичного виховання молоді в процесі професійної підготовки в вищих навчальних закладах.

Результати нашого дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1) метою естетичного виховання курсантів вищого правоохоронного навчального закладу є формування естетично розвинутої особистості, яка володіє умінням сприймати і оцінювати явища вітчизняної культури і мистецтва, а також умов

навоколишнього середовища, власної професійної діяльності, побуту і поведінки з урахуванням естетичних критеріїв. З цієї позиції іноземну культуру і мову слід розглядати як засіб естетичного виховання особистості майбутнього фахівця-прикордонника;

2) при опануванні будь-якої теми курсу німецької мови можна знайти аспекти, які дозволяють розширити естетичне уявлення курсантів, формувати їхній естетичний смак, уміти оцінювати явища навоколишньої дійсності за законами краси і гармонії;

3) тематика занять з іноземної мови дозволяє використовувати групи методів естетичного виховання в процесі культурно-орієнтованого навчання: на початковому етапі естетичне виховання здійснюється методами, орієнтованими на країнознавство, яке передбачає вивчення культури і мистецтва країни, мова якої вивчається; по мірі засвоєння іншомовної лексики робиться акцент на естетичних характеристиках мови (як іноземної, так і рідної), її багатстві, образності, виразності; на протязі всього періоду навчання використовуються методи, які формують повсякденну естетичну культуру курсантів (відношення до чистоти та інтер'єру аудиторії, стану підручників і зошитів, особистості охайності, власного зовнішнього виду, взаємовідносин, поведінки);

4) умовами, які підвищують ефективність впровадження методів культурно-орієнтованого навчання, є: взаємозв'язок різних навчальних дисциплін, які передбачають цілеспрямоване естетичне виховання курсантів у процесі професійної підготовки і вільного часу; використання сучасних мультимедійних засобів для насичення занять з іноземної мови матеріалом естетичного характеру; організація естетичного середовища, в якому відбувається навчання; сприятливий психологічний клімат, який спонукає до емоційного спілкування на занятті.

У подальших розвідках варто детальніше зупинитися на таких питаннях: наскільки цілеспрямоване естетичне виховання курсантів у процесі вивчення іноземної мови піднімає престиж професії співробітника правоохоронного органу в суспільстві, сприяє профілактиці і зниженню професійної деформації як в період професійної підготовки, так і в процесі службової діяльності.

### Література та джерела

1. Барышников Н.В. Психологические основы обучения второму иностранному языку / Н.В.Барышников // Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – С. 35-58
2. Веремьев А.А. Эстетическое воспитание в системе педагогического образования: Монография / А.А.Веремьев. – Брянск: БГУ, 2001. – 123 с.
3. Вертегел В.Л. Деякі аспекти формування естетичних смаків студентів у навчально-виховному процесі (під час вивчення навчальної дисципліни "Іноземна мова") / В.Л.Вертегел // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: УДГУ імені Павла Тичини, 2007. – Вип.19. – С.54-59.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д.Гальскова. - М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
5. Джигун Л.М. Духовно-моральні цінності й орієнтація особистості / Л.М.Джигун, Л.В.Цвяк // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Випуск 8. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С.26-31
6. Дмитриенко Н.А. Обучение общению как фактор личностно-профессионального роста студентов при изучении иностранного языка: автореферат дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Надежда Алексеевна Дмитриенко. – Ростов н/Д: РГПУ, 2003. – 24 с.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. - М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
8. Карташова В.Н. Формирование эстетической культуры студентов средствами иностранного языка / В.Н.Карташова // Эстетическая среда и развитие культуры личности: Межвуз. сб. научн. трудов. – М., 1999. – С.169-173
9. Курагина А.А. Формирование духовно-нравственных ценностей студентов высшей школы средствами иностранного языка: автореферат дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Алла Аркадьевна Курагина. - Йошкар-Ола, 2006. – С. 3-12.
10. Лавреева М.С. Оптимизация обучения курсантов вузов МВД России иностранному языку с использованием интенсивных методик: автореферат дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Марина Сергеевна Лавреева. – Л., 2002. – 22с.
11. Саенко Н.В. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах: монографія / Н.В.Саенко. – Харків: ХНАДУ, 2008. – 344 с.
12. Серебрянская О.Д. Профессиональное саморазвитие студентов педагогического вуза (на примере изучения иностранного языка): автореферат дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Дмитриевна Серебрянская. – Волгоград: ВГПУ, 2002. – С.2-9
13. Цвяк Л.В. Культура професійного спілкування прикордонників іноземною мовою як важлива складова прикордонної служби / Л.В.Цвяк // Матеріали

науково-практичної конференції «Прикордонна служба в Україні: історія, сучасність і перспективи розвитку». – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2011. – С.84-86

14. Юзлікаева А.М. Нравственное воспитание студенческой молодежи средствами иностранного языка: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Ташкент, 1991. – 21 с.

*В статье исследуются эффективные педагогические условия эстетического воспитания будущих офицеров-пограничников в процессе изучения иностранного языка (немецкого). Определены показатели, которые повышают эффективность внедрения методов культурно-ориентированного обучения. Сформулированы практические рекомендации для стимулирования эстетического воспитания курсантов в ходе изучения ими дисциплин «Иностранный язык. Практический курс» и «Лингвострановедение страны, язык которой изучается».*

*Ключевые слова: эстетическое воспитание, иностранный язык, курсант правоохранительного учебного заведения, творческая работа, диалог культур.*

*In this very article the author investigates efficient pedagogical conditions of aesthetic education of future border guards in the process of foreign language studying (on the basis of German language). Indices to raise the efficiency of culture-oriented methods implementation were defined. Practical recommendations for cadets' aesthetic education in the framework of the studying of such disciplines as “Foreign language. Practical course” and “Lingvo-country studying of the country which language is studied” were formed.*

*Key words: aesthetic education, foreign language, cadet of the law enforcement educational establishment, creative work, dialogue of cultures.*

УДК 378.035.3

## ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ГАЛУЗІ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ДЕРЕВИНИ

Цісарук Віталій Юрійович

м. Кременець

*У статті наведений зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій, обґрунтовані дидактичні підходи до його проектування. Описані наскрізні змістові лінії та послідовні етапи процесу формування готовності студентів до організації навчання школярів художньої обробки деревини.*

*Ключові слова: зміст, проектування, учителі технологій, художня обробка деревини.*

Постановка проблеми. Професійно-педагогічна підготовка вчителів технологій вимагає спеціального відбору змісту, який має особистісно орієнтовану спрямованість, забезпечує розвиток компетентностей і професійно значущих особистісних якостей. З іншого боку, історія педагогіки свідчить, що при вирішенні питання про визначення змісту навчання допускалося і допускається чимало помилок, які незадовільно позначаються на його якості. Інколи зміст освіти відставав від сучасного стану науки, інколи він виявлявся переобтяженим, інколи спотворював характер навчання як чинника розвитку та формування особистості. Тому в педагогіці важливе місце займає проблема розробки теоретичних засад, які визначають зміст освіти загалом та окремих навчальних дисциплін зокрема.

Стосовно вищої школи, зміст педагогічної освіти став об'єктом наукових інтересів лише в другій половині ХХ ст. Очевидно, з цієї причини у жодній країні світу донині не розроблено універсальної загальної теорії змісту вищої педагогічної освіти. Водночас, у вітчизняній педагогіці вже намітилися деякі концептуальні підходи в цьому напрямі (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Свтух, І. Зязюн, О. Коберник, В. Манько, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сидоренко, М. Сметанський, Г. Терещук та ін.).

Викладення основного матеріалу. Приступаючи до розкриття проблеми проектування змісту вищої технологічної освіти, ми спробували самовизначитися відносно сутності цієї дефініції як системи взаємозв'язаних елементів, яка, володіючи внутрішньою логікою і цілісністю, виходить зі змістовної моделі професійно-педагогічної діяльності учителя технологій, що забезпечує його поступовий професійно-особистісний розвиток та є, водночас, елементом ширшої системи – змісту безперервної педагогічної освіти.

Зміст вищої технологічної освіти, будучи сутнісною стороною процесу становлення майбутнього педагога, на макрорівні детермінується станом розвитку науки і культури суспільства, на мікрорівні – закономірностями процесу професійного становлення особистості вчителя технологій.

Розробка наукових засад змісту освіти здійснюється з урахуванням системи основних наукових вимог, які цілком застосовувані до проектування змісту вищої технологічної освіти. Отже, цей зміст має: 1) на всіх стадіях бути спрямованим на реалізацію головної мети – формування творчої особистості вчителя технологій; 2) будуватися на наукових засадах; 3) відповідати логіці та системі, властивих тій чи іншій галузі наукових знань; 4) ґрунтуватися на основі взаємозв'язку між окремими навчальними дисциплінами; 5) відображати зв'язок теорії з практикою; 6) відповідати віковим і психофізіологічним можливостям студентів. До вище зазначеного слід додати ще декілька вимог: 7) сприяти підвищенню загальнокультурного та професійно-педагогічного рівня підготовки вчителя технологій; 8) здійснюватися на фундаментальній, політехнічній та культурно-гуманістичній основі; 9) відповідати сучасним вимогам дидактичного характеру; 10) бути орієнтованим на підготовку вчителя технологій не лише сьогодення, а й майбутнього.

Найважливішою властивістю об'єктивної реальності є структурність, тобто наявність в системах структурних компонентів та їх взаємозв'язків, а також співвідношення і співпорядкування систем. Зрозуміло, що властивість структурності притаманна навчальному процесу, освіті в цілому як системі, й такому її компоненту, як зміст. Тому зміст сучасної вищої технологічної освіти постає як багатокомпонентна система, яка містить: рівень загальної (неповної) вищої освіти; рівень базової вищої освіти; рівень повної вищої освіти. Їх наступність та єдність складає зміст сучасної системи багаторівневої вищої технологічної освіти, який лише проектується та ще не реалізований на практиці, а існуючу як нормативний документ освітньо-професійну програму наприклад „Технологічна освіта” (2010 р.) [1] ще належить удосконалити і матеріалізувати у процесі фахової підготовки вчителя технологій.

Водночас уся система змісту технологічної освіти постає у вигляді ще однієї структури: 1) рівня загального уявлення, на якому зміст виступає у формі соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації; 2) рівня сукупності блоків наукових знань й умінь, коли зміст розкривається в певній своїй складовій, що виконує специфічні функції в технологічній освіті; 3) рівня модулів дисциплін, де зміст представлений системою знань і способів діяльності, які складають курс навчання за спорідненими дисциплінами; 4) рівня навчальної дисципліни, коли засвоєний студентами зміст розкривається у розгорнутому вигляді та виконує частково-дидактичні функції; 5) рівня педагогічної дійсності, коли проєктований зміст стає предметом спільної діяльності викладача та студента, тобто процесу навчання; 6) рівня, де проєктований зміст набувається кожним студентом, тобто стає складовою структури його особистості.

Методологічне підґрунтя такої теоретичної конструкції змісту складає низка принципів, урахування яких уможливує її об'єктивне функціонування: 1) внутрішньої єдності та цілісності; 2) взаємної рівноваженості, пропорційності та гармонії окремих елементів; 3) єдності розчленованого та цілого; 4) оптимальності, що забезпечує досягнення поставлених цілей; 5) наступності і послідовності; 6) природовідповідності і культуровідповідності; 7) єдності теоретичної та практичної складових; 8) міждисциплінарної та внутрішньодисциплінарної інтеграції тощо.

Указані принципи дозволяють розглядати зміст багаторівневої вищої технологічної освіти як цільову і смислову єдність, в якій система реалізується через досвід пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; досвід продуктивної діяльності, фіксований у формі способів її здійснення – умінь і навичок; досвід творчої діяльності, фіксований у формі завдань проблемного характеру; досвід світоглядних цінностей, фіксований у вигляді ідеалів, переконань, поглядів, принципів тощо.

Таким чином, зміст вищої технологічної освіти дійсно є багатокомпонентною системою, в якій виокремлюються: елементи змісту; рівні освіти і ступені навчання; основи побудови та результат (знання, уміння, досвід творчої діяльності та цінності).

Необхідно зазначити, що в цьому випадку йдеться не лише про структуру змісту, а й процес навчання, що відображає особливий різновид структур. Зважаючи на цю специфіку, в змістовній структурі навчання як процесі технологічної освіти можна виділити: а) наскрізні лінії процесу становлення особистості вчителя технологій; б) послідовні етапи цього процесу. При цьому наскрізними лініями є такі рівні змісту, які послідовно розвиваються „пронизують” усі ступені (етапи) вищої технологічної освіти, будучи обов'язковими складовими кожного з них.

При цьому важливо зважати, що кожна з наскрізних ліній, своєю чергою, має складну структуру. Як зазначав І. Логвінов [2], для будь-якого ступеня навчання може бути знайдено безліч педагогічно рівноцінних несуперечливих дидактичних ланцюжків розгортання багатовимірного за своєю природою навчального матеріалу. Інакше кажучи, може бути створена (існує потенційна

можливість) значна кількість рівноцінних у педагогічному відношенні структур навчальних дисциплін. Розгортання в дидактичній ланцюжки їх змісту не може бути довільним, а лише системно синхронізованим. Сенс такої синхронізації компонентів процесу навчання (освітнього процесу) полягає у наступному:

а) має бути дотримана власна (внутрішня) логіка розгортання кожного з компонентів, що становлять наскрізні лінії змісту освіти;

б) необхідно забезпечити синхронізацію структурних компонентів у межах кожної з наскрізних ліній (міждисциплінарні зв'язки);

в) необхідно синхронізувати наскрізні лінії змісту освіти стосовно років і ступенів навчання (міждисциплінарні зв'язки).

Однією зі складних проблем проєктування змісту технологічної освіти є його відбір, регламентований галузевим стандартом [4]. До основних принципів розробки галузевих освітніх стандартів належать: доцільність, оптимальність, адресність, прийнятність, поєднання доступності і прогресивності, а основними функціями є: підвищення міри впорядкованості та керованості системи освіти; підвищення якості освіти; забезпечення певної міри еквівалентності освіти (з погляду процедур атестації, сертифікації, нострифікації тощо); забезпечення соціального захисту учасників освітнього процесу тощо.

Галузеві освітні стандарти є основою розробки освітньо-професійних програм та проєктування навчальних планів, під яким традиційно розуміється документ, що визначає перелік навчальних дисциплін, порядок (послідовність) їх вивчення та кількість годин, які відводяться на вивчення кожної з них. З іншого боку, наша позиція стосовно навчального плану суголосна тезі Д.О. Тхоржевського [3], який вважав, що це не лише документ, який відображає конкретний зміст технологічної освіти, а й документ, завдяки якому здійснюється управління процесом підготовки майбутніх учителів трудового навчання (нині – технологій). Тому навчальний план – це нормативно-управлінський документ навчального закладу, який характеризує специфіку змісту освіти й особливості організації навчально-виховного (освітнього) процесу.

Звідси, проєктування навчального плану підготовки майбутніх учителів технологій повинно відповідати певній логіці: 1) загальна характеристика плану – цільова спрямованість, стратегічні і тактичні орієнтири побудови змісту професійно-педагогічної підготовки студентів; 2) наукові ідеї (принципи), покладені в основу структури і змісту плану; 3) характеристика компонентів плану – навчальних програм, які складають його основу; 4) особливості інваріантного та варіативного компонентів; 5) прогноз освітніх результатів.

Організація змістовної складової навчального плану здійснюється на основі блоково-модульного способу, який ґрунтується на використанні укрупнених дидактичних одиниць. Вибір блоково-модульної побудови змісту навчання зумовлений наступним: по-перше, блоки та модулі можуть розглядатися як самостійні компоненти цілого, адже несуть конкретну дозу навчальної інформації; по-друге, інформація, що міститься у блоці чи модулі, здатна мати найширший спектр складності та глибини при чіткій структурі й єдності цілей; по-третє, блоки і модулі дозволяють синтезувати ключові проблеми, „стикувати” між собою дисципліни, що належать до різних галузей знань (наприклад, природничо-наукових і практичних, гуманітарних та професійних); по-четверте, морфологічний аналіз модульних конструкцій засвідчує, що вони позбавлені інформаційного перевантаження, множинної тавтології, характеризуються множинними логічними зв'язками. Нарешті, по-п'яте, модульність виступає одним із способів ефективного навчання.

У змісті багаторівневої вищої технологічної освіти виділяють чотири блоки: гуманітарний і соціально-економічний; природничо-науковий; професійний і практичний. Зазначимо, що виділення в структурі змісту двох самостійних блоків – професійного і прак-

тичного має принципове значення, бо перший – є фундаментом спеціального, поглибленого знання напряму підготовки „Технологічна освіта“, здійснює інтеграцію різних змістових ліній, сприяючи формуванню системного розуміння наукової картини світу. Натомість практичний блок дисциплін забезпечує студентів можливістю орієнтації у виборі індивідуальної траєкторії освітньо-професійної підготовки.

Кожен блок містить сукупність модулів, які розгортаються через систему змістовних ліній, представлених набором дисциплін – базових і варіативних. Дисципліна виступає структурно-функціональною одиницею усієї системи змісту освіти. У логіці системного аналізу така побудова дозволяє здійснити принцип сходження від абстрактного до конкретного з орієнтуванням на виділення кінцевих одиниць змісту технологічної освіти. Водночас, кожен блок змісту представлений інваріантними та варіативними складовими. Інваріант реалізується через систему базових дисциплін і забезпечує досягнення еквівалентності вищої технологічної освіти незалежно від педагогічного ВНЗ. Варіативна складова змісту представлена комплексом елективних і факультативних курсів, які збагачують основний зміст, поглиблюють та конкретизують його, сприяючи формуванню у студентів стійких інтересів і творчих здібностей.

Від загальних науково-теоретичних сентенцій перейдемо безпосередньо до проектування змісту навчання майбутніх учителів технологій художньої обробки деревини. Одразу ж зазначимо, що зміст підготовки майбутнього учителя технології до навчання школярів художній обробці деревини повинен мати особистісно орієнтовану спрямованість та забезпечувати розвиток професійно значущих якостей особистості.

Проектування змісту навчання студентів художньої обробки деревини повинно здійснюватися з дотриманням низки дидактичних принципів, з-поміж яких провідними є такі: науковості, цілісності, відкритості, актуальності, свободи вибору, генералізації знань, інваріантності та варіативності, логічності. І все ж, на нашу думку, найважливішим у проектуванні змісту навчання є принцип системності, який передбачає цілісне вивчення будь-якого об'єкта як багатоаспектного та поліфункціонального. Водночас варто наголосити, що проблема відбору змісту полягає в тому, що професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів технологій формує сукупність різних навчальних дисциплін, які опановують студенти протягом усього періоду навчання у ВНЗ, а також її практична складова – технологічні і педагогічні практики.

Грунтовний аналіз змісту, цілей і завдань навчальних дисциплін уможливив чітке виділення основних аспектів професійно-педагогічної діяльності, ієрархічну побудову навчальних дисциплін, установлення функціональної залежності між предметами, побудову єдиного технологічного процесу з формування професійної готовності майбутніх учителів технологій у галузі художньої обробки деревини та навчання школярів цього виду декоративно-ужиткового мистецтва.

Для визначення змісту процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі художньої обробки деревини нами проаналізований Галузевий стандарт вищої освіти спеціальності „ПМСО. Трудове навчання“. Цей аналіз дозволив виділити з вище зазначених циклів навчальні дисципліни або їх блоки, на базі яких пропонувалося здійснювати професійно-педагогічну підготовку студентів у досліджуваній галузі, зокрема: психологію, педагогіку, методичні дисципліни (теорію і методику

навчання технологій; методику викладання художньої обробки матеріалів, навчання школярів художньої обробки деревини); графічні дисципліни (нарисну геометрію, креслення, комп'ютерну графіку); художньо-проектні дисципліни (рисунок, основи композиції, художнє проектування); теорію та історію декоративно-ужиткового мистецтва, технологічний практикум, технологію виробництва конструкційних матеріалів, машинознавство (робочі машини).

Необхідність посилення художньо-проектної, техніко-технологічної та методичної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі художньої обробки деревини зумовило також розробку змісту спеціального навчального курсу „Технології художньої обробки деревини та методика їх навчання“, опанувавши який студенти повинні:

- усвідомлювати роль і значення декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема художньої обробки деревини, в естетичному вихованні, творчому розвитку та трудовому становленні школярів;
- знати історію розвитку художнього деревообробництва та сучасний стан художньо-трудової підготовки у ЗСШ та ПНВЗ;
- мати уявлення про структуру та основний зміст навчання школярів мистецтва художньої обробки деревини;
- розуміти особливості процесу організації творчої художньо-трудової діяльності учнів та її спрямованість на суспільно корисний, продуктивний результат;
- розрізняти види художньої обробки деревини (формотворчі і декоративні) за локальними особливостями побутування, техніками і технологіями, орнаментикою і колористикою, а також знати особливості їх організації в умовах ЗСШ чи ПНВЗ;
- володіти знаннями закономірностей, виражальними засобами та способами формотворення, композиційних побудов й орнаментування;
- володіти художньо-проектною технологією (з використанням типових програмних продуктів), розвиненими вміннями виготовлення й оздоблення декоративно-ужиткових виробів з деревини;
- уміти раціонально організувати робоче місце (проектне, технологічне), знати і дотримуватися правил безпечної праці при виконанні різних технологічних операцій (ручних і машинних).

Відібрані нами навчальні дисципліни та авторський спецкурс, що покликані забезпечити професійно-педагогічну підготовку вчителів технологій у галузі художньої обробки деревини, були ретельно та всебічно проаналізовані, встановлені роль і значення кожної навчальної дисципліни, визначені зміст, характер та рівень зв'язків між ними, логічна послідовність їх вивчення з метою створення інтегративного комплексу навчальних дисциплін, спецкурсу і практик. Цей дидактичний комплекс упродовж 2010 – 2012 рр. пройшов успішну апробацію у Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті імені Тараса Шевченка та Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка.

Висновок. Важливою особливістю дидактичного комплексу, що складається з низки інваріантних навчальних дисциплін, авторського спецкурсу „Технології художньої обробки деревини та методика їх навчання“ (за вибором ВНЗ) та технологічної і педагогічної практик є логічна наступність їх вивчення, яка полягає в послідовному оволодінні студентами змістовою і процесуальною сторонами професійно-педагогічної діяльності у галузі художньої обробки деревини.

### Література та джерела

1. Технологія: освітньо-професійний комплекс: посібник / Упоряд.: М.С. Корець, Т.Б. Гуменюк, А.І. Макаренко, О.П. Гнеденко; за ред. д. пед. наук, проф. М.С. Корця. – К.: НПУ, 2010. – Ч. 1. – 369 с.
2. Логвинов И.И. Имитационное моделирование учебных программы // И.И. Логвинов. – М.: Педагогика, 1980. – С. 21 – 27
3. Тхоржевський Д.О. Про навчальний план з підготовки вчителя трудового навчання / Д.О. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2000. – № 2. – С. 37 – 43.

4. Галузевий стандарт вищої освіти. Спеціальність „Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання” напряму підготовки „Освіта”: Проект / [розробл. роб. групою МОН України під кер. Д.О. Тхоржевського]. – К., 2000. – 140 с.
5. Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А.Н. Лейбович. – М.: Высшая школа, 1994. – 280 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
7. Кубрушко П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования / П.Ф. Кубрушко. – М.: Высшая школа, 2001. – 236 с.

*В статті представлено содержание профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технологий, обоснованы дидактические подходы к его проектированию. Описаны сквозные содержательные линии и последовательные этапы процесса формирования готовности студентов к организации обучения школьников художественной обработке древесины.*

*Ключевые слова: содержание, проектирование, учителя технологий, художественная обработка древесины.*

*The article deals with the content of professional and pedagogical technology of teachers' training. The didactic approaches to content projecting have been defined as well as the main features and stages of forming students' readiness for organization the educational process of wood treatment of pupils.*

*Keywords: maintenance, planning, teachers of technologies, artistic treatment of wood.*

УДК 378.1+37-051

## ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛУ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНИХ ВИМІРІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Чайка Ірина Анатоліївна  
м.Тернопіль

*З'ясовано сутність інформаційно-освітнього середовища ВНЗ. Визначено принципи реалізації потенціалу інформаційно-освітнього середовища: активності і самостійності, доступності, рефлексивності, інтегрованості, інтерактивності, індивідуалізації, надлишковості, сензитивності, різнобічності, оновлюваності, педагогічної доцільності застосування потенціалу ІОС.*

*Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, особистісні виміри підготовки, принципи реалізації потенціалу інформаційно-освітнього середовища.*

В сучасних умовах становлення глобального інформаційного суспільства значно посилюється значення інформації в підготовці майбутнього фахівця. У свідомості людей формується думка про те, що стратегічний потенціал суспільства в майбутньому будуть становити не енергетичні ресурси, а інформаційні та наукові знання. Інформація стає основним ресурсом науково-технічного і соціально-економічного розвитку суспільства, суттєво впливає на розвиток науки, техніки і виробництва, модернізацію освіти.

В сучасному суспільстві інформаційна соціалізація є провідним фактором процесу формування особистості. Віртуальна реальність і соціальні мережі впливають на розвиток масової та індивідуальної свідомості. У цьому контексті сучасний ВНЗ як інститут соціалізації повинен стати основою соціалізації, інформаційно-освітнім простором соціокультурного і професійного становлення особистості. За такого підходу вища школа зможе нейтралізувати потік псевдознань, сприяти більш ефективному інформаційному забезпеченню студентів під час їх підготовки до занять, організації самостійної і науково-дослідної роботи.

Дослідженню проблеми формування інформаційно-освітнього середовища, його понятійно-категоріального апарату присвячено дослідження таких вчених: В. Ясвіна (формування особистості в освітньому середовищі), А. Іванов (освітнє середовище як взаємодія субкультур), Н. Щуркова (освітнє середовище як фактор виховного впливу), В. Фляков (освітнє середовище як форма

співробітництва суб'єктів навчання), Д. Іванов (освітнє середовище як продукт активності його суб'єктів), В. Бедерханова (освітнє середовище як фактор особистісно-професійного становлення).

Інформатизація освітньої сфери неможлива без створення інформаційно-освітнього середовища (ІОС), що забезпечуватиме можливість для самореалізації інтелектуально розвинутої особистості, що володіє необхідними професійними якостями. Тому, у сучасних умовах, формування і розвиток власного інформаційного освітнього середовища, що є складовою єдиного інформаційного освітнього простору, є одним з основних стратегічних завдань кожного ВНЗ. Таке середовище повинне стати фундаментом для організації сучасного освітнього процесу.

Водночас можна відзначити недостатню теоретичну і практичну розробленість механізмів, технологій, що дають змогу регулювати, оптимізувати процес освоєння студентом можливостей професійного інформаційно-освітнього середовища університету.

Мета статті – охарактеризувати особливості інформаційно-освітнього середовища у контексті особистісних вимірів підготовки майбутніх педагогів, визначити принципи реалізації його дидактичного потенціалу.

Ознайомлення з висновками теоретичних напрацювань учених, практичним досвідом підготовки студентів у педагогічних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності, з досвідом роботи наукових бібліотек дало змогу в контексті дослідження виявити основну суперечність між необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога через інформатизацію освіти, широке використання інформаційних технологій в системі освіти і нерезалізованим потенціалом інформаційно-освітнього середовища педагогічного ВНЗ.

Для професійної підготовки майбутнього фахівця і саморозвитку особистості студента створення інформаційно-освітнього середовища, що може забезпечувати особистісні виміри процесу професійного становлення, є одним з найбільш важливих питань його підготовки. Чим більше і повніше студент використовуватиме можливості освітнього середовища, тим активніше відбувати-

меться його саморозвиток.

На думку В. Сластьоніна і Г. Чижакіної, «структурними одиницями освітнього середовища є: просторово-предметне оточення; суб'єктне оточення (соціальні спільності, субкультура, полікові групи тощо); психологічні фактори (особливості взаємодії суб'єктів, характер і спрямованість діяльності, стиль викладання, стиль спілкування і т.д.)» [2, с. 143]. Залежно від сполучення компонентів освітнього середовища, рівня їх розвитку та ступеня узгодженості визначають різні варіанти реалізації його виховного потенціалу. Таким чином, одним з найважливіших завдань вищої школи стає організація таких взаємозв'язків суб'єктів навчання та освітнього середовища, що оптимально впливають на їх індивідуальний розвиток, сприяють професійному становленню.

В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє «систему впливів і умов формування особистості за визначеним зразком, а також можливості для її розвитку, що акумулюються в соціальному і просторово-предметному оточенні» [6, с. 14]. Дослідник характеризує освітнє середовище як об'єкт психолого-педагогічного проектування і вважає, що середовище має розвивальний ефект, коли забезпечує комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. На думку автора, середовище містить у собі три структурних компоненти, що можуть бути спроекттовані: просторово-предметний, соціальний і психодидактичний.

Середовище освітньої установи, як вважає Н. Щуркова, повинне мати виховуючий характер. Автор розглядає його як сукупність оточуючих людину обставин, що «впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню в сучасну культуру» [4, с.357]. В іншій своїй роботі вона умовно поділяє виховне середовище на предметно-просторове, поведінкове, пов'язане із конкретними подіями, й інформаційне культурне оточення [4, с. 17-24]. При цьому, розглядаючи предметно-просторове оточення, Н. Щуркова підкреслює, що воно стає фактором виховання лише тоді, коли воно має «людський» характер, коли за предметами є стосунки, коли за речами прослідковуються інтереси, коли матеріальні засоби є умовою найкращого самовідчуття кожного члена колективу.

Освітнє середовище в дослідженнях Д. Іванова – «це насамперед продукт активності її суб'єктів. Чим більш зрілими, самостійними, креативними будуть учасники освітнього процесу, тим більшим розвивальним потенціалом буде володіти це середовище. Ми можемо спостерігати своєрідну циклічність процесу розвитку: особистісні властивості індивідів впливають на рівень розвитку освітнього середовища, рівень розвитку середовища обумовлює патерни розвитку її суб'єктів» [1, с. 168].

Таким чином, освітнє середовище навчальних закладів – сукупність матеріальних факторів освітнього процесу і міжособистісних відносин, що встановлюють суб'єкти навчання в процесі своєї взаємодії. Суб'єкти освітнього процесу у вищому навчальному закладі – це студенти і викладачі, адміністративно-управлінський персонал – організують і створюють освітнє середовище, роблять на нього постійний вплив у процесі функціонування, але й освітнє середовище, як ціле та як окремі його елементи, впливає на кожного суб'єкта освітнього процесу.

Моделювання та організація інформаційно-освітнього середовища у вищій педагогічній школі буде, на нашу думку, більш ефективним, якщо серед основних критеріїв його оцінки буде визначено особистісний вимір. На думку А. Шутенко, такий вимір на відміну від інших доміант організації вузівського навчання (ідеологічних, економічних, професійних тощо), «є сукупністю цінностей і пріоритетів особистісного розвитку студентів в освітньому процесі, що спрямована на забезпечення самовизначення і самосвідомості, розширення сфери компетентностей і самореалізації студентів, розвиток їх внутрішньої відповідальності і суб'єктної позиції під час підготовки у ВНЗ» [3, с. 107].

Можливість реалізації особистісного виміру у вищій освіті

зумовлена, насамперед, розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які можуть забезпечити персоналізацію освітнього простору, сприяти подоланню суперечності між масово-репродуктивним характером підготовки і необхідністю забезпечення суб'єктності студента.

Розвиток дидактики вищої школи в контексті особистісних вимірів вимагає оновлення технологій і підходів до організації освітнього процесу. Це стосується, насамперед, оновлення способів передачі змісту навчання (науково-методичної, ілюстративної, довідкової, емпіричної та іншої інформації через певні канали транспортування знань, пояснювальних схем і моделей, сучасні інформаційно-комунікативні технології). Це сприятиме поглибленню педагогічних ресурсів для налагодження міжособистісної взаємодії викладачів і студентів як суб'єктів освітнього процесу. Відомо, що саме педагогічне спілкування, його зміст становлять суть освітнього процесу.

Результати емпіричних досліджень (педагогічні спостереження, анкетування, інтерв'ювання, аналіз результатів виконання завдань) свідчать, що традиційна практика навчання у ВНЗ характеризується слабким розвитком освітніх комунікацій.

На думку майбутніх педагогів (62%), спілкування викладача зі студентами достатньо обмежене в часі і має формально-рольовий характер під час групових занять, здачі модулів, швидких консультацій, відпрацювань, складання заліків та екзаменів.

81% студентів може нарахувати лише окремі епізоди реального діалогу і співпраці з викладачем в режимі обміну думок, позицій, набутого досвіду. Мова йде про формальний характер спілкування і взаємодії, за якого викладач виконує роль живого ретранслятора інформації, що викладає новий матеріал, пояснює, інформує, наводить приклади, вимагає уваги і дисципліни тощо. Тобто, навчання обмежується трьома основними ланками: виклад матеріалу, закріплення і контроль.

Реалізація сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість побудови інформаційно-освітнього середовища ВНЗ як системи, що спрямована на розвиток суб'єктів освітнього процесу, диференціацію, індивідуалізацію і персоналізацію навчання.

В організаційно-дидактичному відношенні інформаційно-освітнє середовище створює можливість надавати студентам навчальну інформацію у відкритій розгорнутій формі до початку процесу навчання, а не під час його організації.

В умовах інформаційно-освітнього середовища має місце рівний доступ до інформації як викладачів, так і студентів, що дає змогу забезпечити їх співпрацю, суб'єкт-суб'єктні відношення, організувати реальний діалог і обмін способами пізнавальної діяльності, смислами і цінностями.

Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ створює умови для персоналізації освітніх комунікацій і навчальної діяльності. Це стане можливим, якщо дотримуватися сукупності принципів реалізації потенціалу інформаційно-освітнього середовища: активності і самостійності, доступності, рефлексивності, інтегрованості, інтерактивності, індивідуалізації, надлишковості, сензитивності, різнобічності, оновлюваності, педагогічної доцільності застосування потенціалу ІОС.

На обґрунтування вищезазначених принципів впливають не лише педагогічні, але й соціальні, психологічні, гносеологічні закономірності, логічні основи теорії пізнання і процесу засвоєння знань, закономірності функціонування психіки людини.

Принцип активності і самостійності передбачає наявність внутрішнього мотиву здобуття освіти. Він вимагає діяльного ставлення студентів до інформаційних об'єктів, використання раціональних прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності.

Принцип доступності передбачає включення кожного студента в процес вільного користування всіма інформаційними можливостями і ресурсами ВНЗ відповідно до рівня його розумо-

вого, морального і фізичного розвитку, повноцінне забезпечення навчальною, довідковою, науковою, теоретичною, методичною, бібліографічною та ін. інформацією.

Принцип рефлексивності вимагає усвідомлення всіх параметрів процесу навчання, способів діяльності і власних змін. Рефлексія ґрунтується на внутрішній свободі майбутнього фахівця, формується на певному етапі його розвитку під впливом способу життєдіяльності, який вимагає самоконтролю власних вчинків і дій.

Принцип інтегрованості передбачає взаємозв'язок освітніх комунікацій з цілями і змістом освіти в ВНЗ, а також об'єднання навчальної інформації на основі міжпредметних зв'язків в крупні проблемно-тематичні цикли, що охоплюють суміжні курси і дисципліни в єдині освітні сфери. Цей принцип унеможливує поглинання «інформаційною безоднею», сприяє формуванню незалежного творчого мислення студента, що орієнтується на пошук системних зв'язків і закономірностей.

Принцип інтерактивності передбачає можливість створювати інформаційне забезпечення навчання в режимі інтерактивного діалогу, обміну діями та операціями. Навчання за таких умов повинно відкривати можливість взаємного збагачення і взаємодії основних суб'єктів засобом Інтернету в умовах інформаційно-освітніх середовищ для обміну досвідом оволодіння навчальними дисциплінами, а також пізнання наукових проблем.

Принцип індивідуалізації передбачає відповідність інформаційного забезпечення індивідуальним особливостям студентів, їх віковим пізнавальним можливостям, рівню підготовки, професійній спеціалізації, науковим інтересам. Освітні комунікації повинні також урахувати складність, обсяг і якість навчальних завдань, які вирішуються за їх допомогою студентами різних курсів навчання.

Принцип надлишковості передбачає визначену міру інформації, опанування якою не забезпечує безпосередньо досягнення поставлених цілей (навчальних завдань), а дає можливість широкій орієнтації і збору необхідних даних, для самостійного визначення сукупності умов щодо розв'язання навчального завдання. При цьому надлишковість інформації повинна регулюватися вимогами її оптимальності для відповідної потреби студента, інформація, повинна розширювати спектр орієнтовних можливостей і шляхів розв'язання навчальної чи наукової проблеми.

Принцип сензитивності важливий з позиції забезпечення зворотного зв'язку зі студентами у напрямку їх просування в інформаційному засвоєнні дисциплін і курсів навчання. Освітні комунікації повинні чітко реагувати на запити і потреби студентів для внесення зі сторони науково-педагогічного колективу ВНЗ відповідних змін, корегування і удосконалення інформаційного

забезпечення навчального процесу в межах дисциплін, курсів, а також виконання науково-дослідної роботи студентами.

Принцип різнобічності передбачає використання різних інформаційно-комунікаційних навчальних технологій: електронних підручників і посібників, гіпертекстових блоків, електронних бібліотек, довідників, енциклопедій, навчальних веб-сайтів і порталів, електронних журналів, інтерактивного відео, мультимедійних навчальних систем, віртуальних тренажерів і середовищ та ін. Сучасний ВНЗ повинен бути комплексом різних і варіативних освітніх комунікацій, які підтримують різні освітні програми і технології. Окрім того, ці комунікації повинні забезпечувати можливість вибору студентами найбільш відповідного їх спеціалізації способу роботи з інформацією в логіці побудови своєї освітньої траєкторії.

Принцип оновлюваності вимагає постійної корекції, доповнення, оновлення як навчальної інформації, так і способів її подання студентам. В умовах постійного збільшення обсягу нових знань, технологій, прийомів необхідно вирішувати завдання постійного обліку цих змін в освітньому процесі. З цієї позиції переваги мають інформаційні технології, які на відміну від паперових носіїв забезпечують можливість в короткій проміжок часу вносити відповідні зміни і доповнення в інформаційне забезпечення як окремих розділів курсів, так і всього курсу дисциплін, за декілька секунд передати нову інформацію (наприклад, через мережу Інтернет) студентам. Важливо, щоби ці зміни і нововведення не порушували логіку навчального процесу, ціннісно-змістові та етичні основи професійної підготовки у ВНЗ.

Принцип педагогічної доцільності застосування потенціалу ІОС вимагає педагогічної оцінки ефективності проектування і використання ІОС. Тому першочерговим завданням є змістове наповнення навчальних курсів та освітніх послуг, а не упрощення суто технологічних процедур пошуку необхідної інформації.

Названі принципи, на нашу думку, взаємопов'язані між собою і забезпечують реалізацію дидактичного потенціалу інформаційно-освітнього середовища як простору професійного і культурно-самопроекування, самобудови особистості. Інформатизація освітнього процесу в межах запропонованих вимог буде основою підвищення рівня підготовленості студентів до професійної діяльності, становлення їх суб'єктності в навчанні.

Зазначені принципи є необхідними не тільки з теоретичних позицій, їх роль є значущою і в процесі вирішення конкретних завдань збору та обробки інформації.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні організаційно-педагогічних умов формування інформаційно-освітнього середовища як фактора вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів.

#### Література та джерела

1. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – 2006. – № 4 (48). – С. 167–173
2. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
3. Шутенко А. И. Личностное измерение образовательно-информационной среды в высшей школе / А. И. Шутенко // Инновации в образовании. – 2012. – № 4. – С. 107–116.
4. Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания / Н. Е. Щуркова // Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996. – С. 344–390.
5. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры: для директоров и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе / Н. Е. Щуркова. – М.: [б. и.], 1997. – 78 с. – (Б-ка администрации школы).
6. Ясвин А. В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / А. В. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

*Вьяснена сутність інформаційно-образовательної середовища вуза. Определены принципы реализации потенциала информационно-образовательной среды: активности и самостоятельности, доступности, рефлексивности, интегрированности, интерактивности, индивидуализации, избыточности, сензитивности, разносторонности, обновляемости, педагогической целесообразности применения потенциала ИОС.*

*Ключевые слова: информационно-образовательная среда, личностные измерения подготовки, принципы реализации потенциала информационно-образовательной среды.*

*The essence of information and educational environment at higher educational establishments has been clarified. The principles of*

realization of the potential of information and educational environment have been defined, namely activeness and independence, accessibility, reflexiveness, integration, interactivity, personalization, abundance, sensitivity, versatility, renewal, and pedagogical appropriateness of application of information and educational environment.

Key words: information and educational environment, the personal dimension of training, principles to realize the potential of information and educational environment.

УДК: 371.134+338.48

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИБОРУ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Чейпеш Іванна Василівна

м.Ужгород

*В статті обґрунтовані теоретичні засади вибору оптимальної моделі формування іншомовної комунікативної культури студентів у змісті їх професійної підготовки.*

*Ключові слова: модель, дидактична система, іншомовна комунікативна культура, професійна підготовка, принцип полікультурності освіти.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка фахівців у вищих закладах освіти за сучасних культуроінтеграційних процесів передбачає підвищення вимог до іншомовної освіти студентів. Її практична мета – оволодіння нормами міжкультурної професійно орієнтованої комунікації, що є передумовою мобільності студентів і реалізації міжнародних контактів у обраній сфері діяльності. Досягнення поставленої мети вимагає вибору адекватної до суспільних вимог оптимальної моделі формування іншомовної комунікативної культури студентів. Така модель покликана забезпечити не просто формування комунікативних умінь і навичок володіння іноземною мовою, а насамперед здатність до інтеріоризації майбутніми фахівцями цінностей іншомовної культури, переборення так званого „культурного шоку“ (неприйняття чужої культури) і розвиток адекватної комунікативної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам професійної підготовки фахівців у вищих закладах освіти присвячені фундаментальні праці українських вчених В.Андрущенка, І.Зязюна, В.Крем'яна, Н.Ничкало, О.Рудницької, В.Чайки та ін. В обґрунтуванні теоретичних засад моделі формування іншомовної комунікативної культури спираємося на дослідження І.Козубовської, Є.Пасова, О.Садохіна, Л.Сакун, С.Тер-Мінасової, у яких порушуються питання іншомовної освіти студентів у змісті їх професійної підготовки.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні теоретичних засад вибору оптимальної моделі формування іншомовної комунікативної культури студентів на заняттях з іноземної мови у змісті професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Насамперед з'ясуємо суть наукових понять, які стосуються теми дослідження. Слово „модель“ означає зразок, взірць чого-небудь, схему для пояснення якогось явища або процесу. У свою чергу „освітня модель – це освітня система, що має загальну мету, зміст освіти, проектування навчальних планів та програм, моделі групування учнів, методи контролю, звітність і способи оцінювання процесу навчання“ [6, с.207].

У проектуванні процесу формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців різних напрямів

підготовки насамперед слід спиратися на моделювання як метод наукового дослідження: „Моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетвореного об'єкта (природного чи соціокультурного)“ [1, с.67].

Моделювання зазвичай використовують для відображення системності об'єктів та взаємозалежностей їх структурних компонентів, оскільки цей метод дозволяє розглядати об'єкт дослідження зусібіч, враховуючи і зовнішні, і внутрішні чинники, з ним пов'язані.

І.Зязюн та Г.Сагач визначили загальні вимоги до розробки дидактичної моделі, зокрема:

- об'єктивність (повинна відображати щось реальне);
- суб'єктивність (повинна відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта);
- нормативність (повинна відображати бажане);
- інтерактивність (передбачати діалог);
- адаптивність (приспосовуватись до індивідуальних особливостей суб'єктів навчального процесу);
- відкритість (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності [1, с. 69].

Зазначимо, що формування іншомовної комунікативної культури на основі проектування відповідної моделі доцільно розглядати в контексті педагогічного процесу вищого закладу освіти. За визначенням П.Каптерєва, педагогічний процес є всебічним удосконаленням особистості на ґрунті її саморозвитку, згідно з її можливостями та відповідно до соціального ідеалу [2].

Отож прив'язка педагогічного процесу до соціуму – це його визначальна якість, яка повинна бути притаманна будь-якій моделі. У процесі формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців слід постійно враховувати соціокультурні зміни комунікативного середовища. У протилежному випадку, на нашу думку, спостерігатиметься відставання від життя, від реальних умов комунікації.

Вибір оптимальної моделі формування іншомовної комунікативної культури фахівців зазвичай викликає певні труднощі як загальнодидактичного, методичного, так і соціального характеру. Останній аспект, зокрема, передбачає врахування реальних потреб професійного ринку. У цьому зв'язку автори навчального посібника „Педагогіка туризму“ слушно зазначають, що традиційний підхід до організації педагогічного процесу і визначення його мети, змісту, методів і форм навчання не забезпечує професійних вимог до іншомовної підготовки сучасних фахівців, чим підтверджується необхідність проектування і побудови адекватної до сучасних соціокультурних змін моделі.

Загалом слід зазначити, що світовій педагогіці відомі десятки моделей, які у різні історичні епохи втілювалися в практику навчання, в тому числі й професійного. Користуючись аналізом освітньо-виховних систем, здійсненим Н.Яксою [6], спробуємо лаконічно охарактеризувати ті педагогічні моделі, які найтісніше пов'язані з метою, завданнями та концептуальними підходами до вибору моделі формування іншомовної комунікативної культури:

1. Вільна модель, при якій суб'єкти педагогічного процесу з допомогою педагога самі визначають обсяг і зміст навчального матеріалу, спосіб його вивчення, інтенсивність і тривалість занять. При цьому відсутня жорстка система педагогічного впливу. Основна спрямованість моделі – свобода індивідуального вибору (Р.Штайнер, В.Біблер).

2. Особистісна модель, мета якої полягає в загальному розвитку суб'єктів педагогічного процесу. Навчання відбувається на високому рівні складності, але при цьому створюються умови відвертого спілкування, варіативності навчального процесу, врахування індивідуальних здібностей. Основна спрямованість моделі – цілісний особистісний розвиток (Л.Занков, М.Зверева, І.Нечаєв, К.Роджерс).

3. Розвивальна модель, яка спрямована на перебудову навчальної діяльності, на зміну характеру активності в педагогічному процесі, і покликана забезпечити теоретичне мислення, рефлексію, самостійність тих, хто навчається. Основна спрямованість моделі – цілісний особистісний ріст (М.Гільбух, В.Давидов, Д.Ельконін).

Можна з упевненістю сказати, що в представлених моделях багато спільного, а відмінним є рівень самостійності і свободи суб'єктів учіння, обсяг виховного впливу з боку педагога, рівень міжособистісних стосунків між учасниками педагогічного процесу. Це означає, що деякі моделі більше тяжіють до суб'єкт-суб'єктної системи взаємодії між тими, хто навчає, і тими, кого навчають, а деякі – до суб'єкт-об'єктної. З психолого-педагогічної точки зору, процесу навчання іноземної мови більше імпонують ті моделі, у яких суб'єкт, що вивчає мову, почуває себе вільно, розкуто, не боїться помилитися тощо. Тим більше, що в класичній педагогіці є певне застереження: у педагогічному процесі постійно виникає необхідність співвідносити керівництво педагога з активністю та самостійністю вихованців [5].

Виходячи з теми нашого дослідження і поєднаних з нею проблем, які намагаємося розв'язати, особливу увагу звертаємо на культурологічну модель „Діалог культур” В.Біблера й С.Курганова і на так звану „збагачувальну модель” Ю.Кулютікіна.

В основі першої – поєднання цілої низки ідей: М.Бахтіна про „культуру як діалог”, Л.Виготського про „внутрішнє мовлення”, В.Біблера про „філософську логіку культури”. Основна спрямованість моделі – діалогічне мовлення, яке допускає співіснування різних культур. Нам імпонують позиції педагога і студента в такій моделі, які склали концептуальну основу для розробки нами комплексу комунікативних ситуацій з формування ІКК. Наприклад, педагог ставить навчальну проблему, вислуховує всі варіанти її бачення студентами, допомагає виявити логіку різних культур, визначити основну думку та обґрунтувати її культурними концепціями. Студент у навчальному діалозі опиняється в проміжку культур (між рідною і чужою), що вимагає від нього особистого світобачення залежно від виду діяльності (у нашому випадку – від іншомовної комунікативної діяльності) [6, с.321].

Основна спрямованість другої, збагачувальної моделі, – індивідуальний ментальний досвід, який в умовах інформаційного суспільства повинен бути гнучким і динамічним, зокрема, по відношенню до культур тих народів, мова яких вивчається [4]. У протилежному випадку є небезпека міжкультурного неприйняття, тому що носій інших культурних цінностей завжди схильний сприймати чужу культуру, мову, національні особливості з позиції

вивищеності над ними. Хоча така зверхня позиція з наукової точки зору відображає механізм психологічного захисту від чогось нового й незрозумілого, однак для сучасних умов життя та успішної професійної діяльності є непринятною.

Обидві моделі реалізують принцип полікультурності освіти, який наразі не просто декларується, не є „даниною моди”, а стає необхідністю, вихідним керівним положенням до організації педагогічного процесу вищого закладу освіти, прикінцевим результатом якого буде компетентна особистість, готова конкурувати на міжнародному ринку праці. Принцип полікультурності, як зазначають вчені, „сприяє збереженню й примноженню всієї різноманітності культурних цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності в освітніх моделях; допомагає становленню культурної ідентичності та розумінню культурної різноманітності сучасних співтовариств і неминучості культурної розбіжності людей”. Щоб досягти всього цього через освіту, підкреслює український академік В.Кузь, слід надати принципу полікультурності такого самого статусу, як класичним принципам науковості, природовідповідності та іншим, оскільки нагальним є завдання закладів освіти „вчити поважати культуру будь-якої соціальної групи, вміти приймати її такою, якою вона є, реагувати на культурні відмінності не стільки емоційно-імпульсивно, скільки раціонально, стимулювати бажання пізнавати різні культури й терпляче ставитися до носіїв інших культур” [3, с.34].

Окрім того, XXI ст. потребує фахівця нового типу з відповідним професійним та індивідуальним світосприйняттям, а зазначені моделі в своїй основі мають психолого-педагогічні механізми, які визначають тип пізнавального ставлення людини до світу: особливості сприймання, розуміння та пояснення (інтерпретації) того, що відбувається на основі мови і мовлення.

У проектуванні моделі та, зокрема, у визначенні методів, технологічних прийомів, педагогічних умов та принципів формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців, варто враховувати раціональні елементи всіх проаналізованих вище моделей, однак основний акцент зробити на двох останніх, тому що в них іншомовна комунікативна культура є необхідністю і виступає дієвим засобом іншомовної соціалізації, тобто поступового інтегрування на основі рідних мови й культури в „чужі” культури й мови. Втілення моделі забезпечує розв'язання двох концептуальних завдань:

- актуалізації ментального досвіду суб'єктів навчання (врахування способів кодування, розкодування та інтерпретації іншомовної інформації, наявність когнітивних схем, особливостей базових знань, рівня сформованості понять, інтенсивність індивідуального особистісного розвитку і т.д.);

- ускладнення, збагачення й розширення ментального досвіду суб'єктів педагогічного процесу в максимально можливих межах.

Такий підхід до розробки моделі дозволяє допомогти студенту вибудувати свій власний ментальний (у нашому випадку професійний) світ.

Важливі аспекти означеної нами теми дослідження розкриті в зарубіжних проектах, присвячених сучасним комунікативним технологіям: «Methoden des fremdsprachen Deutschunterrichts» («Методи навчання німецької мови») [7; 8].

Зі змісту названих проектів ми виокремили кілька важливих напрямів організації процесу навчання іноземної мови, спрямованих на формування іншомовної комунікативної культури:

- створення атмосфери навчання, максимально наближеної до природних комунікативних умов;

- розвиток іншомовних комунікативних навичок, спрямований на дискусію та діалог культур;

- реалізація інтеркультурного концепту навчання через роботу з різними видами текстів;

- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу з акцентом на більшу активність тих, хто

навчається.

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних засад вибору оптимальної моделі формування іншомовної комунікативної культури студентів у змісті професійної підготовки дозволяє сформулювати наступні дидактичні вимоги:

1. Іншомовна комунікативна культура студентів формується не тільки в процесі вивчення іноземної мови, але й суспільно-гуманітарних дисциплін та дисциплін фахового спрямування.
2. Формування іншомовної комунікативної культури студентів

повинно мати системний характер, а система в свою чергу – бути цілісною, гнучкою, динамічною, враховувати професійну спрямованість, відповідати сучасному рівню розвитку науки, вимогам полікультурного комунікативного середовища, сучасним освітнім парадигмам.

3. Іншомовна комунікативна культура фахівців, як і будь-яка інша (інформаційна, педагогічна, економічна та ін.), повинна виступати складовою професійної підготовки і тісно пов'язуватися зі специфікою майбутньої професійної діяльності.

### Література та джерела

1. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 354 с.
2. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф.Каптерев // Избр. пед. соч. – М., 1982. – 348 с.
3. Кузь В.Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука / В.Г.Кузь // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С.27-39
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н.Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
5. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику / Н.М.Таланчук. – М.: Логос: Ассоциация „Профобразование“, 1991. – 184 с.
6. Якса Н.В. Основи педагогічних знань. Навчальний посібник / Н.В.Якса. – К.: Знання, 2007. – 358 с.
7. Dieling H. Phonetik lehren und lernen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache / H.Dieling, U.Hirschfeld. – München: Druck-Haus Langenscheidt, 1999. – 178 s.
8. Grüner M. Computer im Deutschunterricht Fernstudieprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache / M.Grüner, T.Hassert. – München: Druck-Haus Langenscheidt, 2000. – 208 s.

*В статье раскрыты теоретические основы выбора оптимальной модели формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов в контексте их профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: модель, дидактическая система, иноязычная коммуникативная культура, профессиональная подготовка, принцип поликультурности образования.*

*Theoretical bases for the choice of optimal model of students' foreign communicative culture has been considered in the content of professional training.*

*Key words: model, didactic system, foreign communicative culture, professional training, principle of multicultural education.*

УДК 316.747.8

## ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ЯВИЩА СТИГМИ

Чутора Маріанна Володимирівна

м.Ужгород

*В статті наведений короткий огляд загальних підходів до обґрунтування та визначення поняття стигми. Подано аналіз даного поняття та розгляд його ключових характеристик з точки зору різних наукових напрямків.*

*Ключові слова: стигма, стигматизація, нерівність, теорія «навішування ярликів», унітарна теорія стигматизації.*

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства, в період його гуманізації залишається відкритим питання узгоджених підходів щодо трактування поняття стигми та стигматизації. Стигматизація – процес складний та багатоаспектний, тому дослідження та вивчення історії та постановки даної проблеми в літературі, сучасне її розуміння, аналіз різноманітних форм прояву, що розглядались багатьма вченими і виділились в окремі напрямки, є дуже актуальною у наш час.

Постановка проблеми. Широка громадськість та окремі члени суспільства відчувають брак науково обґрунтованих знань щодо суті та історичного походження явища стигми, що в подальшому житті утруднює вибір шляхів та методів профілактики та нівелювання несприятливих наслідків стигматизації. Тому аналіз підходів щодо трактування явища стигми та процесів стигматизації дасть змогу обрати оптимальні методи для зменшення негативного впливу стигми та дискримінації.

Мета: проаналізувати підходи до розуміння сутності явища стигматизації.

Аналіз останніх досліджень. Визначенням основних положень теорії стигматизації з точки зору кримінології та соціології займалися такі вчені як Ф.Таненбаум, Е.Лемерт, Г.Беккер, О.Тек, Р.Куйні [1] та ін.

Першим комплексним дослідженням, що присвячувалось проблемі стигматизації, була книга американського соціолога І. Гофмана «Стигма» [2], в якій було розкрито поняття стигматизації, типи стигм.

Р.Геріхет (R.Haghighat) [11] є основоположником унітарної теорії стигматизації, яка адаптована до сучасного періоду постмодерну. Різні аспекти стигми та стигматизації, а також наслідки, до яких призводить даний процес, розглядали такі вчені, як І.Я.Гурович, М.Кабанов, Т.П.Липай, Е.В.Новиков, А.П.Слободяник, П.Бірне (Р.Вурне) та інші.

Стигматизація – це процес виділення або «таврування» індивідів, навішування соціальних «ярликів» на підставі деяких символічно виражених ознак. В якості таких ознак можуть виступати як прийнятні, природні чи соціальні якості, так і неприйнятні суспільством відхилення від норми, маргіальність у тому чи іншому її аспекті. Результатом стигматизації зазвичай стає соціальне маркування, виділення індивіда зі спільноти і протиставлення

його іншим членам спільноти, відторгнення від неї (повне або часткове). Іноді ж вона стає фактором, що визначає програмування та самопрограмування поведінки індивіда [6].

Стигматизація є явищем історичним. Визначення поняття "стигма" сягає своїм корінням далекої давнини. Відомо глибоко негативне відношення до калік у стародавності. У республіці Платона "носії хвороб" місця не мали: такі підлягали вигнанню або знищенню. Негуманістична позиція зберігалася й до середніх віків. Знаменитий церковний реформатор Мартін Лютер пропонував відразу ж після народження вбивати дитину з каліцтвами, віддаючи "перевагу їхньому втопленню". Відомо, як обходився в ті часи із прокаженими, які зобов'язані були носити спеціальні балахони й дзвіночки або тріскачки, щоб люди мали можливість обійти хворих стороною [8]. За часів старогрецької цивілізації [2] терміном стигма позначалося татування на тілі, що маркувала залежний або соціально несхвальний статус її носія. Ці вирізані або випалені на тілі знаки говорили про те, що їх носій – раб, злочинець або зрадник, тобто людина, що заплямував себе ганьбою, «ритуально нечистий», той, кого слід цуратися, особливо в публічних місцях [2]. Тобто, стигма виступала умовним знаком соціального клеймування людей, показником соціальної ролі людини в суспільстві, фактором соціального позиціонування. На думку греків, стигматизована людина – це зневажена суспільством, затаврована, визнана "чужою серед своїх" [4].

В більш пізні часи явище стигматизації трактувалось церквою як засіб та символ соціальної інтеграції. За часів християнства до терміну додалися дві нові види метафори: по-перше, висипи на шкірі стали сприйматися як свідчення божої милості, утворення ран на тілі окремих віруючих розглядалось служителями церкви як свідчення божественного чуда, що символізувало смерть Христа в ім'я спасіння роду людського [9] і, по-друге, аналогічний статус отримали тілесні свідчення тих чи інших фізичних недоліків – тобто, медичний факт виявився взаємопов'язаним з релігійними віруваннями [2]. На думку сучасних вчених, дане явище слід віднести до проявів стигми, але іншого плану.

Однак, ні введено древніми греками поняття стигми, ні розуміння цього поняття з точки зору церкви, не можна віднести до наукового обґрунтування цього процесу. Теоретичне осмислення стигматизації, як соціокультурного феномену почалося значно пізніше і пов'язано з вивченням процесу взаємодії людей в соціальних структурах.

З другої половини XIX ст. цей термін почали використовувати в переносному значенні як "мітку", "тавро ганьби", а в медицині – як "ознаку хвороби".

Теоретичне осмислення стигматизації, як соціокультурного феномену, починається значно пізніше і пов'язане з вивченням процесу взаємодії людей у соціальних спільнотах в межах напрямів гуманістичної соціології: символічний інтеракціонізм Дж.Г.Міда, драматургічний підхід Е.Гоффмана; концепція соціального обміну Дж.Хоманса; теорія соціального конструювання реальності (П.Бергер, Т.Лукман) [6].

Один з найбільш вагомих періодів активізації інтересу соціологів до стигматизації припадає на 1960 – 90-і роки, коли з'являється ряд наукових досліджень з вивчення широкого кола різноманітних форм поведінки індивіда, що відхиляються від норми. Дослідники соціальних процесів цього періоду почали розглядати «нормальність» та «девіацію» не як самостійні і відособлені один від одного явища, а як «протилежності», що проявляються у процесі взаємодії членів суспільства, або «проблеми», що знаходяться у взаємозв'язку чи взаємозалежності [3].

У науковий обіг поняття «стигма» було введено Ірвіном Гофманом в однойменній роботі «Стигма» в 1963 році, який в першу чергу вказував на руйнівний вплив стигми на нормальний процес соціальної взаємодії. З того часу починається етап теоретичного осмислення цього поняття. За визначенням І.Гоффмана «стигма-

тизація – це процес виділення індивіда на підставі якихось відхилень від норми з метою застосування суспільних санкцій. Це щось більше, ніж просто навішування ярликів. При цьому ряд стереотипів виробляється ще у дитинстві й поступово закріплюється, часто несвідомо, в процесі щоденних соціальних взаємодій» [2].

Г.Беккер звертав увагу на те, що девіантність як «ярлик» – це характеристика не поведінки як такої, а її співвідношення з правилами соціограматики, тієї більш широкої домінуючої соціальної групи, зовнішньої по відношенню до досліджуваного мікросоціуму, яка виступає в ролі арбітра, наклеюючи на неприйнятні для неї форми поведінки ярлики девіації. «Девіант – це той, кому був прикріплений відповідний ярлик; девіантна поведінка – це поведінка, яку люди так позначили» [1].

Відомий польський дослідник Е.Чиквін використовувала в іншому ракурсі явище стигматизації для пояснення конфлікту між представниками католицької та православної конфесій. На думку вченої, отримані в ході дослідження результати сприяють розумінню витоків конфліктів такого роду, механізмів їх розвитку, поведінки сторін (часто неусвідомленої) в процесі певного протистояння [6].

Російський соціолог М.М.Кабанов дає визначення стигматизації як негативного "виокремлення суспільством індивідуума (чи соціальної групи) за будь-якою ознакою з подальшим стереотипним набором соціальних реакцій на даного індивіда (чи представників даної соціальної групи)" [5].

Нині під стигматизацією розуміють упереджене, негативне ставлення до окремої людини або групи людей, пов'язане з наявністю у неї (них) якихось особливих властивостей або ознак. Стигма трактується як характерна особливість людини, котра значно дискредитує її в очах тих, хто її оточує. Також стигма здійснює величезний вплив на самосвідомість людини [7]. Під стигматизацією розуміється процес чи акт «клеювання», «навішування» стигми. Однак, це поняття має й інше значення – це стан стигматизованості. Таким чином, стигматизація виражає одночасно і сам процес, і його результат (результатом стигматизації є дискримінація), як причину і наслідок цього процесу [10]. На сьогодні цей термін широко використовується головним чином у первісному буквальному сенсі, проте, не стільки для позначення знаків на тілі, скільки для вказування на ганебний статус індивіда як такого. Термін «стигматизація» використовується поряд з поняттям «міф» або «хибне уявлення, спотворена інформація». Зміни торкнулися і поглядів на те, який статус або вчинок вважати ганебним. Проте, до цих пір дослідники не приділяли особливої уваги опису структурних передумов виникнення стигми і навіть не давали визначення самого поняття [2].

Стигматизація може застосовуватися як спосіб таврування жертви як у контексті злочинності, так і в контексті психологічному чи соціальному. В усіх випадках стигматизація відіграє саме психологічну роль – відбивається на ставленні до жертви і державних службовців, і представників правоохоронних органів, і соціальних працівників, і представників НДО, і ближчого оточення, і соціуму взагалі.

У період теоретичного осмислення та практичного вивчення стигми та процесу стигматизації виокремилися окремі підходи до обґрунтування даного явища.

Теорія «навішування ярликів». Один з основних напрямків у осмисленні і розумінні явища стигми належить концепції «приклеювання ярликів» Говарда Беккера. В основі його концепції лежить поняття "первинної" і "вторинної" девіації, згідно з якою багато людей можуть здійснювати аморальні і навіть протизаконні вчинки досить випадково, спонтанно. Після чого вони отримують від суспільства "мітку" – стигму злочинця і відбувши покарання за провину, вже вимушені вливатися в кримінальне середовище. При цьому правила, які визначають норму в даному суспільстві, створюються відносно вузькими колами впливових осіб, які згідно

з уявленнями й нормами свого кола визначають форми поведінки, котрі є або правомірними, або ні. [3]

Прихильники даної теорії стигматизації взяли за основу головну ідею конфліктології, згідно з якою індивіди часто не можуть порозумітися один з одним, так як розходяться в своїх інтересах і поглядах на життя, при цьому ті, хто є при владі, мають можливість виражати свої погляди і принципи у формі певних норм, які керують інституційним життям, і успішно навішують негативні ярлики на порушників цих норм. Їх цікавить процес, в результаті якого окремі індивіди отримують клеймо девіантів і в процесі подальшої життєдіяльності починають розглядати свою поведінку як девіантну.

Прихильники теорії «навішування ярликів» Говард Беккер, Едвін Лемерт і Кай Еріксон стверджують, що, по-перше, жоден вчинок сам по собі не є кримінальним або некримінальним по своїй суті. «Негативність» вчинку обумовлена не його внутрішнім змістом, а тим, як оточуючі оцінюють такий вчинок і як реагують на нього. Відхилення завжди є предметом соціального визначення. По-друге, всім людям властива девіантна поведінка, пов'язана з порушенням певних норм. Прихильники даної теорії заперечують популярну ідею про те, що людей можна розділити на нормальних і тих, що мають певні патологічні якості. Наприклад, деякі перевищують швидкість їзди, здійснюють крадіжки в магазинах, шахраюють з виконанням домашнього завдання, приховують доходи від податкової інспекції, беруть участь в актах вандалізму на честь перемоги улюбленої футбольної команди, порушують права приватної власності тощо. Такі дії називають первинної девіацією, визначаючи її як поведінку, що порушує соціальні норми, але зазвичай уникає уваги з боку правоохоронних органів. По-третє, чи будуть конкретні вчинки людей розглядатися як девіантні, залежить від того, що роблять ці люди, і від реакції оточуючих на дану поведінку. Тобто, ця оцінка залежить від того, яких правил дотримується суспільство, в яких саме ситуаціях і щодо яких людей. Не всіх тих, хто перевищує швидкість, здійснив магазинну крадіжку, приховав доходи, порушив права приватної власності тощо, засуджують. По-четверте, навішування ярликів на людей приводить до певних наслідків для таких людей. Стигматизуюче ставлення формує умови, які призводять до вторинної девіації – девіантної поведінки, що виробляється у індивіда як відповідь на санкції з боку інших осіб. Прихильники теорії стверджують, що таке відхилення від норми ініціюється ворожими реакціями з боку законодавчих органів і законотворчих громадян. Індивід отримує публічне визначення, яке переходить у стереотип, і оголошується правопорушником, насильником, наркоманом, збоченцем або злочинцем. Ярлик сприяє закріпленню за індивідом статусу аутсайдера ("людини не нашого кола"). Подібний "ключовий" статус пригнічує всі інші статуси індивіда та їхню роль у формуванні соціального досвіду, і в результаті грає роль пророцтва, яке самореалізується. Порушники норм починають сприймати свій статус як конкретний тип девіантності та формувати на основі даного статусу власний стиль поведінки. По-п'яте, ті, хто отримав клеймо правопорушників, зазвичай виявляють, що законотворчі громадяни засуджують їх і не хочуть "мати з ними справи"; від них можуть відвернутися друзі та рідні, а в деяких випадках без наявних на те причин їх можуть ув'язнити або помістити в психіатричну лікарню. Загальний осуд та ізоляція підштовхують стигматизованих індивідів до спілкування з девіантною групою, доля членів якої схожа на їх власну. Активна участь у житті девіантної субкультури – це спосіб впертися з власною критичною ситуацією, знайти емоційну підтримку від оточення, яке приймає тебе таким, який ти є. У свою чергу, членство в подібній девіантній групі зміцнює як самого індивіда, так і його уявлення про себе як про правопорушника, сприяє виробленню девіантного стилю поведінки і послаблює зв'язки з законотворчим оточенням [1].

Отже, згідно теорії «навішування ярликів», девіація визнача-

ється не самою поведінкою, а реакцією суспільства на таку поведінку. Коли певна поведінка розглядається як відхід від загальноприйнятих суспільних норм, це дає поштовх для виникнення відповідних соціальних реакцій. «Інші» ідентифікують та дають оцінку даній поведінці, і в результаті «навішують» на індивіда, який її здійснює, певний ярлик. Порушник загальноприйнятих норм починає узгоджувати свої подальші дії з такими ярликами. У багатьох випадках у індивіда виробляється самоусвідомлення, яке збігається з цим ярликом, і в результаті викликає його подальші девіантні дії. Дана теорія, не концентруючи уваги на причинах скоєння девіантних вчинків, допомагає зрозуміти, чому один і той же вчинок може розглядатися як суспільно корисний або девіантний, залежно від ситуації і характеристик індивіда, який його скоїв [1].

Теорія стигматизації І.Гофмана. Суспільство встановлює спосіб категоризації людей і визначає набір якостей, які вважаються нормальними і природними для кожної з категорій. Соціальне середовище встановлює, існування яких категорій людей у ній можливе. Рутинна практика соціальної взаємодії в умовах сформованого середовища дозволяє нам звертатися до оточуючих нас знайомих людей, не особливо замислюючись про це. Зустріч з незнайомою людиною та перше враження, яке вона справила, дає змогу віднести її до тієї чи іншої категорії, тобто визначити її «соціальну ідентичність» [2].

Таким чином, термін «стигма» буде використовуватися для позначення якості, що видає якусь ганебну властивість, причому характер цієї якості визначається не самою якістю, а ставленням до неї. Якість, стигматизуюча один тип власника, може лише підтвердити звичайність іншого, і в цьому сенсі сама по собі якість не є ні привабливою, ні ганебною [2].

На думку І.Гофмана, різниця між нормальним та стигматизованим індивідом є питанням поглядів і не обумовлена реальними причинами. Стигма (як і краса) визначається лише з точки зору спостерігача [10].

Прихильники даного напрямку вважають, що в основі стигматизації лежать історичні, релігійні та соціальні забобони, що склалися в конкретному суспільстві, і зводяться, перш за все, до уявлення про небезпечність та неповноцінність людини. Ці уявлення засвоюються у процесі соціального розвитку особи і стають частиною її світогляду. Стигматизація уражає людину, насамперед, у контексті самосвідомості. На думку І.Гофмана, головна причина будь-якої стигматизації – підсвідомий страх людини зайняти місце жертви. Стигми стають явними і вербалізуються під час емоційних зривів чи в будь-якому іншому афективному чи конфліктному стані людини.

Унітарна теорія стигматизації. Сьогодні вплив стигматизації виявляється інакше, не так, як це було тоді, коли Goffman (1963) розвивав свої думки щодо стигми. В даний час, в епоху кіберпростору, розвитку всесвітньої мережі Інтернет, передачі інформації в реальному масштабі часу, нас дошкуляють знаками і образами. Страх потонути в постійно збільшуваному потоці даних змушує нас зашифровувати і класифікувати більше, ніж будь-коли раніше. Хоча розуміння глибини і якості інформації цінується, ними жертвують з практичних міркувань, заради рентабельності або для того, щоб досягти кількісно визначених цілей. Постійний пошук більш швидких процесорів, технік відтворення зображення і зв'язку, а також процедур для стиснення, перетворення та визначення обсягу інформації свідчить про те, що людському мозку пред'являються більш жорсткі вимоги, ніж у середині ХХ століття. У такій атмосфері не можна вважати «результативним» з'ясування того, чи володіє людина будь-якими якостями, крім тих, які витікають з назви його захворювання. Повідомлення про випадки вбивства, скоєні пацієнтами психіатричних лікарень, негайно передаються багатьма телевізійними каналами, радіостанціями та в інтернет-новинах. У порівнянні з кількома деся-

тіліттями тому стало більше телевізорів, телевізійних каналів, сенсаційних програм, а також часу мовлення. Якщо в середині ХХ століття слово «шизофренік» викликало в пам'яті стереотип «божевільної» людини, виключаючи інші його якості, то в даний час воно, мабуть, трансформується в масштабі реального часу у зорове сприйняття стереотипу, який є більш конкретним і більш безпосереднім, ніж семантичний стереотип, тому що «фото- і кінокамери не брешуть». Пацієнти ХХІ століття гостро відчувають на собі явище стигматизації.

Пізнє звернення за допомогою і недотримання запропонованої лікарем схеми прийому лікувальних препаратів є одним з недоліків позалікарняної психіатрії. Сьогодні багато пацієнтів кажуть, що не хочуть «шизофренічних» таблеток, не тільки через незручність постійно дотримуватися лікувального режиму чи можливі побічні ефекти лікарських препаратів. Причина криється в іншому: приймаючи ліки, пацієнти неминуче утверджуються в думці про те, що вони дійсно «божевільні». Дане бачення та розуміння явища стигматизації відображене у основних ідеях унітарної теорії стигматизації. Автор теорії Рахман Хагігхат (Rahman Haghghat) [11], вважає, що значення стигматизації зростає у зв'язку з расизмом, дискримінацією за віком і статтю і крім того, вона служить перешкодою при лікуванні пацієнтів.

Походження стигматизації він пов'язує з чотирма факторами. Першим фактором, який обумовлює зниження здатності до соціальної перцепції та обробки інформації, є конституційний фактор. Наприклад, після зіткнення з яким-небудь хворим на шизофренію у людей частіше виникають негативні думки і формується негативне уявлення, що людина була «розпатлана і дивна». Індивід надає більшій переваги негативним, а не позитивним оцінкам. Наступним фактором стигматизаційного впливу є психологічне походження стигми. В цілому, люди не бажають нещастя іншим, проте, вони готові використовувати «нещасних інших», щоб відчувати себе щасливішими. У групах, в яких винагорода розподілена рівномірно, люди менше задоволені собою і своїм життям в порівнянні з людьми, у групах яких є нещаслива людина, хоча вони, ймовірно, визнають несправедливість даної ситуації. Люди, що відчувають яку-небудь загрозу, постійно потерпають від невдач у повсякденному житті, та особи з низькою самооцінкою схильні принижувати інших, щоб за рахунок цього підвищити власну самооцінку і посилити почуття власного благополуччя. Таким чином, ті, хто стигматизує, отримують користь від постійної присутності того, кого можна стигматизувати, що забезпечує їх психологічними дивідендами – прикладами, які вони вважають «більш поганими», ніж вони самі, з метою подальшого відновлен-

ня душевної рівноваги.

Черговим фактором, який зумовлює стигму, є економічний фактор, тому що міркування будь-якого суб'єкта стигми так чи інакше містять економічні аспекти. «Я повинен уникати небезпек, щоб вижити і конкурувати»: щоб підвищити свій доступ до ресурсів, конкуренти використовують стигматизацію як зброю в соціально-економічній боротьбі. Стигматизація більш інтенсивна в конкуруючих, корисливих суспільствах, які «помягшені» легкою доступністю до ресурсів.

Однією із основних і значущих основ стигми є її еволюційне походження. Стигматизація як тактика виживання та репродукції передбачає генетично обумовлений внутрішній імпульс до «дискримінації». Це свідчить про те, що гени змушують людей і тварин вміти розрізняти (або дискримінувати) різні небезпеки, які існують – у природі (змії, висота, темрява), хвороби (тухла їжа, особи з інфекційним захворюванням), механічну (падаючі об'єкти, особи, які представляють фізичну загрозу), ідеологічну («особи з відхиленнями від норми», неконформісти і «психопати»), щоб уникати їх. Особи з поганими генетичними (носії генів захворювання) і сексуальними (непривабливі, з каліцтвами, одноманітні) шансами з точки зору виживання («соціальні паразити», інфіковані індивіди) і безпеки («психопати», злочинці, експлуататори) повинні уникатися. Між суперниками відбувається конкурентна боротьба за ресурси в ім'я генетичних інтересів. Таким чином, ті, хто є потенційно агресивними внаслідок наявного психічного захворювання; є носієм генів психічного розладу (наприклад, біполярного афективного розладу); нездатні регулювати ресурси (наприклад, страждають поточною депресією) – всі вони піддаються стигматизації в генетичних інтересах тих, хто стигматизує [11].

Отже, на основі проаналізованого матеріалу можна зробити висновок, що не існує єдиного бачення та розуміння поняття стигми. Але можна узагальнити і виділити ключові ознаки, які підкреслює кожен з підходів:

- стигма виступає ключовим фактором у формуванні поведінки індивіда і є рушійною силою його подальшої соціалізації та адаптації у суспільстві;
- стигма створюється не лише окремими індивідами, а й суспільством в цілому;
- стигму породжують не лише упереджене ставлення та відсутність інформації, але й соціальна нерівність, що існує в суспільстві;
- стигма може проявлятися як у відкритій, так і в закритій формі, що регулюється законодавством та усталеними суспільними нормами.

## Література та джерела

1. Волков Ю.Г. Социология: учебник / [Ю.Г.Волков, В.Н.Добренев, В.Н.Нечипуренко, А.В.Попов] – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Гардарики, 2003. – 512 с.
2. Гофман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. Часть 1. Стигма и социальная идентичность. Часть 2. Контроль над информацией и социальная идентичность [Электронный ресурс] / Ирвин Гофман; пер. с англ. М.С. Добряковой. – Режим доступа: <<http://www.ecsostan.edu.ru/text/17687311/>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Гурович И.Я. Взаимодействие общемедицинской и психиатрической помощи и стигма психиатрических расстройств [Электронный ресурс] / Исаак Яковлевич Гурович // Русский медицинский журнал. – 2001. – Т. 9. – № 25. – С. 20-29. – Режим доступа: <[http://www.rmj.ru/articles\\_1489.htm](http://www.rmj.ru/articles_1489.htm)>
4. Гурович И.Я. О программе борьбы со стигмой [Электронный ресурс] / Исаак Яковлевич Гурович // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – Т. 9. – № 3. – С. 5-8. – Режим доступа: <<http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=3&l=254>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Кабанов М. Уменьшение стигматизации и дискриминации в отношении психически больных [Электронный ресурс] / [Кабанов М., Ломаченков А., Коцюбинский А., Бурковский Г., Юрьев А.]. – Режим доступа: <<http://www.autism.ru/read.asp?id=6&vol=0>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Липай Т. Стигматизация как социальный феномен (методология исследования) / Т.Липай, А.Мамедов // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. – 2011. – № 1.
7. Новиков Е.В. Отверженные. Об отношении общества к психически больным. Этический анализ. [Электронный ресурс] / Евгений Владимирович Новиков // Здравый смысл – 2004. – №4 (33). – Режим доступа: <<http://atheismru.narod.ru/Humanistic Society/Journal/33/Novikov.htm>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз / А.П.Слободяник. – К.: Здоров'я, 1977. – 480 с.
9. Стигмати і стигматизація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[www.inmoment.ru](http://www.inmoment.ru)> – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Вутге Р. Стигматизация психических заболеваний и пути ее преодоления [Электронный ресурс] / Peter Вутге // Обзор современной психиатрии, вып. 6, 2000. – Режим доступа: <<http://www.psychosor.org/1998/6/2-1-1.php>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Haghghat R. Унитарная теория стигматизации. Преследование собственных интересов и пути к устранению стигматизации [Электронный ресурс] / Rahman Haghghat // Обзор современной психиатрии, 2001. – вып. 12. – Режим доступа: <<http://www.psychosor.org/1998/12/1-2.php>> – Загол. з екрану.

– Мова рос.

*В статье наводится краткий обзор общих подходов к обоснованию и определению понятия стигмы. Представлен анализ данного понятия и его ключевые характеристики с точки зрения различных научных направлений.*

*Ключевые слова: стигма, стигматизация, неравенство, теория «навешивания ярлыков», унитарная теория стигматизации.*

*The article gives a brief overview of general approaches to the study and definition of stigma as well as the analysis of this concept and addressing key its key characteristics in terms of different scientific fields.*

*Key words: stigma, stigmatization, inequality, the theory of "labeling", unitary theory of stigmatization.*

УДК 37 (437) (09) “1919-1939”

## ПЕДАГОГІЧНЕ ТОВАРИСТВО «ШКІЛЬНА МАТКА РУСИНІВ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ»: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

Шикітка Галина Миколаївна  
м. Ужгород

*У науковій статті досліджується хроніка діяльності педагогічного товариства «Шкільна Матка Русинів Чехословацької Республіки», заснованого в Ужгороді у 1926 році. Аналізуються умови й мета створення організації, дискусія з приводу назви товариства, пріоритетні напрями його діяльності. На основі аналізу неопублікованих архівних джерел зроблено висновки про ефективність роботи товариства та його творчий потенціал.*

*Ключові слова: Закарпаття, «Шкільна Матка Русинів», педагогічне товариство, члени товариства, статуту, напрями роботи.*

Актуальність дослідження місця й ролі педагогічних фахових товариств у освітньо-виховному просторі виражається використанням досвіду й поширенням засадничих орієнтацій у змісті організації педагогічного загалу в напрямку вирішення пріоритетних освітніх, виховних та культурних завдань. В умовах демократизації суспільства з'являються більш ефективні можливості для відстоювання станових, професійних інтересів. Тому, приклад Чехословацької Республіки, до складу якої впродовж 1919 – 1939 років входило Закарпаття (тоді офіційна назва – Підкарпатська Русь), є цінним саме в напрямку поширення гуманістичних ідей у сфері освіти й виховання. Провідну організаційну й функціональну роль у цьому напрямку виконували чисельні культурно-освітні громадські організації, в тому числі й педагогічно-фахові, які освітньо-виховні проблеми реально бачили, так би мовити, з середини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми свідчить, що окремі аспекти розглядалися такими дослідниками, як І.Ліхтей, В.Керецман, Н.Керецман [16, с. 427-428], М.Токар [17, с.93].

Доступна джерельна база (в даному випадку архівні фонди Державного архіву Закарпатської області) дає можливість цілком об'єктивно проаналізувати умови й цілі створення організації, стати свідком внутріорганізаційної дискусії з приводу назви товариства, структурувати пріоритетні напрями його діяльності. До того ж, використовуючи виключно неопубліковані архівні джерела, можна прослідкувати характер активності лідерів та дійових осіб, співпраці з іншими просвітними й педагогічними організаціями, обґрунтувати висновки про ефективність роботи товариства та його творчий потенціал тощо.

Формуючи мету нашого дослідження про діяльність товариства «Шкільна Матка Русинів Чехословацької Республіки» (ШМР), перед нами постали декілька завдань. Їх вирішення в цілому дасть можливість повною мірою розкрити характер, зміст і методи роботи досліджуваної педагогічної спільноти. Отже, структуруючи запитальник на основі дослідження архівних матеріалів, ми виділили такі, на наш погляд, значущі частини:

- 1) назва організації та дискусія з цього приводу;
- 2) мета і обґрунтування необхідності створення організації;
- 3) активісти товариства;
- 4) статуту і проблема з їх унормуванням та легалізацією;
- 5) пріоритетні напрями діяльності та ефективність (результативність) роботи організації;
- 6) співпраця з однотипними фаховими товариствами.

Виходячи з даної структури, ми спробували розкрити хроніку діяльності однієї з багатьох фахово-педагогічних організацій, яка діяла в міжвоєнному Закарпатті.

Цікавою, на наш погляд, є історія про вибір назви організації та дискусія з цього приводу. Достовірно про це можемо дізнатися з протоколу «учредительного собрания» від 16 серпня 1926 р., на якому підготовча комісія подала на розгляд делегатів наступну назву – «Школьна Матиця Русинів Чехословацької Республіки». Вочевидь, обґрунтування назви виходило зі слов'янського розуміння терміну «матиця», яке серед словаків і чехів розумілося як «товариство», «організація», а також було наближене до слів «matička», «matka» – мати. У Словаччині, наприклад відомою була організація «Матиця Словенська», з якою товариство підтримувало дружні стосунки.

Саме з приводу цього слова у назві товариства розгорілася найбільша дискусія. Врешті-решт, після бурхливого обговорення, було прийнято рішення вживати в назві термін «матка» з означенням «шкільна матір» [4, арк. 2]. Це слово було менш словакізованим і більш наближеним до місцевої говірки. Таким чином, після затвердження й упродовж всього існування організації на офіційному рівні вживалась назва «Школьна (згодом частіше «шкільна» – Г.Ш.) Матка Русинів (подекуди «русинів» – Г.Ш.) Чехословацької Республіки» (часто в документах подавалась просто прикінцева аббревіатура «Ч.С.Р.» – Г.Ш.).

Визначаючи мету і обґрунтування необхідності створення організації на установчому засіданні один з ініціаторів її заснування Августин Волошин акцентував увагу на «нужность, важность

и цели сей організації» [2, арк. 2]. Згідно з § 3 I розділу Статуту товариства, його цілі визначалися таким чином: «подпирати школьництво Подкарпатской Руси, помагати бідним селам в ділі будованя і зарядженя школ, основувати школи й інтернати, збирати стипендійні фонди для допомоги учеников низших и высших школ и для заосмотреня убогих учеников учебниками и школьными средствами» [9, арк. 33]. А ще на установчому зібранні ШМР «для поднесення народной культуры потрібним видить основаня в Ужгороді університету» [3, арк. 3].

У наступній редакції статутів товариства, яку затвердили у 1931 р., § 3 зазначав: «Метою товариства є праця піднесення освіти й культури руського (малоруського, українського) народу, а тим самим над його матеріальним добробутом. Цілі мети товариство досягає тим, що засновує руські (малоруські, українські) школи, паралельки, класи, курси, інтернати, дешеві кухні, дитячі садки, захоронки (медпункти – Г.Ш.), книгозбірні (бібліотеки), дбає про їх оборудування, дає почин до їх засновання, дає їм моральну й матеріальну поміч, морально й матеріально допомагає руським вченим, мистцям, артистам, студіюючій молоді, видає книги, листівки, картини, влаштовує лекції, вистави, академії, театральні представлення, концерти, забави» [10, арк. 76].

Сам голова товариства Михайло Брацайко в одному з листів писав, що «Мы увірені, что каждый порозуміє благородну интенцію нашу та буде подперати товариство и причиниться до осягнення його цілей: до поднесення родной национальной культуры. Передовсим просиме Вас: зробіть все, что бы идея «Школьной Матки» була поширена по всіх руських областях Чехословацкой республики. Чтобы дознався каждый русин о нашем плане и подпирал нас» [15, арк. 5].

Щодо активістів товариства ШМР, то він складався, в переважній більшості, з членів іншої відомої й більш впливової станової організації краю – Педагогічного товариства Підкарпатської Русі (ПТТПР), яке очолював Августин Волошин. Про це свідчать списки членів та заяві про вступ до товариства, що знаходяться в обласному архіві [13, арк. 1 – 24]. Так, станом на 1927 р., членів, які платили внески нараховувалося 76 чоловік [13, арк. 8], а в 1931 р. їхня кількість зросла до 95 [7, арк. 20].

Варто зазначити, що до кадрового складу товариства ввійшли переважно проукраїнські налаштовані фахівці (службовці, вчителі, релігійні діячі). Перелік членів та їхня буденна діяльність доводить це. Так, наприклад, можемо назвати Августина Волошина, Михайла і Юлія Брацайків, Василя Гаджегу, Віктора Желтвая, Павла Яцка, Василя Фединця, Івана Панькевича, Степана Ключурака, Федора та Юліана Реваїв, Миколу Долина, Ірину Невицьку, Василя Лара, Августина Штефана й багатьох інших, які стали згодом твердинею українства в Закарпатті.

У відповідь Михайло Брацайко писав про свідомий вибір членів з різних орієнтаційних впливів: «Сим хотіли ми задокументувати, що язиковий спор тут немає міста та що в нашій Матці хочемо ми на оборону наших школ соединити всіх русинов без огляду на их культурні, релігійні і політичні погляди та увірености» [12, арк. 5]. Розвиваючи цю тему, голова ШМР пише: «Школьна Матка має зовсім інші цілі, як О-во Духновича. Принайменше має вже одну спеціальну ціль. Саме тому одно товариство другому не противиться, але одна організація доповнює другу у народном житю. В сей нашой організації не хочем заводити язикові і політичні спори. Язикові спори і правописні вирішити саме житя. Ми лиш боронити хочемо і розвивати наші школи і нашу молодеж для свого народу и не дати им пропасти» [12, арк. 5].

Структуру товариства формували його голова, загальні збори (найвищий орган товариства), кураторія (24 члени), дирекція (2 чол.) і контрольна комісія (7 чол.). Згідно з § 6 III розділу Статуту ШМР члени товариства поділялися на почесних, «основателів», звичайних і «допомагаючих» [9, арк. 33 – 34].

Складною була ситуація зі статутами, їх унормуванням та

легалізацією. Відповідно до тогочасних законів свою повноцінну діяльність товариство могло розпочинати після затвердження статутів у владних і поліційних відомствах. Однак стосовно ШМР згадані інституції довгий час проявляли якщо не байдужість, то відверте затягування процесу легалізації. Ще на установчих зборах влітку 1926 р. було прийнято членами й подано (1 грудня 1926 р.) на затвердження влади першу редакцію статутів [3, арк. 3]. Вони склалися з 12 розділів і 32 параграфів. На засіданні кураторії 9 квітня 1927 р. було оголошено, що «статути для одобрення ще не отримали відповіді» [3, арк. 3]. Протокол засідання кураторії ШМР від 6 жовтня 1928 р. подає таку ж невтішну інформацію: «Уряди статути ще не затвердили» [3, арк. 4]. Засідання кураторії і дирекції ШМР 27 квітня 1931 р. засвідчує, що «поліція затримує затвердження статутів» [6, арк. 17], а 18 листопада 1931 р. управа ШМР знову піднімає питання про їх затвердження [6, арк. 9].

Але й після цього історія із затримкою затвердження владою статутів товариства продовжилася. У архівних фондах є ціла низка різноманітних офіційних листів, у змісті яких йдеться про статути. Ця переписка фактично велася впродовж 1926 – 1936 рр. У чому ж полягала проблема? В основному мова йшла про певні юридичні неточності та деякі несуттєві обмовки. На наш погляд, це свідоме затягування було пов'язане з тим, що кадровий потенціал товариства вимальовувався виключно проукраїнськи налаштованим, а сфера діяльності товариства поширювалася відповідно на ті заклади, які підтримували організацію. Лист Земського Уряду для Подкарпатурського края в Ужгороді на адресу ШМР від 21 лютого 1936 р. промовисто підтверджує наші доводи: «Міністерство внутрішніх справ рішенням від 8.І.1936 р. повідомляє, що не може схвалити статути Товариства «Шкільна Матка Русинів», прийняті 15 жовтня 1933 р.». Урядники знайшли порушення через вживання слова «український» (в оригіналі – назва «протиправна»), а отже апелювали, що треба використовувати слово «руський, малоруський або русинський» згідно із § 49 Основного закону від 15 лютого 1920 р. (№ 325 і 326) [11, арк. 87].

Пріоритетні напрямки діяльності ШМР були спрямовані на досягнення згаданих цілей (зокрема, про це говорилося в § 4 I розділу Статуту редакції 1926 р.), а саме:

- членські внески, субвенції і подарунки, дохідна частина з утримання друкарні, видавничої діяльності, театральних вистав, концертів, лекційних курсів тощо [9, арк. 33];
- заснування і підтримання в добробуті шкільних закладів та інтернатів. Так, на засіданні президії ШМР від 30 червня 1930 р. було підтримано ініціативу Василя Лара щодо відкриття жіночої гімназії. Тоді ж Августин Волошин запропонував знайти можливість для заснування інтернату для сільських хлопців [4, арк. 7]. Документи свідчать, що вирішити всі поставлені завдання товариство практично не змогло. Успіхів ШМР досягла тільки у справах домагання виділення грошових субсидій від влади на відкриття та облаштування навчальних закладів, інтернатів, допомогу окремим учням і студентам. Наприклад, на засіданні президії ШМР 12 вересня 1930 р. було ухвалено рішення про виділення 15 тисяч крон на створення 2-ої «вправної класи народної школи при учительській жіночій семінарії», 17 тисяч на створення нової руської народної школи «на Минайській улиці», 12 тисяч на «розширення народної школи на Цегольні» в Ужгороді, а також по 2 тисячі для початкових робіт з будівництва шкіл у Старій і Новій Ботраді [5, арк. 8].
- допомога студентам у виплаті за навчання [7, арк. 20];
- вивчення якості мовної політики у школах. Показовим у цьому відношенні є виступ Павла Яцка на засіданні звичайних загальних зборів ШМР 23 травня 1931 р. в Ужгороді, де зокрема сказано, що «наші діти словакізуються і мадяризуються», а Товариство має стати на заваді «винародовлення руських дітей» [7, арк. 21]. У свою чергу Юліан Ревай пропонував поширювати серед дітей та їхніх родичів пропагандистські листівки, або ж хо-

дячи «з хати до хати» вмовляти батьків віддавати дітей тільки до руських шкіл [7, арк. 22];

- проведення різноманітних заходів навчально-виховного й мистецько-театрального характеру, святковий вечір для молоді [6, арк. 9 – 10].

Отже, говорити про ефективність роботи товариства слід, на наше переконання, крізь розуміння матеріальних можливостей та реальних обставин, в яких воно діяло.

Говорячи про співпрацю з однотипними фаховими товариствами, варто акцентувати на тому, що весь спектр культурно-просвітніх організацій був тісно пов'язаний характером і змістом завдань, які вони виконували. Єдина відмінність полягала в національно-культурній, а подекуди й політичній орієнтації. Тому, в даному випадку, ШМР найбільше співпрацювала з українськими товариствами і лише за винятком у координаційних об'єднаннях, куди входили організації інших культурних впливів.

Вище вже говорилося про тісну співпрацю з Педагогічним Товариством Підкарпатської Русі, яке очолював А. Волошин. Складалося враження, що ШМР – дочірнє підприємство цієї організації, оскільки основні дійові особи товариств були ті ж самі, часто відбувались спільні погодження рішень з приводу різних питань, участь у деяких акціях також була спільною. Згодом, така ж тісна співпраця здійснювалася з «Учительською Громадою». Упродовж своєї діяльності, виходячи зі своєї безпосередньої мети, ШМР опиралася на співробітництво з такими організаціями як: «Товариство учителів горожанських шкіл Підкарпатської Русі», «Товариство учителів фахових шкіл Підкарпатської Русі», «Товариство професорів середніх шкіл Підкарпатської Русі», «Товариство учительниць ручних робіт і захоронок», «Товариство церковних учителів Єпархії Мукачівської», «Товариство церковних учителів Єпархії Пряшівської» та ін. [9, арк. 35].

Активно ШМР співпрацювала й з товариством «Просвіта», «Жіночим Союзом» та ін., члени яких морально й матеріально були задіяні в роботі педагогічної організації. Серед загальнодержавних товариств ШМР налагодила і підтримувала контакти з «Матцею Словенською», з якою обмінювалася статутними матеріалами [8, арк. 2].

Згідно з офіційним листом «Подкарпатурського Народо-просветительного Союзу» (ПНС) від 12 лютого 1929 р. ШМР було прийнято в «корінні» члени цієї організації: «По предложению

школьного отдела Земского Уряда в Ужгороде Ваше общество было принято общим собранием ПНС за коренного члена ПНС и занесено в его устав (§ 8)» [14, арк. 2]. У цій організації представники ШМР працювали в секціях (літературній, лекційній, природничо-виховній, кінематографічній, студійній і статистичній), а також брали участь у регулярних робочих засіданнях ПНС [14, арк. 1, 5, 6, 11, 13].

У цілому, ПНС, за словами його керівника Степана Фенцика, була «верховним» обществом всех культурных обществ Подкарпатской Руси с правом совещательного голоса по отношению к школьным властям», тобто об'єднанням різних культурно-просвітніх організацій краю [1, арк. 3]. Отже, місце в цьому об'єднанні ласкаво було надано й ШМР, навіть незважаючи на статутні проблеми.

Таким чином, аналіз діяльності педагогічного товариства «Шкільна Матка Русинів Ч.С.Р.» наводить на наступні висновки. По-перше, його створення було логічним в умовах покращення загальнодержавного ставлення до освітніх проблем у цілому і вчасним, оскільки в Закарпатті проблеми відсутності шкіл, їх матеріального забезпечення, високого рівня безграмотності серед населення, культурно-національного зубожіння молоді, мовного хаосу були надзвичайно актуальними. По-друге, кадровий склад товариства був достатньо кваліфікований для того, щоб реалізувати плани покращення культурно-просвітницького життя населення краю, допомогти у підвищенні фахового становища педагогічного загалу. По-третє, статутні проблеми ШМР були безпосередньо пов'язані з можливостями ефективного використання власного потенціалу для розв'язання пріоритетних освітньо-виховних завдань. По-четверте, складне матеріальне становище товариства й занадто низька спроможність владних інституцій фінансувати освітньо-виховні та інші проекти ШМР унеможлилювали матеріалізувати цілком закономірні патріотичні амбіції культурно-освітніх лідерів.

Незважаючи на це, приклад функціонування однієї з організацій міжвоєнного Закарпаття може слугувати символічним орієнтиром у вузькопрофільній системі освітньо-виховної діяльності й чітко окреслити ключові акценти тогочасних культурно-просвітніх змагань закарпатців. Особливо слід звернути увагу, у процесі подальших досліджень, на ефективність вирішення завдань у співпраці з іншими фаховими товариствами.

### Література та джерела

1. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО), Фонд 50 «Правление русского культурно-просветительного общества им. А. Духновича, г. Ужгород», Опис 2, Справа 28 «Протокол экстренного заседания правления краевого Народнопросветительного Союза от 9 июня 1929 г.». – Арк. 1 – 4.
2. Там само. – Фонд 1040 «Товариство «Шкільна Матка Русинів» Чехословацької республіки, м. Ужгород», Опис 1, Справа 1 «Протоколи зборів і засідань товариства» (16 серпня 1926 р. – 15 жовтня 1933 р.). – Арк. 2 «Протокол написаний 16 августа 1926 в Ужгороді на Учредительном собрании «Школьной Матки Русинов ЧСР».
3. Там само. – Арк. 3 – 5 «Протокол записаний дня 9 апреля 1927 в Ужгороді на засіданні кураторії «Школьной Матки Русинов Чехословацкой Республики».
4. Там само. – Арк. 7 «Протокол из засідання Президії «Школьной Матки Русинов», яке одбулося дня 30 юнія 1930 року».
5. Там само. – Арк. 8 «Протокол из засідання Президії «Школьной Матки Русинов», яке одбулося дня 12 сентября 1930 року».
6. Там само. – Арк. 9 – 18 «Протокол із засідання Управи «Школьной Матки Русинов Ч.С.Р.» 18 ноября 1931 року».
7. Там само. – Арк. 20 – 22 «Протокол звичайних загальних зборів товариства «Школьная Матка Русинов Ч.С.Р.», котрі одбулися 23 мая 1931 року».
8. Там само. – Справа 6 «Статути товариства й листування з Крайовою управою і поліційною дирекцією про затвердження статутів» (19 серпня 1926 р. – 21 січня 1936 р.). – Арк. 2 «Лист № 7464 від 19 августа 1926 п. М. Брацайка від «Матіци Словенської» та їх статуту».
9. Там само. – Арк. 33 – 37 «Статути Товариства «Школьная Матка Русинов Чехословацкой Республики»
10. Там само. – Арк. 76 – 78 «Статути Товариства «Шкільна Матка Русинів Чехословацької Республіки» від 15.X.1933 р.
11. Там само. – Арк. 87 «Лист Земського Уряду для Подкарпатурського края в Ужгороді від 21 лютого 1936 р.».
12. Там само. – Арк. 5 «Відповідь М. Брацайка на лист І. Гендера».
13. Там само. – Справа 8 «Списки членів товариства, заяви про вступ до товариства» (7.04.1927 р. – 22.07.1932 р.). – Арк. 1 – 24.
14. Там само. – Справа 10 «Повідомлення Народнопросвітнього Союзу про прийом товариства до Союзу і запрошення на засідання, оголошення про порядок виклопотання допомоги товариствам, запит Крайового управління про складання бюджету» (8.02.1929 р. – 9.04.1932 р.). – Арк. 1 – 13.
15. Там само. – Справа 28 «Відозви Товариства «Шкільна Матка Русинів». – Арк. 1 – 35.
16. Ліхтей І. Діяльність громадських організацій / І.Ліхтей, В.Керецман, Н.Керецман // Нариси історії Закарпаття. Том II. – Ужгород: Закарпаття, 1995. – С.413-429
17. Токар М. Громадські організації / Маріан Токар // Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура. – Ужгород : Ліра, 2010. – С. 89-93

*В научной статье исследуется хроника деятельности педагогического общества «Школьная Матка Русинов Чехословацкой Республики», созданного в Ужгороде в 1926 году. Анализируются условия и цели основания организации, дискуссия об названии общества, приоритетные направления его деятельности.*

*Значительное внимание уделено деятелям, активистам, сотрудничеству с другими просветительскими и педагогическими организациями, статутным проблемам и др. Автор, используя исключительно неопубликованные архивные источники, делает вывод об эффективности работы общества и его творческом потенциале.*

*Ключевые слова: Закарпатье, «Школьная Матка Русинов», педагогическое общество, члены общества, статуты, направления работы.*

*The author of the article examines the scientific chronicle of the Pedagogical Society «School Ruthenians Mother Czechoslovak Republic», established in Uzhhorod in 1926. The conditions and purpose of the organization, discussion of the name of company, priorities of its activities have been analysed.*

*Considerable attention has been paid to participants, activists, cooperation with other educational and teaching institutions, charter issues and more. The author has made conclusions about the performance of the company and its creative potential, using only unpublished archiv sources.*

*Keywords: Zakarpattia, «School Mother Ruthenians» pedagogical society, members of the company, charters, areas of work.*

УДК 378.013; 330.098; 306

## АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Шукатка Оксана Василівна

м.Львів

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена потребою філософсько-методологічного обґрунтування сутності аксіологічного підходу до формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців у вищій школі. Проблема ціннісного ставлення до різних аспектів життєдіяльності людини, в тому числі й до здорового способу життя, була предметом наукових досліджень у різні історичні періоди. Актуальність формування культури здоров'язбереження у майбутніх фахівців економічного профілю підкреслюється тим, що їхня професійна діяльність здебільшого супроводжуватиметься малорухливим способом життя. Відтак у студентів-економістів ще під час навчання у ВНЗ мають бути сформовані ціннісні орієнтації до збереження власного здоров'я, що уможливується шляхом реалізації аксіологічного підходу до формування культури здоров'язбереження.*

*Ключові слова: культура здоров'язбереження, аксіологія, аксіологічний підхід*

На певному етапі розвитку особистості – в період професіогенезу – відбувається визначення особистісних цінностей та самоорганізаційних процесів у становленні фахівця. Одним із важливих аспектів світогляду людини – системи поглядів на життя, суспільство, своє місце в ньому – є усвідомлення ціннісного відношення до здоров'я та здорового способу життя. Відтак актуалізується філософсько-методологічне обґрунтування аксіологічного підходу до формування культури здоров'язбереження студентів під час навчання у вищій школі, зокрема, майбутніх економістів, у яких професійна діяльність здебільшого зумовлюється малорухливим способом життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми формування культури здоров'я майбутніх фахівців доводить, що науковці приділяють особливу увагу питанням формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання

(Д.Воронін [2]). Так, Н.Башаєв обґрунтувала теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів [1]. У дослідженні О.Гладюк реалізувалися педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі [3] та ін.

Однак у загальній проблемі дослідження здоров'язберігаючих процесів у підготовці майбутніх фахівців науковці не конкретизують сутність аксіологічного підходу до формування у студентів ціннісного відношення до культури здорового способу життя, культури здоров'язбереження майбутніх економістів, що визначено метою наших наукових пошуків.

Аксіологічний підхід (грец. aksios – коштовний) ґрунтується на філософському вченні (аксіології), що досліджує категорію «цінність», характеристики, структури та ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та визначає його онтологічний статус, а також природу і специфіку ціннісних суджень; про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, що визначають напрями і мотивованість життя, діяльності, вчинків людини.

Термін «аксіологія» був уведений у наукове користування в 1902 році французьким філософом П. Лапі замість терміну «гомологія» (з грец. – ціна) як однієї із складових в системі філософських дисциплін. Хоча ще з античного періоду в історії філософського освоєння ціннісної проблематики зустрічаються посилання на неї (здебільшого «контекстного характеру»), однак, ані категорія цінності, ні ціннісний світ, ні ціннісні судження ще не стають предметом спеціалізованої філософської рефлексії. Лише з другої половини XIX ст. ця проблематика стає одним із філософських пріоритетів європейської культури.

Традиційно витоки аксіологічного вчення пов'язуються з іменем Р. Лотце, котрий увів до аналізу логічних і математичних істин поняття «значущості» як специфічної характеристики мис-

лительного змісту, а в естетичних і етичних контекстах використовував в аналогічному сенсі поняття «цінності». Як і більшість післякантивських філософів передкласичного періоду (1860-80-ті рр.), до яких відносяться А. Рітчль, Ф. Brentano та ін., він вважав «головним органом» ціннісного світосприйняття певне «одкровення», що визначало відчуття цінностей і взаємовідносини між ними, яке не менш достовірне для пізнання ціннісного світу, ніж наукове дослідження – для пізнання речей.

У класичний період (1890-1920 рр.) ціннісна проблематика швидко стала мало не переважаючою в європейській думці (М. Шедер, Г. Мюнстерберг, А. Мейнонг, Н. Гартман та ін.). Використовуючи певні сучасні класифікації, класичну аксіологію правомірно розглядати як єдність аксіології «формальної», що вивчає загальні закони, які полягають у ціннісних відношеннях, і аксіології «матеріальної», що вивчає структуру та ієрархію наявних, «емпіричних» цінностей. До них доцільно було б додати й аксіологічну «онтологію» – питання про суб'єктивність (об'єктивність) цінностей, дослідження їх співвідношення з існуванням, а також «гносеологію» – питання про співвідношення цінностей і пізнання. Ці чотири аспекти і складають фундаментальну теорію цінностей.

Посткласичний період (з 1930-х рр.) сучасного етапу аксіології визначається окремими напрямками розвитку класичних моделей фундаментальної аксіології та популяризацією цієї науки у вигляді розвитку «прикладних» аксіологічних досліджень [6, с. 62-66].

Виведення аксіології за межі суто філософської дисципліни супроводжувалося запровадженням аксіологічних ідей у суспільствознавчі науки. Так, у соціологічних теоріях Т. Парсонса цінності вважаються вищими принципами, що забезпечують згоду (консенсус) у суспільстві. На думку польського філософа і соціолога Ф.-В. Знанецького, природні явища існують самобутньо, реально та об'єктивно, а входячи до сфери людського досвіду, набувають життєвого значення для людей, стають їхніми цінностями, які разом із речами утворюють реальний світ. Наприклад, російсько-американський соціолог П. Сорокін останні роки свого життя присвятив вивченню і пропаганді ідей поширення альтруїстичної любові, за допомогою якої можна, на його думку, подолати кризу у суспільстві [7, с.336].

Аксіологічні підходи повертають філософське і соціогуманитарне пізнання до аналізу феноменів особистості та індивідуальності, «людського в людині», смислам і виправданню людського буття, його ідеалам та імперативам. Специфіка філософських підходів до розуміння поняття «цінність» має різновекторне спрямування, що зумовлює тлумачення сутності цінності як поняття, зміст якого:

- полягає у здатності задовольняти потреби та інтереси особистості;
- відображається в особливій значущості речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів;
- є формою прояву різноманітних відносин людини;
- є особливою індивідуальною реальністю, що має певну позитивну значущість для суб'єкта, котрий її переживає.

Цінності, які сповідує людина, формують ціннісні орієнтації особистості, що є складовими вищих рівнів спрямованості особистості; диспозиціями, котрі регулюють загальну зорієнтованість діяльності людини на значущі соціальні об'єкти і явища, цінності різних соціальних спільнот. Ціннісні орієнтації стосуються основних сфер самореалізації людини, якими є праця, суспільна активність, освіта, спілкування тощо; соціально-моральних характеристик особистості (почуття, обов'язки, сумління тощо), а також певного відношення до здорового способу життя.

Зміни в ціннісній структурі свідомості передбачають зміни світогляду. Отже, система ціннісних орієнтацій виступає рівнем саморегуляції і реалізується у поведінці особистості.

Сучасні дослідники окреслюють стратегії практичного формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, залучаючи освіт-

ню систему вищої школи до розвитку ціннісно-смыслові сфери особистості на педагогічних засадах, а також досліджуючи аксіологічну психологію особистості. Проблема формування системи цінностей молоді була в центрі уваги багатьох науковців і педагогів, котрі проводили наукове обґрунтування і структурування цінностей людини взагалі [5].

Таким чином, ціннісні орієнтації особи визначаються як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямування і зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості людини і пов'язана з ідеалами та життєвими цілями особистості, що конкретизується у світлі нашого дослідження з ідеалами здорового способу життя і формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців.

Заслугує на увагу аналіз принципів класифікації цінностей, проведений А. Лазаруком [4, с.175], що дозволяє згрупувати їх у відповідності до таких критеріїв на категорії:

- вищі або нижчі (за рівнем розвитку);
- матеріальні чи морально-духовні (за об'єктом привласнення);
- егоїстичні та альтруїстичні (за метою вживання);
- конкретні й абстрактні (за рівнем узагальнення);
- ситуативні чи стійкі (за способом вияву);
- термінальні та інструментальні (за роллю в діяльності людини);
- пізнавальні і предметно-перетворювальні: творчі, естетичні, наукові, релігійні (за змістом діяльності);
- особистісні або індивідуальні, групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські (за належністю);
- позитивні-негативні, первинні-вторинні, реальні-потенційні, безпосередні-опосередковані, абсолютні-відносні (за протилежним значенням);
- умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні, що об'єднуються у змішану групу.

Завдання викладача вищої школи полягає в тому, щоб організувати таку форму мисленнєвої діяльності майбутніх фахівців, яка включає в себе усвідомлення й особистісне ставлення до реальних життєвих ситуацій і відображається у формуванні власного бачення себе в соціумі, професії, усвідомленні системи цінностей і поведінкових реакцій.

Ціннісні орієнтації на індивідуальному рівні є соціально-психологічним феноменом особистості, що знаходить відображення в наданні переваги певним смислам і моделям поведінки людини, що проявляється в її спрямованості, установках, переконаннях. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку в процесі набуття смислів-цілей, смислів-інтересів, смислів-мотивів, смислів-відношень.

Зрозуміло, що культивування багатьох загальнолюдських цінностей здійснюється в процесі соціалізації особистості, в тому числі й професійної соціалізації. Тому аксіологічний підхід у підготовці майбутніх фахівців передбачає розуміння і визнання студентами цих чеснот особистісно зачущими. На думку С. Хрипко, апіорі – питання цінностей ніколи не залишало ні площину наукового дискурсу, ні сферу людської цікавості, отже належить до вічно актуальних проблем» [8, с.330].

Тому в наукових педагогічних дослідженнях акцентується увага на обґрунтуванні двох систем цінностей: тих, на які має орієнтуватися освіта сьогодні й у перспективі, а також тих, що мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі. У вищих навчальних закладах обидві системи цінностей реалізуються саме в процесі професіогенезу майбутнього фахівця. Оскільки майбутня трудова діяльність у часовому вимірі охоплює щонай-

менше третину життєвого часу дорослої людини, то ефективно виконання професійних функцій на належному рівні життєдіяльності потребують фізично здорового фахівця, що актуалізує формування в нього ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Відношення людини до свого здоров'я зазвичай визначалося здатністю до збереження життя, до виконання свого біологічного і соціального призначення. Тому виникає потреба сформувати у людини ціннісне відношення до власного здоров'я, зробити її зацікавленою та активною в процесі здоров'язбереження.

Вирішення цієї проблеми на державному рівні потребує врахування юридично-правових, соціально-економічних, освітніх, сімейних, культурологічних, медичних екологічних, особистісних та інших факторів. Серед визначених факторів у реалізації аксіологічного підходу до формування культури здоров'язбереження важливу роль відіграють освітні, культурологічні та особистісні.

Освітні фактори забезпечують формування життєвого пріоритету здоров'я, виховання мотивації на здоровий спосіб життя і навчання методам, засобам і способам досягнення здоров'я, вміння вести просвітницько-пропагандистську роботу в напрямку збереження здоров'я і здорового способу життя. Культурологічні фактори пов'язані з формуванням культури здоров'я, популяризацією питань здорового способу життя. Особистісні фактори орієнтують кожну конкретну людину на формування, збереження й укріплення здоров'я та встановлюють відповідальність особистості за своє здоров'я.

Сучасна людина знає про здоров'я достатньо багато. Однак, щоб накопичені знання набували ціннісного змісту для майбутнього фахівця, необхідно враховувати й уникати цілої низки негативних обставин, які перешкоджають їх реальному втіленню.

Однією з таких обставин є відсутність послідовної і неперервної системи навчання здоров'ю. На різних етапах вікового розвитку людина отримує інформацію про здоров'я (в сім'ї, в школі, в лікарні, із засобів масової інформації тощо). Однак ця інформація фрагментарна. Тому постає виняткової важливості проблема: розробити систему безперервної валеологічної освіти, яка озброїть людину методологією здоров'я, засобами і методами його формування на основі сформованого ціннісного ставлення до нього і культури здоров'язбереження.

Водночас, формування у людини знань про здоров'я ще не гарантує, що вона буде вести здоровий спосіб життя. Народжуючись здоровим, самого здоров'я людина не відчуває до тих пір, поки не виникнуть певні ознаки його порушення. Звернувшись

за медичною допомогою, щоб покращити своє здоров'я, людина схиляється до переконання про його залежність від медицини. Тим більше, що такий підхід звільняє саму людину від необхідності «працювати над собою», жити в постійному режимі обмежень і навантажень. Культурна ж людина не повинна допускати хвороби, особливо хронічні, оскільки в більшості випадків вони являються наслідком певного неправильного способу життя протягом досить тривалого часу (малорухливість, ожиріння, алкоголізм тощо).

Санітарно-просвітницька робота, що проводиться через засоби масової інформації, орієнтує населення здебільшого на лікування а не на попередження хвороби. До того ж протягом багатьох років у нашій країні не існує пріоритету здоров'я, адже соціальний захист держава гарантує перш за все хворим. Складається парадоксальна ситуація, хто менше піклувався про своє здоров'я, той отримує від держави певну допомогу.

Узагальнення попередньої тези доводить, що в країні відсутня мода на здоров'я, оскільки в засобах масової інформації тиражуються шкідливі звички і мало уваги приділяється формуванню гармонійної, фізично і духовно розвинутої людини. Відсутність культури здоров'язбереження робить людину заручником непродуктивного проведення вільного часу. Тому основне значення у формуванні прагнення до здорового і раціонального способу життя, невід'ємною рисою якого є активна діяльність, спрямована на збереження і покращення здоров'я та формування культури здоров'язбереження, повинна мати система освіти.

Отже, філософсько-методологічний аналіз аксіологічного підходу до формування культури здоров'язбереження доводить, що проблема ціннісного ставлення до різних аспектів життєдіяльності людини, в тому числі і до здорового способу життя, була предметом наукових досліджень у різні історичні періоди. Актуальність формування культури здоров'язбереження у майбутніх фахівців економічного профілю підкреслюється тим, що їхня професійна діяльність здебільшого супроводжуватиметься малорухливим способом життя. Відтак у студентів-економістів ще під час навчання у ВНЗ мають бути сформовані ціннісні орієнтації до збереження власного здоров'я, що уможливується шляхом реалізації аксіологічного підходу до формування культури здоров'язбереження.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо у розробці і перевірці ефективності методик для формування культури здоров'язбереження студентів економічного профілю.

## Література та джерела

1. Башавець Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2012. – 555 с.
2. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Воронін Дмитро Євгенович. – Херсон: Херсонський держ. ун-т., 2006. – 225 с.
3. Гладощук О.Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / Олександр Григорович Гладощук. – Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 20 с.
4. Лазарук А. Цінності людини у науковому обґрунтуванні / А.Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 170-186
5. Мельничук І.М. Формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах інтерактивної взаємодії / І.М.Мельничук, Л.З.Рибуха, С.Ю.Мельничук // Мандрівець. Спільний проект Національного університету «Києво-Могилянська академія і видавництва «Мандрівець». – 2008. – № 4 (74), спецвипуск. – С. 55-59
6. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах / науч.-ред. совет: В.С.Степин и др. – М.: «Мысль», 2010. – Т. 1(А–Д). – 741 с.
7. Соціологія: навч. посіб. / за ред. С.О.Макеєва. – [4-те вид., перероб. і доп.]. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2008. – 566 с. – («Вища освіта XXI століття»).
8. Хрипко С.А. Акме – аксіологічні акценти освітньо-філософського простору / С.А.Хрипко // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Сер. № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11. – С. 330-336

*Актуальність матеріала, изложеного в статье, обусловлена потребностью философско-методологического обоснования сущности аксиологического подхода к формированию культуры здоровьесохранения будущих специалистов в высшей школе. Проблема ценностного отношения к разным аспектам жизнедеятельности человека, в том числе и к здоровому образу жизни, была предметом научных исследований в разные исторические периоды. Актуальности формирования культуры здоровьесохранения у будущих специалистов экономического профиля подчеркивается тем, что их профессиональная деятельность по большей части*

будет сопровождаться малоподвижным образом жизни. Следовательно, у студентов-экономистов еще во время учебы в вузе должны быть сформированы ценностные ориентации к сохранению собственного здоровья путем реализации аксиологического подхода к формированию культуры здоровьесохранения.

*Ключевые слова:* культура здоровьесохранения, аксиология, аксиологический подход

*Actuality of material, stated in the article, is conditioned by the necessity of philosophical-methodological ground of essence of approach of axiology to forming of future specialists at higher school healthcare culture. The problem of the valued attitude to the different aspects of vital functions of human, including to the healthy way of life, was the subject of scientific researches in different historical periods. Actuality of future economists' healthcare culture at higher school of is underlined by that their professional activity will be accompanied mostly by the not mobile way of life. So, valued orientations students-economists' healthcare culture must be formed during study in higher educational establishments.*

*Keywords:* culture of healthcare, axiology, axiological approach.

## НЕ ТІЛЬКИ ЕТАП ТВОРЧОГО РОЗКВІТУ...

### Неювілейний погляд з нагоди 90-річчя з дня народження професора Василя Гомонная

Туряниця Василь Васильович

м.Ужгород

*Про професора, доктора педагогічних наук, заслуженого вчителя України, відмінника освіти, завідувача кафедри педагогіки і психології Ужгородського державного університету Василя Васильовича Гомонная писати водночас і легко, але в той же час й вельми важко, щоб не оминути жодної творчої та людської грані такої особистості – педагога, науковця, керівника, організатора і людини.*

Одним із яскравих і насичених періодів його життя, вагомою сторінкою в біографії є період роботи в Ужгородському державному університеті.

У 1962 році після успішного захисту кандидатської дисертації «Розвиток народної освіти і школи в Угорській Народній Республіці (1956-1960 рр.)» Василь Васильович перейшов із обласного управління освіти, яким він керував вісім років, на кафедру педагогіки і психології Ужгородського державного університету. Саме з цього часу на повну силу розкривається багатогранний організаторський та педагогічно-науковий хист вченого і людини В.В.Гомонная.

З перших днів роботи на кафедрі він вніс у колектив творчий неспокій, прагнення ввести у підготовку педагогічних кадрів інновації, набутий досвід, розширити проблеми вивчення розвитку педагогічної думки в Україні та країнах Східної і Центральної Європи, дослідити благодатний пласт педагогічної думки на Закарпатті та ввести його в цілісну структуру, русло всеукраїнської педагогічної думки, щоб спростувати спотворену думку, що Закарпаття це – «земля без імені», «Африка в центрі Європи». І цього він домогся своєю працею – чисельними науково-обґрунтованими публікаціями про педагогічну думку на Срібній Землі.

Двадцять років (1966-1986 рр.) В.В. Гомонная очолював кафедру, роботу якої спрямував на формування професійної психолого-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів та науковців. Енергійний і в той же час толерантний керівник створює при кафедрі лабораторію психолого-педагогічних досліджень. Одним із перших в Україні та першим у області створив при кафедрі центр технічних засобів навчання та комплексного машинного навчання і контролю знань студентів з педагогіки і психології. І це була данина не моді, а вимога часу. Оскільки кафедра була загальноуніверситетською, її досвід був поширений на всі кафедри всіх факультетів університету та в навчальний процес шкіл Закарпаття. Принагідно необхідно зазначити, що новий очільник кафедри звів цей важливий напрям не тільки до абсурду, а й цілковитого його знищення в прямому і переносному значенні...

Провідною проблемою дослідження для науковців кафедри під керівництвом В.В.Гомонная була освіта європейських країн та багатогранна і неповторна педагогічна спадщина рідного краю у пов'язі з європейською та українською педагогічною думкою. На цей період припадає велика кількість наукових публікацій як самого керівника колективу з питань дидактики у загальноосвітній школі та вузі, виховання, впровадження інновацій і т.д., так і викладачів кафедри. Їхні дослідження переросли у дисертації. Переконливим цьому фактом є те, що під керівництвом В.В.Гомонная, який щиро по-батьківськи сприяв науково-педагогічному росту своїх колег, учителів шкіл, закінчило близько тридцяти чоловік аспірантуру і захистили кандидатські та докторські дисертації. Це стало можливим за умови його керівництва, створення стаціонарної та заочної аспірантури.

Саме на цій базі В.В.Гомонная і створено власну школу. Його наукові розвідки та керованого ним колективом побачили світ у фахових журналах, республіканських, всесоюзних та зарубіжних видавництвах, засобах масової інформації. Та з приходом нового керівництва після В.В.Гомонная школу втрачено, кадри розпорошено. Доцентрової сили не стало. Натомість – гасла, амбіції на мильній бульбашці, пихатість і зверхність, наукове пустодзвонство, що не витримують елементарної критики з боку здорового глузду. Взята неправдами булава, але до неї необхідна і мудра голова... Результат – повна втрата школи і магистрального напрямку дослідження освіти і шкільництва та шляхи їх подальшого розвитку. Це стосується і наявних на той час різноманітних гуртків, педагогічних читань, конференцій, присвячених видатним педагогам краю, України та зарубіжжя.

В.В.Гомонная обирався делегатом кількох учительських з'їздів та з'їздів Педагогічного товариства України. Більше трьох десятиріч він очолював Раду і Президію Закарпатського відділення Педагогічного товариства України, двадцять років очолював науково-методичну раду з питань педагогіки і психології крайового товариства «Знання».

Період роботи В.В.Гомонная в Ужгородському університеті – це період прояву і реалізації багатогранно-

го таланту Педагога-науковця і Людини. Цілеспрямованість, творчий пошук – це ті два крила, що підняли його на рівні визнання краю, України, колишнього Союзу Радянських Соціалістичних Республік та зарубіжних країн. Однак, останній час цього періоду був і безпідставним тиском виходу на пенсію особистості В. Гомонная з боку претендента на кафедру, заздрістю його плідній праці та гуманістичному і демократичному принципам керівництва колективом. Безпідставне цькування підказало розуму Людини, Педагога і Науковця перейти на роботу в Закарпатський інститут післядипломної освіти та Ужгородський державний інститут інформатики, економіки і права (нині Закарпатський державний університет), де він плідно продовжував працювати до останніх днів свого життя.

Багаторічну роботу Василя Васильовича на освітній і науковій ниві так оцінив колишній міністр освіти України, академік І.К.Білодід: «В.В.Гомоннай поєднує у собі вміння педагога, і глибину науковця, і почуття сердечної людини, яка знає, любить свою справу, справу свого життя, віддає їй усі свої сили, знання, розум». Приєднуємося до цієї оцінки і ми з нагоди 90-ліття від дня народження В.В.Гомонная, яке минуло 11 грудня 2010 року.

Прикро, що сьогодні на кафедрах (кафедра педагогіки і психології, яку очолював В.В.Гомоннай, нині розділена на дві кафедри – педагогіки і психології) не спромоглися з приводу ювілею не те, що організувати науково-практичну конференцію високого рівня, а й суто менших за рангом – кафедральні та загальноуніверситетські, що не робить честі та слави колективам структурних підрозділів національного вишу та особливо тим, хто ще сьогодні слава Богу, живі, котрим В.В.Гомоннай допоміг протоптати стежину у світ науки. Нажаль, добро забувається. А повинно бути за Божою і загальнолюдською мораллю, навпаки...

**Наукове видання**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія**

**ПЕДАГОГІКА  
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

**Випуск 24**

*Комп'ютерна верстка: Тополянський С.І.*

**Статті подані в авторській редакції**