

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 28

Ужгород – 2013

УДК 371; 378; 364

ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – № 28

Редакційна колегія

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

*Рекомендовано до друку Вченою Радою
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол № 3 від 25 листопада 2013 року*

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

З М І С Т

Андрійчук Андрій. ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИКИ У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ.....	7
Бабинець Мирослава, Козубовська Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ В МЕНЕДЖМЕНТІ.....	10
Бартош Олена. ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	13
Безбородих Світлана. ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА.....	19
Богдан Людмила. ДО ПРОБЛЕМИ АНГЛО-МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ УЖГОРОДСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ БОГОСЛОВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ ІМЕНІ ТЕОДОРА РОМЖІ.....	21
Варга Наталія. САМОЗАЙНЯТИСТЬ НАСЕЛЕННЯ ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	25
Войтович Оксана. СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА ЯК ОСНОВА ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	30
Грабчак Дімітрій. РОЗВ'ЯЗАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ НА ЕЛЕКТИВНИХ КУРСАХ З ФІЗИКИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕВРИСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ.....	33
Губанова Антоніна, Савченко Віталій. ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛЕЙ ФІЗИЧНИХ ПРОЦЕСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИНАМІКИ РІДИН У КУРСІ ФІЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ.....	38
Гур'євська Олександра, Ісичко Людмила. ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	43
Дацків Ірина. ПІДГОТОВКА РЕМІСНИКІВ У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1939 РР.).....	45
Джежунь Тетяна. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЕЛЕМЕНТ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ.....	49
Доброштан Олена, Гудирева Олена. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ВИЩА МАТЕМАТИКА» ДЛЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ З УРАХУВАННЯМ СТАНДАРТІВ «INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION».....	51
Канюк Олександра. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В НІМЕЧЧИНІ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОЇ РЕФОРМИ.....	56
Караман Олена. ПОНЯТТЯ, СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ У СПЕЦІАЛЬНИХ ВИХОВНИХ УСТАНОВАХ.....	59
Карбованець Олена, Куруц Наталія. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ЗАСВОСННЯ ЗНАНЬ З МІКРОБІОЛОГІЇ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	64
Карнаушенко Юлія. НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИБОРУ МЕТОДІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ТЕРМОРАДІАЦІЙНОЇ СУШКИ ДИСПЕРСНИХ МАТЕРІАЛІВ.....	69
Кікєєва Алла, Небога Аліна, Садовий Микола, Трифонова Олена. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ СТАЛИХ.....	73
Козубовський Ростислав. СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕСУРС ВОЛОНТЕРСТВА.....	76
Кончович Катерина. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	78
Котко Яна. СУТНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	81
Краснова Наталія. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПЕЦИФІКИ ТЕХНОЛОГІЙ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ.....	85
Кузьменко Ольга. РОЗВИТОК НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ІЗ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ.....	91
Липчанко-Ковачик Оксана. НАУКОВІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКОЛІ.....	94
Ляшко Ма'яна. ТЕОРЕТИКО –МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН.....	97
Мартинів Олег. АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ПОКАЗНИКА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ.....	100

Марфинець Надія, Опачко Магдалина. ЕКСПЕРТИЗА ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	103
Масленнікова Діана, Попова Тетяна. ВЗАЄМОВПЛИВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ	107
Нахаєва Ярина. ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	113
Палінчак Вероніка. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У МЕНЕДЖМЕНТІ	116
Пермінова Людмила. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	119
Повідайчик Оксана, Борщ Костянтин. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	123
Прудкий Олександр. МІЖПРЕДМЕТНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ	126
Растопчина Оксана. ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ І РОЗВИТКУ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ	131
Рацюк Олеся. ЗМІСТ МОНИТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	134
Рюль Вікторія. ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛЕЙ САМОСТІЙНОГО ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЗАКАРПАТТЯ)	137
Садовий Микола, Суховірська Людмила, Трифонова Олена. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ОКРЕМИХ ПИТАНЬ АТОМНОЇ ФІЗИКИ	141
Сивохоп Едуард. КОНТРОЛЬ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЛАВАННЯ»	146
Сідун Лариса. ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РІВНОСТІ ОСВІТНІХ МОЖЛИВОСТЕЙ В США	149
Сідун Мар'яна. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	152
Смук Оксана. ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	154
Стойка Олеся. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США	159
Стремецька Вікторія. МЕТОДИ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВ ПАТРОНАЖУ ЗВІЛЬНЕНИХ З ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВ У ХІХ - НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.	161
Сусь Богдан. ВПЛИВ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ПОНЯТЬ	165
Теличко Наталія. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕМПАУЕРМЕНТУ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	168
Хроленко Марина. ЕКОЛОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ	171
Чейпеш Іванна. ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ	175
Шишкін Геннадій. ФАХОВА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	178
Шукатка Оксана. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРЕЖЕННЯ	182
Юрків Ярослава. НАСИЛЬСТВО ДІТЕЙ У СІМ'Ї ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	185

CONTENT

Andreychuk Andrey. ELECTRONIC TEACHING METHODOLOGICAL COMPLEX FOR PHYSICS LAB STUDIES AT THE MARITIME UNIVERSITIES	7
Babynets Mirosława, Kozubovska Iryna. THE SPECIFICITY OF BUSINESS CORRESPONDENCE IN MANAGEMENT.....	10
Bartosh Olena. TO THE ISSUE OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN GREAT BRITAIN	13
Bezborodiyh Svitlana. PERSONALITY-ACTIVE APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF COMPETITIVE PEDAGOGUE	19
Bogdan Lyudmila. TO THE ISSUE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO THE GRADUATES OF UZHGOROD GREEK CATHOLIC THEOLOGICAL ACADEMY NAMED AFTER THEODOR ROMZHA	21
Varga Nataliya. SELF-EMPLOYMENT OF POPULATION AS A FORM OF SOCIAL-ECONOMIC ADAPTATION: REGIONAL ASPECT.....	25
Voytovych Oksana. COMMUNICATION OF A TEACHER AND A STUDENT AS A BASIS FOR HUMANIZATION OF CHEMICAL DISCIPLINES TEACHING	30
Grabchak Dimitri. SOLVING THE NON-STANDARD PROBLEMS AT THE PHYSICS ELECTIVE COURSES AS A FACTOR OF STUDENTS HEURISTIC THINKING.....	33
Gubanova Antonina, Savchenko Vitaly. THE USE OF PHYSICAL PROCESSES MODELS DURING THE STUDY OF FLUID DYNAMICS IN THE PHYSICS COURSE FOR STUDENTS OF SCIENCE FACULTY OF UNIVERSITIES.....	38
Gur'yevska Olexandra, Isychko Lyudmila. PRINCIPLES OF REALIZATION OF A PERSON-CENTERED PHYSICS TEACHING IN A HIGHER SCHOOL	43
Datskiv Iryna. TRAINING OF CRAFTSMEN IN TRANSCARPATHIAN REGION (1919-1939).....	45
Dzhezhuł Tatiana. INDEPENDENT WORK AS AN ELEMENT OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF HIGHER MATHEMATICS TEACHING TO FUTURE SKIPPERS.....	49
Dobroshtan Olena, Hudyreva Olena. THE SPECIFICITY OF HIGHER MATHEMATICS TEACHING TO FUTURE SKIPPERS WITH TAKING INTO ACCOUNT THE STANDARDS OF «INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION»	51
Kanyuk Oleksandra. SOME ASPECTS OF SOCIAL WORKERS TRAINING IN GERMANY UNDER BOLOGNA REFORMS.....	56
Karaman Olena. CONCEPT, ESSENCE AND CONTENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CONVICTED JUVENILE IN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	59
Karbovanets Olena, Kuruts Natalia. ORGANIZATIONAL PROCESS OF TEACHING THE MICROBIOLOGY TO THE STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES.....	64
Karnaushenko Julia. TEACHING STUDENTS TO CHOOSE METHODS OF EXPERIMENTAL SEARCH OF THERMORADIATION DRYING OF DISPERSED MATERIALS.....	69
Kiktyeva Alla, Neboga Alina, Sadovyy Mykola, Tryfonova Olena. THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGYS AT THE UNIVERSAL CONSTANT EXPERIMENTAL REFLECTION	73
Kozubovskyy Rostyslav. STUDENT YOUTH AS AN IMPORTANT RESOURCE FOR VOLUNTEERING	76
Konchovych Kateryna. USE OF INTENSIVE EDUCATIONAL TRAININGS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS–PHILOLOGISTS.....	78
Kotko Yana. NATURE AND OPPORTUNITIES OF INTERNET SUPPORT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....	81
Krasnova Natalia. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT OF THE SPECIFICITY OF TECHNOLOGIES IN SOCIAL AND PEDAGOGIC WORK.....	85
Kuz'menko Olga. THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SCIENTIFIC THINKING IN THE PROCESS OF SOLVING THE TASKS OF PROFESSIONAL DIRECTION IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS.....	91
Lypchanko-Kovachyk Oksana. SCIENTIFIC BASIS FOR THE USING OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN SCHOOLS.....	94
Lyashko Maryana. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ETHNIC RELATIONS RESEARCHING.....	97
Martyniv Oleg. ANALYSIS OF READINESS OF STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE AS AN	

INDICATOR OF HEALTH CULTURE	100
Marfynets Nadiya, Opachko Magdalynе. EXAMINATION OF ELECTRONIC MANUAL IN LITERARY REGIONAL STUDIES: THEORETICAL ASPECTS	103
Maslennikova Diana, Popova Tatiana. INTERFERENCE OF COGNITIVE ACTIVITY AND DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-PSYCHOLOGICAL SPHERE OF PUPILS BY MEANS OF MUSEUM EDUCATION	107
Nakhayeva Yaryna. DEFINITIVE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FUTURE DOCTORS TRAINING.....	113
Palinchak Veronika. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COMMUNICATION PROCESSES IN MANAGEMENT	116
Perminova Liudmyla. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF INITIAL CLASSES IS IN SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION	119
Povidaychuk Oksana, Borsch Kostiantyn. ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORK MASTERS	123
Prudky Oleksandr. INTERDISCIPLINARY EXCURSION AS A MEAN OF FORMATION OF PUPILS' PHYSICAL THINKING	126
Rastopchina Oksana. THE PROBLEM OF DIAGNOSTIC THE QUALITY AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN A MODERN HIGHER SCHOOL	131
Ratsiuk Olesya. THE CONTENT OF MONITORING RESEARCHES OF THE FOREIGN EDUCATION QUALITY IN THE MODERN SCHOOL.....	134
Riul Viktoria. RESEARCHING THE MODELS OF SELF OVERCOMING OF LIFE DIFFICULTIES IN THE SOCIALIZATION PROCESS (ON THE EXAMPLE OF CHILDREN OF LABOUR MIGRANTS OF ZAKARPATTA)	137
Sadovy Mykola, Sukhovirskа Lyudmila, Trifonova Olena. ACMEOLOGICAL APPROACH IN STUDYING OF SOME ISSUES IN NUCLEAR PHYSICS	141
Syvokhop Eduard. CONTROL OF THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE SUBJECT “THEORY AND METHODS OF SWIMMING TEACHING“	146
Sidun Larysa. SOLVING THE ISSUE OF EQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN THE USA.....	149
Sidun Mariana. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING A GAME IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO THE PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOLS	152
Smuk Oksana. THE SPECIFICITY OF COMMUNICATION OF ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE	154
Stoyka Olesya. SOME PECULIARITIES OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE USA HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	159
Stremetska Viktoria. METHODS OF ACTIVITIES OF PATRONAGE SOCIETIES WITH RELEASED FROM DETENTION CENTERS IN THE XIX - EARLY XX CENTURY	161
Sus` Bogdan. THE INFLUENCE OF TERMINOLOGY ON THE FORMATION OF PHYSICAL CONCEPTS	165
Telychko Natalia. ROLE OF PEDAGOGIC EMPOWERMENT IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS	168
Khrolenko Maryna. ENVIRONMENTAL TASKS AS A MEAN OF ECOLOGICAL THINKING DEVELOPMENT OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS	171
Cheypesh Ivanna. MULTIFUNCTIONAL OF COMPETENCES IN THE PROCESS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF MODERN STUDENTS	175
Shyshkin Gennadiy. PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHYSICS TRAINING FOR THE STUDENTS OF TECHNOLOGICAL SPECIALTIES.....	178
Shukatka Oksana. COMPETENCY–BASED APPROACH IN SOLVING PROBLEMS OF HEALTH PROTECTION.....	182
Yurkiv Yaroslava. ABUSE OF CHILDREN IN A FAMILY AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEM.....	185

УДК 378:53:004.9

ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИКИ У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

Андрійчук Андрій Борисович
м.Херсон

Пріоритетним напрямком розвитку системи вищої освіти є пошук шляхів використання нових методів та прийомів навчання. У статті проаналізовано ефективність використання інформаційних технологій під час проведення лабораторних занять з фізики у ВНЗ морського профілю. Запропоновано модель лабораторного заняття з використанням електронного навчально-методичного комплексу.

Ключові слова: електронний навчально-методичний комплекс, ВНЗ морського профілю, фізика, лабораторне заняття, інформаційні технології.

Пріоритетним напрямком розвитку системи вищої освіти є пошук шляхів підвищення ефективності навчального процесу. Цей підхід передбачає використання нових методів та прийомів навчання. Одним з можливих шляхів розв'язання поставленої задачі є використання сучасного інформаційного навчального засобу – електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК).

Вивчення науково-методичної літератури [5; 8; 11] засвідчує, що електронні навчально-методичні комплекси вже зарекомендували себе в якості ефективного засобу організації та підтримки навчального процесу у багатьох вищих навчальних закладах (ВНЗ) України та Росії. Зауважимо, що, незважаючи на високий потенціал сучасних інформаційних технологій, електронні навчальні засоби мало застосовуються під час вивчення природничо-математичних дисциплін в системі підготовки фахівців морського профілю.

Здобування освіти студентами у ВНЗ морського профілю, з точки зору отримання кваліфікації, відбувається у декілька етапів. Перший етап охоплює вивчення дисциплін загальноосвітнього профілю та фундаментальних дисциплін. Базовими фундаментальними дисциплінами є фізика, хімія та вища математика. На відміну від математики, яка є інструментом для наукових та інженерних обчислень та хімії – основи для вивчення дисциплін технологічного спрямування, фізичні знання виступають базою для вивчення майже всіх дисциплін морського профілю.

У морському ВНЗ дисципліна «Фізика» викладається перед вивченням таких дисциплін як «Навігація і лоція», «Теорія електроприводу», «Суднові автоматизовані електроенергетичні системи», «Суднові енергетичні установки і системи», «Гідромеханіка», «Теплопередача», «Технічна термодинаміка», «Електротехніка та схемотехніка», «Метеорологія» тощо. Теоретичні знання з фізики допомагають майбутньому спеціалісту, осмислювати сутність явищ і закономірностей; орієнтуватись у нових ідеях, технологіях, концепціях. Тоді як практично-прикладна підготовка значно формує професійні компетенції, дозволяє цілісно бачити будь-яку наукову проблему або виробничу задачу, переводити теоретичні ідеї в площину практичних дій; визначати стратегію

розв'язування задач та проблем, знаходити їх оптимальне рішення. Фізична освіта курсантів морських ВНЗ є базовою наукою, без знання якої неможлива успішна професійна діяльність.

Одним із видів інтеграції теоретичних знань і практичних умінь курсантів у єдиний процес діяльності практико-дослідного характеру являється виконання лабораторних робіт, мета яких полягає у сприянні глибшому засвоєнню теоретичного матеріалу з фізики, формуванні інтелектуальних навичок планування, аналізу та узагальненнь, опанування технікою здійснення експериментальної діяльності, нагромадження первинного досвіду професійної діяльності.

Так Ю.В. Бехових, Л.А. Бехових, А.А. Левін відзначають, що саме «на лабораторних заняттях студенти дізнаються про науковий підхід до вирішення тих чи інших фізичних завдань, про основний принцип фізики як науки: «досвід - критерій істини», наче переконуються у справедливості фізичних теорій і законів» [2, с.61]. Н.Ю. Евсікова, Н.С. Камалова, В.І. Лісіцин, М.М. Матвеев відзначають той факт, що фізичний практикум допомагає студентам усвідомити фізичні основи реальних явищ, їх практичні та якісні оцінки, оперувати одиницями вимірювання і порядками величин, набути навичок роботи з вимірювальними приладами, навчитись описувати і теоретично пояснювати фізичні явища, формулювати висновки, оформляти звіти [3, с.119].

Актуальність проведення досліджень щодо використання ЕНМК під час проведення лабораторних занять із фізики у ВНЗ морського профілю обумовлена необхідністю застосування сучасних інформаційних технологій із метою вдосконалення навчального процесу, підвищення інтересу до дисципліни, формування професійно значимих умінь, навичок і досвіду роботи з електронними навчальними ресурсами.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні можливостей електронного навчально-методичного комплексу під час проведення лабораторних занять з фізики у ВНЗ морського профілю. Для досягнення цієї мети було розв'язано наступні завдання:

- досліджено сучасний стан проведення лабораторних робіт у ВНЗ морського профілю;
- встановлено переваги і недоліки використання інформаційних технологій під час проведення лабораторних занять з фізики;
- розглянуто можливі шляхи використання ЕНМК під час проведення лабораторних робіт у ВНЗ морського профілю.

За класичною формою проведення лабораторного заняття відбувається у декілька етапів.

І етап – передбачає самостійну домашню підготовку до лабораторного заняття. Використовуючи методичні рекомендації, курсант повинен ознайомитися з темою, метою та методикою виконання роботи, а також у достатньому обсязі оволодіти теоретичним матеріалом за темою роботи.

II етап – допуск до лабораторної роботи, під час якого курсант має вміти чітко формулювати мету і завдання; знати, які прилади, матеріали, установки, необхідні для виконання роботи, а також які вимірювання, яким чином і в якій послідовності слід здійснювати.

III етап – виконання роботи і фіксування результатів вимірювання.

IV етап – оформлення результатів вимірювань, яке включає обчислення результатів вимірювань, будівництво графіків та формулювання висновків.

V етап – захист лабораторної роботи у бесіді з викладачем, що є підтвердженням розуміння теми, теоретичних положень, фізичних термінів тощо.

За такої побудови навчального процесу викладач стикається з цілою низкою проблем:

- слабка оснащення приладами лабораторії фізики; наявне обладнання здебільшого морально застаріле і у недостатній кількості, а придбання нового потребує значних матеріальних затрат;
- під час самостійної підготовки до лабораторного заняття більшість курсантів не спроможні засвоїти теоретичний матеріал оскільки у достатній мірі не володіють навичками самостійної роботи, що призводить до зниження якості підготовки до заняття й інтересу до предмету в цілому;
- неузгодженість за часом проведення лекційних, практичних та лабораторних занять.

Як зазначають В.В. Светозаров та Ю.В. Светозаров «Лабораторний практикум з фізики відірваний від вивчення курсу ще й по тематичній послідовності. Виконуючи на початку семестру роботу з теми кінця семестру, студент витрачає час на натискання кнопок, і погано розуміє скоєне. У результаті роль практикуму у вивченні фізики незначна, залишається лише отримання деяких експериментальних навичок» [10].

Як показує практика, традиційний метод проведення лабораторних занять із готовими методичними вказівками призводить до того, що курсант, працюючи за єдиним шаблоном, суворо дотримуючись інструкцій, виконує роботу до кінця так і не усвідомлює суті проведеного експерименту. При цьому в нього не формуються дослідницькі вміння і не розвиваються творчі здібності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої організації лабораторних практикумів показує, що на даний момент розроблені різні методики його проведення. Науковці прагнуть створити освітню технологію, яка б на відміну від традиційного способу проведення лабораторного заняття дозволила виключити формалізм у виконанні робіт, сприяла більш повному розумінню теоретичного матеріалу та допомагала розвинути творчий потенціал студентів. Однією з них є використання на лабораторних заняттях з фізики можливостей сучасних інформаційних технологій. Низка публікацій [5; 7; 11] свідчать про те, що використання комп'ютерних технологій робить навчальний процес більш динамічним, гнучким та компактним. До того ж, позитивну роль відіграє неабияка зацікавленість і прихильність сучасних підлітків до комп'ютерів і всього, що з ними пов'язано. Багатьма авторами відмічалось, що заняття, проведені з використанням навчальних комп'ютерних програм або комп'ютерного моделювання і, навіть,

звичайних комп'ютерних презентацій, викликають значно більший інтерес і відгук у студентів, ніж традиційні лекції, семінари та лабораторні роботи, що, за оцінками експертів, дозволяють підвищити ефективність вивчення дисциплін природничого циклу на 30% [4].

Серед переваг комп'ютерних лабораторних робіт у порівнянні з традиційними варто виділити [11]:

- віртуальні експерименти здатні відтворювати навіть ті фізичні явища, які неможливо реалізувати в звичайному фізичному експерименті;
- комп'ютерне моделювання дає можливість змінювати в широкому діапазоні початкові умови експерименту, а також включати до експерименту додаткові фактори;
- комп'ютерні дослідження можна зупинити в будь-який момент часу, уповільнювати чи прискорювати перебіг подій, що сприяє глибшому розумінню фізичних явищ, які вивчаються;
- віртуальні експерименти дають значну економію часу та коштів порівняно з вартістю звичайних експериментальних установок;
- під час комп'ютерного експерименту розвивається алгоритмічне, логічне та абстрактне мислення курсантів.

Поряд із суттєвими перевагами віртуальний лабораторний практикум має і свої недоліки. Вони полягають у наступному. По-перше, віртуальна модель як правило, вважає реальні елементи (котушки індуктивності, конденсатори, резистори), прилади (амперметри, вольтметри, ватметри тощо), які входять до складу складного пристрою чи кола, ідеальними. Вона не враховує їхні інші властивості (паразитні параметри): внутрішній опір джерела, власну індуктивність та ємність реального резистора, вплив скин-ефекту на опір провідників, втрати енергії в котушках індуктивності та конденсаторах. По-друге, іноді неможливо визначити допустимість використання тієї чи іншої моделі для отримання необхідної точності. Наприклад, при дослідженні характеристик і визначенні параметрів електричних машин. У дослідженнях, вимірюваннях, як правило, використовують ідеальні прилади, які не мають погрешностей. Відсутні такі поняття, як номінальні параметри джерел живлення та навантаження, трансформаторів, електричних машин тощо. По-третє, відсутні обмеження, наприклад, у виборі параметрів електричного кола, чого ніколи не буває на практиці [8].

Таким чином, лабораторний практикум на сучасному етапі не бажано повністю переводити на віртуальний характер. Ми цілком погоджуємось із ідеєю Д.М. Тульчинської про те, що лабораторний практикум повинен являти собою гармонійне поєднання «живого» і віртуального експериментів.

Для полегшення роботи викладача та допомоги курсантам при підготовці до занять, у рамках дослідження, автором розроблено електронний навчально-методичний комплекс із фізики для ВНЗ морського профілю [1]. З метою підтримки лабораторних робіт з фізики у комплексі передбачено відповідний блок «Практикум», який містить матеріали для проведення практичних занять та лабораторних робіт з фізики.

Кожне лабораторне заняття розбите на блоки-етапи.

Інформаційний блок містить методичні матеріали до проведення лабораторної роботи та короткий теоретичний матеріал, який необхідний для розуміння процесів, що будуть досліджуватися.

Практичний блок представлений інтерактивними моделями, які дозволяють студенту відпрацювати навички роботи з обладнанням і, навіть, провести «віртуальний експеримент». Звичайно, як ми зазначали раніше, представлені моделі мають як переваги, так і недоліки у порівнянні з «живим» обладнанням, однак, вони дають змогу курсанту провести весь блок досліджень і зрозуміти, як працює механізм чи пристрій.

Довідниковий блок представлений відеоматеріалами, які є доповненням до інформаційного та практичного блоків, ілюструють будову лабораторної установки, порядку проведення досліду та особливостей роботи з обладнанням. Включення даного блоку допомагає курсантам у самостійній підготовці до заняття та запобігти питань, які можуть виникнути на цьому етапі роботи.

На будь-якому етапі виконання лабораторної роботи курсант може звернутися до даного блоку для отримання підказки чи пояснення.

Контролюючий блок містить різнорівневі питання та завдання для контролю знань студентів.

У кінці кожної лабораторної роботи розміщена форма зворотного зв'язку, в якій курсант повинен заповнити наступні дані – свої прізвище й ініціали, номер групи та прикріпити файл звіту до лабораторної роботи.

Такий підхід дозволяє використовувати ЕНМК для організації самостійної роботи курсантів та організації елементів дистанційної освіти.

Розміщення електронного навчально-методичного комплексу у мережі Internet дозволяє курсантам готуватися до занять вдома, в екіпажі, скрізь де є комп'ютер з web-браузером і доступом до глобальної мережі.

На відміну від «готових» програмних продуктів для проведення лабораторних робіт, ЕНМК дозволяє викладачеві вносити зміни і корективи, враховуючи індивідуальні особливості курсантів та наявне лабораторне обладнання.

Ми вважаємо, що така побудова ЕНМК з фізики допомагає курсанту краще підготуватися до заняття, зрозуміти суть лабораторного експерименту, а викладачеві дозволяє проводити заняття на більш високому науковому рівні.

Висновки. Використання інформаційних технологій під час проведення лабораторних занять із фізики допомагає виховати фахівців, що володіють високим рівнем інформаційно-комп'ютерної культури.

Лабораторні заняття, побудовані з використанням ЕНМК, створюють умови для ефективного прояву фундаментальних закономірностей мислення, оптимізують пізнавальний процес. Це досягається шляхом використання візуалізації основних математичних понять, процесів і явищ.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у удосконаленні методики навчання фізики у ВНЗ морського профілю засобами електронного навчально-методичного комплексу.

Література та джерела

1. Андрійчук А.Б. Роль електронного навчально-методичного комплексу з фізики у підготовці фахівців морського профілю /А. Б. Андрійчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: [збірник наукових праць]. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 32. – С. 9-13.
2. Беховых Ю.В. Постановка лабораторного практикума на кафедре физики АГАУ / Ю.В. Беховых, Л.А. Беховых [и др.] // Совещание заведующих кафедрами физики технических ВУЗов России: тез. докл. конф., Москва, 26-28 июня 2006 г. / Отв. ред. Г. Г. Спириной. – М.: АВИАИЗДАТ, 2006. – 320 с.
3. Евсикова Н.Ю. Роль физического практикума в техническом ВУЗе /Н.Ю.Евсикова, Н.С. Камалова [и др.] // Совещание заведующих кафедрами физики технических ВУЗов России: тез. докл. конф., Москва, 26-28 июня 2006 г. – М.: АВИАИЗДАТ, 2006. – 320 с.
4. Жиркова О.Н. НИТ на уроках физики в СамЛите. – Компьютерная страна, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cnit.ssau.ru/graph/samlit/files/zhirkova/index.htm>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Кириллова Н. М. Использование компьютера на уроках физики при выполнении лабораторных работ /Наталья Михайловна Кириллова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2009/Tomsk/II/II-0-39.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Коваль Л.Є. Електронний навчально-методичний комплекс як складова сучасного електронного підручника / Л.Є. Коваль. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://n-z-d.com/articles/82-article2.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Лапина А.Ю. Методика проведения лабораторных работ по физике с использованием информационных технологий /А.Ю. Лапина. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.convdocs.org/docs/index-118078.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Латинін Ю.М. Віртуальний лабораторний практикум і навчальний процес /Ю.М. Латинін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/17_AND_2010/Pedagogica/69156.doc.htm. – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Пономаренко Т.И. Проектирование электронных учебно-методических комплексов и методики их применения в системе подготовки будущих учителей технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Татьяна Игоревна Пономаренко. – Армавир, 2009. – 230 с.
10. Светозаров В.В. Опыт экспериментально-теоретических занятий и проблема высокого качества фундаментального образования / В.В. Светозаров, Ю.В. Светозаров // Физическое образование в ВУЗах. –1998. – Т. 4. – № 4. – С. 30-35.
11. Тульчинська Д.М. Застосування сучасних інформаційних технологій на лабораторних роботах з фізики /Д.М. Тульчинська // Вісник Чернігівського ДПУ імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – Вип. 77: Сер.: Педагогічні науки. – С. 334-339
12. Харченко Г.И. Разработка электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Психология и педагогика» / Г.И. Харченко, М.В. Гулакова // Технологический подход в подготовке будущих учителей / Материалы международной НПК – Умань: УГПУ имени Павла Тычины, 2011. – 306 с. – С. 272-278.

Приоритетным направлением развития системы высшего образования является поиск путей использования новых методов и приемов обучения. В статье проанализирована эффективность использования информационных технологий при проведении лабораторных занятий по физике в ВУЗ морского профиля. Предложена модель лабораторного занятия с использованием электронного учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, морской ВУЗ, физика, лабораторное занятие, информационные технологии.

The search of new methods and techniques of teaching has become the priority direction of high education development. The author of the article has analysed the effectiveness of using the informative technology on lab of physics at the maritime. The model of lab with using electronic teaching complex has been proposed. The use of information technology at the laboratory classes in physics helps to educate professionals with a high level of information and computer culture.

Key words: electronic teaching methodical complex, maritime university, physics, lab, information technology.

УДК 371.13.81

ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ В МЕНЕДЖМЕНТІ

Бабинець Мирослава Миколаївна

Козубовська Ірина Василівна

м. Ужгород

В даній статті розглядаються питання ділового спілкування в менеджменті. Підкреслюється важливість формування вмінь ділового спілкування, в тому числі й ініціативного ділового письмового спілкування, майбутніх фахівців менеджменту. Охарактеризовано основні види ділових листів у менеджменті.

Ключові слова: менеджмент, ділове спілкування, формування вмінь ініціативного письмового ділового спілкування майбутніх менеджерів.

Успіх професійної діяльності сучасного менеджера залежить від багатьох факторів, чільне місце серед яких посідають вміння писемного ділового мовлення, які, на нашу думку, на сьогоднішній день вивчені недостатньо. Водночас, вміння усного ділового спілкування досить інтенсивно досліджуються вченими (Н.Павлова, Н.Сигачова, В.Резніченко, Г.Чайка, С.Шевчук та ін.)

Писемне мовлення – процес спілкування з відсутнім співрозмовником за допомогою писемних текстів. У менеджменті писемне ділове спілкування представлено різними формами. Це, насамперед, ділові папери, різні документи (статут організації, договори, положення, правила, інструкції, заяви, автобіографія, характеристика, резюме прес-реліз, протоколи, оголошення, звіти, плани тощо); листи (супроводжувальні, листи-запрошення, листи-повідомлення, рекламні листи, листи-підтвердження, листи-нагадування, гарантійні листи, комерційні листи, листи-подяки, листи-вибачення, листи-вітання, рекомендаційні листи та інші. Сюди ж відносяться телеграми, листування електронною поштою.

Слід підкреслити, що писемне мовлення є складнішим видом мовленнєвої діяльності, ніж говоріння і представляє собою специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає вміння кодувати інформацію з урахуван-

ням графічного каналу зв'язку. Це – спосіб формування і формулювання думки в письмових мовних знаках. Писемне мовлення як вид мовленнєвої діяльності має певні властивості, зокрема, це – вторинна форма комунікації: спирається на графічний (зоровий) канал зв'язку, слухові, мовномоторні, зорові та рухові аналізатори; спосіб непрямой комунікації: відсутність співрозмовника, зворотного зв'язку, односторонній характер мовлення; необмежена в часі і просторі комунікація: постійна, фіксована форма з можливістю зберігання; нелінійний, поворотний процес, доступний для редагування і внесення змістових і формальних змін; відсутність екстралінгвістичних засобів спілкування: максимальна вербалізація змісту, розгорнутість, повнота висловлювань; обов'язкова мовна нормативність: зв'язність мовлення, граматична і стилістична правильність, складні синтаксичні конструкції, вживання нейтральної лексики.

Суттєвою ознакою писемного мовлення є необмеженість у часі, що дає можливість ґрунтовніше продумати повідомлення, повернутися до написаного і в разі потреби внести корективи.

Усне і письмове ділове спілкування в менеджменті передбачають використання офіційно-ділового стилю – функціонального різновиду літературної мови, що використовується в офіційному спілкуванні (між установами, окремими особами і установами, між посадовими особами). Як зауважує Н.Венжинович, офіційно-діловий стиль – це мова ділових паперів, розпоряджень, постанов, програм, заяв, резолюцій, протоколів, наказів, анкет тощо [1, с.45].

Вчені [2] наголошують, що до ділових паперів ставляться особливо високі вимоги. Якщо в процесі усного спілкування можна дещо уточнити, конкретизувати, то це складно здійснити після того, як письмові документи відправлені адресату. Тому мовні засоби, які в них використовуються, повинні відповідати певним засадам з метою уникнення

непорозумінь:

1. Об'єктивність. Особистісні аспекти зведені до мінімуму

2. Стандартність. Використовуються готові, перевірені практикою словесні формули, які легко сприймаються і точно описують ситуацію, яка неодноразово повторюється. Стандартизація мови документів дає змогу скоротити кількість зайвої інформації, швидко та ефективно її опрацювати. Зазвичай стандартизований текст сприймається набагато швидше, ніж оригінальний.

3. Логічна послідовність. Усі частини документа логічно пов'язані. Це виявляється в межах тексту документа, який будується з чітким дотриманням послідовності викладу матеріалу, вмотивованим порядком розташування змістових частин тексту та поділом його на абзаци, пункти.

4. Ясність викладу, точність опису. Документ має бути зрозумілим, не викликати двозначності. Це досягається тоді, коли працівник глибоко проникає в суть справи і вміє добирати слова і вирази, які дають змогу точно описати події чи явища дійсності, правильно користується термінами, уникає вузько вживаної професійної термінології. Особливої точності та ясності потребує формулювання наказів, розпоряджень.

5. Свобода від суперечностей. У документі не може бути смислової суперечності, коли аргументи суперечать один одному. Форма вираження не має суперечити змісту висловлювання.

6. Перекональність. Забезпечується обґрунтуванням висловленої в документі думки, доказовістю матеріалу, точністю в доборі цифрової інформації та фактів. Переконаливими письмові ділові документи робить розміщення важливого матеріалу в змісті документів, все інше може бути оформлено в додатках.

7. Лаконічність. Лаконічними вважаються документи, в яких немає багатослівної аргументації, зайвих слів та повторень.

8. Повнота інформації. Повним називають документ, зміст якого вичерпує всі обставини, пов'язані з вирішенням питання.

Отже, тексти офіційно-ділового спілкування вимагають документації тверджень, точності й однозначності сприймання понять, чіткості, лаконічності, економності формулювань.

Одним із поширених видів документації, важливим видом обміну інформацією є листи.

Службові листи належать до головних засобів встановлення офіційних, службових контактів між підприємствами, організаціями, установами, фірмами та закладами. Їх мета – пояснити, поінформувати, спонукати адресата до певних дій.

Ділове листування сьогодні – це не тільки традиційні паперові документи або їх сучасні електронні аналоги. Це, на думку вчених (З.Мацюк, Н.Станкевич, С.Шевчук) – ще й діловий імідж установи, який працює на неї не тільки при особистому спілкуванні за столом переговорів, але й представляє її на відстані без безпосередньої участі. Тому у діловому спілкуванні слід дотримуватися певних норм і правил. Звичайно, сфера, в межах якої здійснюється ділове листування, визначає його особливості і основні вимоги до нього. Проте, не-

зважаючи на певну специфіку, ділове листування повинно :

- здійснюватися відповідно до чинного законодавства;
- мати зовнішні ознаки і структуру відповідного жанру ділового спілкування;
- складатися грамотно, ретельно, без виправлень;
- мати офіційно-діловий стиль викладу, включати переконливу аргументацію, точні і зрозумілі характеристики і висновки;
- містити об'єктивні відомості про висвітлювані події і факти, супроводжуватись необхідними доказами, поясненнями, допоміжними матеріалами;
- відповідати вимогам і правилам виготовлення документів.

Текст ділового листа, як правило, висвітлює тільки одне питання, але це не виключає багатоаспектності його змісту. Виходячи з цього, службові листи можна поділити на прості і складні. Прості листи викладаються у вигляді зв'язного літературного тексту в логічній причинно-наслідковій послідовності. Складні листи можуть відображати багато підходів до вирішення поставленого завдання, тому при їх оформленні можуть бути використані різноманітні форми викладу тексту. Це – зв'язний літературний текст, таблиця, анкета, математичні розрахунки.

Текст листа – головний елемент документа. Його складання потребує наявності об'єктивних відомостей про стан справ, події, факти, пропозиції. Які є предметом документування, оскільки головними вимогами до тексту документа є достовірність і об'єктивність його змісту, повнота інформації, а також нейтральність тону і максимальна стислість. Достовірним текст документа є тоді, коли викладені в ньому факти відображають реальний стан речей. Автор має чітко усвідомлювати, що і з якою метою він хоче повідомити в листі. Точність документа передбачає недопущення можливості подвійного тлумачення висловів і окремих слів. Повним вважається такий текст ділового листа, зміст якого вичерпує всі обставини справи.

Стислий текст – це такий, у якому відсутні смислові повтори, зловживання епітетами, порівняннями, а також надмірно довгі розмірковування, які не стосуються безпосередньо суті справи.

Переконаливим є такий текст, який поєднує в собі достовірність, точність, повноту і стиль викладу, що переконують адресата сприйняти інформацію як спонукання до дії.

Текст ділового листа складається з таких частин : вступу, основного змісту, висновків. У вступі зазвичай вказується привід, мотивація, причина написання листа, або пропонується обґрунтування проблеми, завдання.

Зміни в суспільно-економічній сфері все більше посилюють особистісний фактор в менеджменті і, таким чином, стає більш аргументованим використання шанобливого звертання як обов'язкової складової першої композиційної частини листа. При звертанні до адресата враховують його посадовий ранг, сферу діяльності тощо.

Основний зміст листа містить виклад, опис, пояснення подій і ситуацій, їх аналіз, обґрунтування. У багатьох конкретних ситуаціях ділового спілкування основний зміст може бути вичерпаний кількома ре-

ченнями. Іноді розкриття основного змісту вимагає детального розгляду питань за окремими пунктами, що може супроводжуватися цифровими розрахунками, таблицями, схемами.

Висновки – це підсумок основного тексту, що, як правило, формулюється у вигляді пропозицій, вимог, прохань, відмов. Заключна частина листа може закінчуватися формулою ввічливості, якщо у вступі була використана формула звертання.

За функціональними ознаками службові листи поділяються на такі, що потребують відповіді, і такі, що їй не потребують.

До листів, що потребують відповіді, належать: листи-прохання, листи-звернення, листи-пропозиції, листи-запити, листи-вимоги.

До листів, що не потребують відповіді, належать: листи-попередження, листи-нагадування, листи-відмови, супровідні листи, гарантійні листи, листи-повідомлення, листи-розпорядження.

У зв'язку з розширенням міжнародних контактів сучасні менеджери повинні також вміти оформляти різні види ділових листів, факсів на іноземній мові, найчастіше – англійській, як одній з найбільш поширених світових мов. Кожний з видів ділових листів має свої особливості, проте є низка загальних вимог до всіх видів ділової кореспонденції, які повинні засвоїти майбутні менеджери:

- ділові листи не повинні бути дуже довгі;
- викладати свої міркування слід чітко, лаконічно, представляти доречну і достовірну інформацію;
- будь-який службовий лист повинен мати заголовок до тексту, що містить короткий виклад його основного змісту;
- текст листа зазвичай складається з двох частин: опису фактів або подій, що послужили підставою для написання листа; висновків та пропозицій;
- починати листа слід із звертання, яке є загальноприйнятою формою ввічливості;
- дуже важливо ретельно обміркувати першу фразу, адже саме вона має переконати адресата у правомірності написання листа;
- поширеними наступними фразами в ділових листах можуть бути посилання на попередній лист, телефонну розмову, зустріч, подію;
- подальший зміст листа залежить від його виду (лист нагадування; подяки; повідомлення; відмови);

Література та джерела

1. Венжинович Н.Ф. Ділова українська мова: Навч.-метод. посібник / Н.Ф. Венжинович. – Ужгород : «Мистецька лінія», 2002. – 214 с.
2. Гончарова Н.І. Документаційне забезпечення менеджменту: Навч. посібник / Н.І. Гончарова. – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 260 с.

В статтє рассматриваются вопросы делового общения в менеджменте. Подчеркивается важность формирования у будущих специалистов в сфере менеджмента умений делового общения, в том числе иноязычного письменного общения. Проанализированы разные виды деловых писем в менеджменте.

Ключевые слова: менеджмент, деловое общение, формирование умений иноязычного делового общения будущих менеджеров.

The article is dedicated to the problem of business communication in management. The importance of formation of foreign business communication skills (including skills of business letters writing) of future managers in the process of professional training in the higher educational establishment has been underlined. Different kinds of business letters in management have been considered.

Key words: management, business communication, formation of foreign business communication skills of future managers.

- вибір завершальних речень теж є дуже важливим і залежить насамперед від змісту листа, але зазвичай не буде зайвим ще раз подякувати за пропозицію (навіть, якщо вона не прийнятна), підтримку, допомогу, увагу тощо;
- не слід забувати про прощальну фразу.

Техніка створення іншомовного ділового листа передбачає володіння великою кількістю стійких лексико-фразеологічних сполучень, які відповідним чином використовуються в різних частинах письмового повідомлення: I'm writing in connection with... (Я пишу в зв'язку з тим...); Thanks for your letter of... (Дякую за листа щодо...); We are interested in... (Ми цікавимося); I'm sure that... (Я впевнений, що...) In particular... (Зокрема); I look forward to your reply... (Очікую на вашу відповідь); I hope this information will help you... (Сподіваюся, ця інформація допоможе вам); Please do not hesitate to contact us if you need further information... (Будь ласка, зв'яжіться з нами, якщо вам потрібна подальша інформація).

Електронна пошта на сьогоднішній день користується надзвичайною популярністю в діловому світі. Електронні листи в цілому враховують загальноприйняті стандарти листування, використовуючи офіційно-діловий стиль. У порівнянні зі звичайними листами вони повинні бути більш лаконічними, чіткими, зрозумілими. В текстах електронних офіційно-ділових листів широко використовується загальноповживана лексика ділового спілкування і стійкі лексико-фразеологічні звороти: «I would be very interested in...» («Я був би дуже зацікавлений в...»), «Could you let me know...» («Чи дозволите ви мені дізнатися...») та ін..

Діловий лист є юридичним документом. Юридичні вимоги до різних видів документів, у залежності від їх призначення, можуть бути різними, але кожний документ в менеджменті повинен мати певні реквізити, які б дозволяли йому називатися документом і надавали чіткий юридичний статус. До таких реквізитів зазвичай відносять: автора документа, назва документа, підпис, дата, реєстраційний індекс.

Таким чином, вважаємо, що у професійній підготовці майбутніх менеджерів необхідно звертати належну увагу на формування у них умінь ділового писемного мовлення, в тому числі й іншомовного.

УДК 378:371.134:364.62(410)

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош Олена Павлівна

м. Ужгород

В статті розкриті окремі особливості функціонування національних рад з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах Великої Британії, а саме: Ради з питань охорони здоров'я та опіки в Англії; Ради з питань піклування в Уельсі; Ради з питань надання соціальних послуг в Шотландії; Ради з питань соціального піклування в Північній Ірландії. Національні ради розробляють національні освітні стандарти; ліцензують факультети соціальної роботи; видають дипломи про присудження кваліфікації випускникам; розподіляють державні замовлення і гранти на науково-дослідну діяльність в галузі соціальної роботи; визначають компетентність, яку кандидат має продемонструвати до того, як отримує кваліфікацію в соціальній роботі.

Ключові слова: національні ради, соціальні послуги, професійна підготовка, соціальний працівник.

Підготовка спеціалістів для соціальної сфери – одна з актуальних проблем сучасної науки і практики. На сьогодні гострою залишається необхідність вдосконалення системи соціальної роботи, підготовки висококваліфікованих професійних кадрів, які могли б професійно грамотно здійснювати роботу з діагностики і прогнозування соціальних процесів, надавати профілактичну, соціально-терапевтичну, психологічну, педагогічну і правову допомогу різним категоріям населення.

Дослідженню теоретико-методологічних основ соціальної роботи й окремих аспектів підготовки соціальних працівників в Україні та за кордоном присвячені роботи вітчизняних науковців В.Васильєва, І.Зверєвої, А.Капської, І.Козубовської, Г.Лактіонової, І.Миговича, Л.Міщик, О.Ольхович, В.Полішук, О.Пришляк, В.Полтавця, Г.Попович, В.Сидорова, Н.Собчак, С.Шпенник та ін.

Метою даної статті є розглянути особливості функціонування національних рад з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах Великої Британії та їх роль у професійній підготовці соціальних працівників.

За визначенням класифікатора професій у Великій Британії соціальний працівник – це спеціаліст, який працює з людьми, які були соціально відчужені або переживають кризу. Їх роль полягає у наданні підтримки, з тим щоб користувачі соціальних послуг змогли допомогти собі. З цією метою соціальні працівники підтримують професійні зв'язки з користувачами послуг, діють в якості гідів, адвокатів або критичних друзів.

Соціальні працівники працюють у різних умовах відповідно до законів країни, підтримуючи окремих індивідів, сім'ї та групи в громаді. Вони можуть працювати з клієнтами в них на дому, в школах, лікарнях та інших приміщеннях громадського сектору, в громадських організаціях тощо. Найчастіше (більше 50%) соціальні працівники у Великій Британії працюють з молодими людьми та їх сім'ями [1]. Серед їх клієнтів також є наступні групи: неповнолітні пра-

впорущники; діти, які прогулюють школу; особи з психічними захворюваннями; особи з наркотичною і алкогольною залежністю; особи з проблемами у навчанні та фізичними вадами; люди похилого віку тощо.

Державне законодавство країни на сьогодні ставить наголос на інтеграцію служб сфери охорони здоров'я та соціальних служб, що означає, що соціальні працівники часто працюють в мультидисциплінарних командах.

Їх функціональні обов'язки, як правило, включають:

- проведення оцінювання стану клієнта і написання у визначені терміни звіту про оцінку (часто спільно з медичним персоналом);
- проведення інтерв'ю з користувачами послуг та їх сім'ями щодо аналізу їх положення;
- надання інформації і консультативної підтримки користувачам соціальних послуг та їх сім'ям;
- організація та забезпечення клієнтів пакетами підтримки;
- надання рекомендацій, а іноді і прийняття рішень стосовно найкращих пропозицій до надання конкретної послуги користувачам;
- направлення клієнта до інших установ;
- участь у міждисциплінарних групах і нарадах, наприклад, з питань захисту дітей, психічного здоров'я;
- ведення документації і підготовка доповідей для подальших юридичних дій;
- надання свідчень в суді;
- подальша професійна перепідготовка, участь в супервізії тощо [2].

Слід зазначити, що професія соціального працівника традиційно не є дуже популярною серед британського населення, оскільки людям завжди не подобалось втручання в їх особисте життя. Так у період 2000-2010 року особливо зросла кількість вакансій на цю посаду, незважаючи на мільйони фунтів стерлінгів, що було вкладено британським урядом на підбір персоналу і реформування професії.

На сьогодні одна з десяти посад соціальних працівників при місцевих органах влади у Великій Британії залишається вакантною [3]. Для прикладу в Англії, де уряд вклав £11млн. у кампанії з набору кадрів і принаймні £28 млн. на програму реформи, кількість вакансій зросла з 10,9% у 2009 році до 11,3% у 2010 році. В результаті чиниться великий тиск на сьогодні працюючі групи соціальних працівників, знижується якість наданих послуг. Експерти звертають увагу на високу плинність кадрів у соціальних службах, негативне ставлення громадськості до цієї професії, збільшення кількості випадків, що їх розглядає окремо взятий соціальний працівник, скорочення витрат на соціальну сферу, що, як вони вважають, і призвело до проблеми з набором кваліфікованого персоналу в соціальні служби.

Урядом реалізуються національні кампанії по набору соціальних працівників „Допоможіть надати

ім голос” („Help Give Them a Voice”), „Будь іншим” („Be the Difference”), спрямовані на поліпшення громадського сприйняття соціальної роботи і заохочення приєднуватися до цієї професії. Останнім часом по національному телебаченню, радіо, в пресі з’явилися серії зовнішньої реклами професії. Але спеціалісти вважають, що такі дії прийшли занадто пізно, а витрачені кошти слід було спрямовувати на рівні муніципалітетів.

Професійна підготовка спеціалістів в галузі соціальної роботи, як вважає більшість вчених [4]; [5]; [6] розпочалася у Великій Британії у 1845 році. В жіночому університеті на громадських засадах були відкриті лекційні курси для членів національної спілки працюючих жінок. Увага в основному була зосереджена на вивченні принципів милосердя. Пізніше тематика була розширена за рахунок курсів: „Сім’я і особистість”, „Соціальна робота з дітьми”, „Індивідуальна діяльність”.

У 1898 році у Великій Британії вже досить активно функціонував Комітет Товариства благодійних організацій, який займався питаннями підготовки курсів для соціальної сфери.

На початку першого десятиліття 1900-х років кілька навчальних закладів готували професійних соціальних працівників. Це, зокрема, Ліверпульська школа Суспільних Наук, соціологічна школа в Лондоні з дворічним стаціонарним курсом навчання. Програма підготовки включала теоретичні курси з соціології, управління, включаючи історію соціальних теорій, а також принципи, які лежать в основі соціальної роботи. Програмою була передбачена практика в різних громадських організаціях, соціальних закладах.

У 1929 році в Лондонській соціологічній школі був започаткований курс психічного здоров’я, читання якого забезпечували провідні психологи, психіатри, а також досвідчені практичні соціальні працівники.

В 50-і роки до важливих знань в галузі соціальної роботи стали відносити і знання основ управління соціальною роботою. Виникла також потреба використовувати у підготовці соціальних працівників досягнення таких наук, як демографія, педагогіка, психологія, природничі науки. Для цього періоду характерним є намагання розв’язати проблему зв’язку теоретичних знань і практичних умінь. Була поставлена вимога спрямовувати теоретичну підготовку на максимальний зв’язок з практичною діяльністю. Було визнано, що соціальні працівники повинні володіти деякими обов’язковими професійними навичками [7], але існуюча система підготовки не забезпечувала їх формування належним чином. Одні вважали цю систему занадто академічною і висловлювали вимогу про те, щоб вона більш відповідала реальним умовам життя, практиці соціальної роботи. Інші, навпаки, вимагали посилити саме теоретичну підготовку.

У 1954 році був відкритий прикладний курс заняття з соціальної роботи в Лондонській школі економіки. Студенти могли тут отримати спеціальність медичних працівників, чиновників служби нагляду за особами, які повернулися із місць ув’язнення, працівників дитячих закладів, працівників соціального захисту загального профілю. Лекційні курси були

єдиними для всіх, але кожний методист мав свою групу студентів і проводив заняття за індивідуальною програмою. Увага у підготовці фахівців соціальної роботи почала більше зосереджуватися на роботі з клієнтами, ніж на ознайомленні із соціальними закладами.

Поступово в університетах стали відкриватися спеціальні відділення для підготовки соціальних працівників. Постала проблема підготовки викладачів, тому випускники університетів, які ще додатково закінчували магістерські курси, отримували дипломи магістра і могли займатися як викладацькою, так і науковою роботою. Набула досить відчутного розвитку внутрівідомча підготовка через спеціальні курси, які проводилися професійними асоціаціями. Були організовані курси підвищення кваліфікації для різних категорій соціальних працівників. Работодавці стали оплачувати додатково тих працівників, які займалися питаннями перепідготовки.

Структура підготовки дипломованих фахівців у Великій Британії до 2001-го року визначалася Центральною радою з питань освіти та підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work), створеною у 1983 році. Вона припинила своє функціонування 1 жовтня 2001 року.

На сьогодні після проведеної реформи на початку 2000-го року, у Великій Британії її обов’язки були розподілені між національними радами з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах. Уряд Великої Британії надає суттєву фінансову підтримку питанням реформування в сфері соціальної освіти та підготовки спеціалістів. Реформа більшою частиною зачіпає проблеми надання диплома практичного соціального працівника, нової системи акредитації соціальних агентств як бази для реалізації практичного навчання та підготовки, а також підготовки вчителів практики [8].

Таким чином були утворені: Загальна рада з питань соціального опікування (General Social Care Council – GSCC) в Англії; Рада з питань піклування (Care Council for Wales – CCW) в Уельсі; Рада з питань надання соціальних послуг (Scottish Social Services Council – SSSC) в Шотландії; Рада з питань соціального піклування (Northern Ireland Social Care Council – NISCC) в Північній Ірландії [9].

Рада з питань піклування Уельсу (CCW) почала діяти з 1 жовтня 2001 року і є відповідальною за регулювання програм підготовки соціальних працівників, за присудження кваліфікацій соціальним працівникам (надання диплому в соціальній роботі), функціонування післядипломної освіти в системі соціальної роботи: а) надання післядипломних відзнак (сертифікатів різного рівня тощо); б) надання відзнак за роботу в сфері піклування за дітьми; в) надання відзнак за роботу в сфері практичного навчання; г) надання відзнак за роботу у сфері регулювання надання послуг опікування [10].

Рада з питань соціального піклування Північної Ірландії (NISCC) є відповідальною за підняття стандартів соціального піклування в Північній Ірландії. За наступних декілька років, кожний, хто працює в сфері соціальної роботи або надання соціальних послуг, буде зареєстрований Радою, а це означатиме, що ці спеціалісти дотримуватимуться стандартів поведінки, практики, освіти і відповідної підготовки,

що розроблені цією Радою [11].

Створена в Англії 1 жовтня 2001 року згідно Акту про стандарти опіки (від 2000 року) Загальна Рада з питань соціального піклування (GSCC) є керівним органом для соціальних працівників в Англії. Вона відповідає за розробку кодексу практики для соціальних працівників, створення та підтримку реєстру соціальних працівників, регулювання і підтримку в сфері освіти соціальної роботи та підготовки соціальних працівників [12].

Завданням Загальної Ради з питань соціального піклування є „вдосконалити громадський захист, підвищити професійні стандарти” і підготувати в Англії:

- а) добре кваліфіковану, ефективну і відповідальну робочу силу в соціальній сфері;
- б) відповідальних роботодавців в громадських і приватних секторах.

Загальна Рада з питань соціального піклування в центрі уваги організації ставить потреби користувачів соціальних послуг. Піднімаючи статус професії „соціальний працівник”, Рада має на меті допомогти підготувати та підтримувати кваліфіковану і компетентну робочу силу. Її основними завданнями є:

- збільшити довіру громади через підвищення стандартів до підготовки соціальних працівників;
- підтримувати хорошу практику і засуджувати погану практику в сфері соціальної роботи;
- покращити імідж професії серед громадян країни;
- створити всеохоплюючий і сучасний реєстр соціальних працівників із зазначенням їх професійної кваліфікації та історії їх зайнятості;
- встановити зрозумілі та прозорі правила для реєстрації соціальних працівників;
- розробити професійні стандарти поведінки і практики соціальних працівників, їх роботодавців та запровадити їх в практику соціальної роботи;
- гарантувати якісну підготовку соціальних працівників;
- підвищити правосвідомість і повагу до соціальних працівників тощо.

З 1 серпня 2012 року повноваження Загальна Рада з питань соціального піклування (GSCC) були передані Раді з питань охорони здоров'я та опіки (Health and Care Professions Council – HCPC) [13].

Шотландська рада з питань надання соціальних послуг (SSSC) була створена в жовтні 2001 року згідно Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001). Вона відповідає за підняття стандартів роботи для працівників шотландських соціальних служб. Її завдання полягає в забезпеченні служб компетентним персоналом; персоналом, якому можна довіряти, який здатний якісно надавати соціальні послуги, який матиме повну довіру громадськості, клієнтів, а отже: а) підняти професіоналізм персоналу соціальних служб; б) підняти стандарти практики в сфері соціальної роботи; в) захистити тих, хто користується соціальними послугами [14].

З метою виконання поставлених завдань, а саме захисту клієнтів і соціальних працівників, Шотландська рада з питань надання соціальних послуг несе відповідальність за: (а) створення реєстру для

працівників соціальних служб та їх роботодавців; (б) публікацію кодексу практики для соціальних працівників та їх роботодавців; (в) регулювання питання підготовки і освіти соціальних працівників.

Реєстрація має вигляд громадського запису в реєстр тих, хто відповідає вимогам реєстрації і погодилися дотримуватися стандартів, встановлених в Кодексі практики для працівників соціальної сфери. Шотландська рада з питань надання соціальних послуг публікує реєстр на своєму вебсайті, де громадськість та роботодавці можуть перевірити чи конкретний соціальний працівник є зареєстрованим. Рада діє згідно письмових вказівок і під загальним керівництвом міністрів Шотландського парламенту.

Згідно параграфу 54 Акту про Регулювання Опіки (Шотландія) від 2001 року (Regulation of Care (Scotland) Act 2001) Рада повинна слідувати за наданням відповідного рівня освіти і підготовки для осіб, які є, або бажають стати соціальним працівником. І зокрема може, у відповідності з правилами, схвалювати програму підготовки працівників соціальної сфери. Якщо Рада визнає, що програма підготовки не відповідає сучасним вимогам і негативно впливає на реєстрацію осіб, тоді вона повинна забезпечити нову відповідну програму для отримання освіти або підготовки. Рада також проводить оцінку тих курсів, які складають навчальну програму підготовки соціальних працівників.

Рада також конкретизує в своєму переліку: (а) курси додаткової підготовки або перепідготовки, які оплачуватимуться претендентам на реєстрацію і уточнює кому вони будуть оплачуватися; (б) максимальну суму дотацій, яка буде виплачуватися на курси окремим індивідам. Рада може надавати гранти організаціям, який забезпечують викладання курсів для підготовки або перепідготовки соціальних працівників.

За дозволу міністрів Шотландії Рада може вимагати від зареєстрованих осіб пройти додаткове навчання, подальшу підготовку. У випадку їх відмови Рада може виключити їх з реєстру. Рада: а) визначає зміст і методи виконання навчальної програми; б) надає інформацію про програми підготовки в сфері освіти соціальної роботи; в) визначає категорії осіб, які можуть брати участь в програмах підготовки; г) видає посвідчення (сертифікати) про успішне завершення програми підготовки [15].

Представники Ради можуть відвідати заклади, установи, які: а) забезпечують виконання певної навчальної програми; б) екзамнують виконання програми. Радою на додаток до вище згаданого також призначаються особи, які перевіряють заклади та подають до неї звіти про результати перевірки закладів.

Таким чином, Національні ради розробляють національні освітні стандарти, ліцензують факультети соціальної роботи; видають дипломи про присудження кваліфікації випускникам; розподіляють державні замовлення і гранти на науково-дослідну діяльність в галузі соціальної роботи; визначають компетентність, яку кандидат має продемонструвати до того, як отримає кваліфікацію в соціальній роботі [16]. Ця компетентність складається з демонстрування знань, вмінь та розуміння цінностей соціальної роботи [17]. Їх можна навчитися або отримати різними шляхами. Зазвичай, в традиційних освітніх закладах абітурі-

ентам пропонують денні програми, які на сьогодні вже стали 3-річними в Англії, Північній Ірландії та Уельсі та 4-річними – в Шотландії. Також існує можливість пройти дистанційний курс підготовки, модульний курс, навчатися через систему отримання кредитів-балів.

Існує ряд принципових і загальних для всіх навчальних закладів положень, якими керуються у підготовці фахівців соціальної роботи всі вузи Великої Британії:

1. Знання національних стандартів соціальної роботи. Одним з центральних питань в стандартах якості надання соціальних послуг є характер взаємовідносин між працівниками соціальних служб та їх клієнтами, які повинні будуватися на засадах партнерства, взаємоповаги, довір'я.

2. Різноманітність соціальних груп, громад, а також способу їх життя вимагає глибокого знання теорії і моделей соціальної роботи зі всіма соціальними групами і віковими категоріями, а також юридичних знань, щоб законодавчо забезпечити сферу соціальних послуг в регіоні.

3. У процесі навчання студенти повинні оволодіти основами професіоналізму, який розглядається британськими вченими як сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійних завдань. На всіх етапах розвитку професіоналізму соціального працівника реалізується ідея, смисл якої полягає в тому, що для соціального працівника характерною є орієнтація на людину як на найвищу цінність. Отже, професією соціального працівника можна оволодіти тільки в індивідуально-особистісному контексті.

4. В основу підготовки соціальних працівників у Великій Британії покладено принцип професійно-особистісного розвитку майбутнього спеціаліста, тобто професійна освіта орієнтована як на особистісний, так і на професійний розвиток майбутнього спеціаліста. Соціальний працівник повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчого, нестандартного вирішення проблем клієнта.

5. Етика соціальної роботи. Успіх професійної діяльності майбутнього соціального працівника залежить від оволодіння ним системою теоретичних і практичних знань, наявності у нього певних особистісних властивостей, а також від неухильного виконання ним етичних норм і принципів.

На сьогодні у Великій Британії освітні послуги надають понад 160 університетів та коледжів [18], серед яких проблемою підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії займаються щонайменше 70 навчальних закладів [19], в яких відкрита спеціальність „соціальна робота”. Готуються такі фахівці за планами підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи, докторів наук.

Підготовка соціальних працівників організовується та забезпечується університетами або коледжами у співпраці з різними типами соціальних агентств. Вони беруть на себе спільну відповідальність за відбір студентів, їх навчання і оцінювання, а також підтримку їх підготовки на сучасному рівні.

Ступінь з соціальної роботи (Degree in SW) (до реформи – Diploma of Social Work) є визнаною квалі-

фікацією у Великій Британії для соціальних працівників і службовців у цій сфері [20]. Зміст освіти і програм з підготовки, які ведуть до отримання DipSW в Англії, Шотландії, Уельсі і Північній Ірландії, є по суті однаковим, але беруться до уваги відмінності в законодавстві і способи надання соціальних послуг в цих країнах [21].

Для того, щоб отримати фах соціального працівника, кандидати повинні довести, що вони підходять для цієї роботи [22]. На додаток до академічної придатності, їм потрібне відчуття зрілості, співчуття і здорового глузду, які можна отримати лише з власного життєвого досвіду і від роботи з людьми, тому часто трапляється, що багато студентів вже мають попередній досвід роботи в соціальних агентствах, деякі, як добровольці, інші – в різних видах соціальної роботи. Дипломи вручаються Національними радами з питань навчання та підготовки у соціальній роботі, а не університетами.

Студенти вивчають ряд дисциплін для того, щоб зрозуміти ситуації, в яких люди живуть і працюють, а також щоб вміти надати відповідні до ситуації послуги. Ці дисципліни включають наступну тематику:

- закони, які дають соціальним працівникам певні права і накладають відповідальність;
- організація суспільства;
- наскільки клас, раса, культура і релігія є важливими в розумінні людей і їх потреб;
- розвиток людей на протязі їх життя;
- потреби дитини для здорового росту і розвитку;
- ознаки небезпеки, які вказують на те, що дитиною або дорослою людиною зловживають або нехтують;
- закони і системи, в яких соціальні агентства співпрацюють з метою захисту дитини і уразливих дорослих;
- потреби людей, які мають фізичні вади або проблеми з навчанням чи поєднання таких проблем;
- симптоми проблем із здоров'ям, які пов'язані з розумовими відхиленнями та можливістю їх вирішення;
- потреби людей, які мають алкогольну і наркотичну залежність;
- потреби ВІЛ-інфікованих;
- злочинність і анти-соціальна поведінка;
- системи надання допомоги та поліпшення добробуту людей;
- надання та забезпечення соціальних послуг, послуг з охорони здоров'я, тимчасового перебування на обліку за вчинення певного правопорушення;
- система кримінального права;
- природа дискримінації на основі недієздатності, статі, раси, мови або релігії; їх вплив на надання послуг для дітей та дорослих;
- організація служб опіки, їх розвиток, оцінка їх роботи;
- шляхи оскарження споживачами наданих соціальних послуг, процедура розгляду та реагування на скарги.

Під час підготовки соціальні працівники набувають конкретних умінь надавати допомогу людям з життєвими труднощами, зокрема: застосувати теоретичні знання на практиці; слухати і спостерігати; спілкуватися і налагоджувати стосунки; записувати

інформацію з різною метою, включаючи її підготовку і представлення; готувати звіти для суду; формувати вироки і приймати рішення; отримувати і використовувати ресурси; представляти інших і допомагати їм відстоювати свої права; мати справу з людьми, які можуть перебувати у стресі, бути неспроможними виразити чітко свої потреби.

Майбутнім соціальним працівникам необхідне вміння поважати гідність кожної особи, сім'ї і групи, їх громадянські свободи і права на приватну власність, конфіденційність і захист [23].

Вони мають усвідомити і поважати відмінності в расі, релігії, мові, культурі і національності. Їм потрібно знати, як вирішувати проблеми, пов'язані з дискримінацією, расизмом, несправедливістю тими способами, які визначає конкретна ситуація. Майбутнім соціальним працівникам необхідно вміти визначити власну позицію, своє ставлення до даної проблеми для того, щоб гарантувати, що вони не нав'язують їх іншим в їхній роботі з людьми. Їм потрібно вміти пояснити клієнтам, що вони роблять і чому, дотримуватися угод, бути надійними, завжди ставитися до людей співчутливо, ввічливо, тактовно. Соціальні працівники використовують свої знання, вміння і цінності для того, щоб: оцінити потреби; спланувати і надати ряд послуг своїм клієнтам; переглянути результати їх роботи [24]; [25].

Соціальні працівники навчаються тому, як працювати з людьми, щоб вміти оцінити їх потреби:

- ідентифікувати ознаки, які говорять про те, що дитина або дорослий перебуває під ризиком зловживань, і оцінити ступінь такого ризику;
- оцінити можливості сім'ї і визначити ті послуги для підтримки, які є доступними для важковиховуваних дітей або дорослих в суспільстві/громаді;
- організувати оцінку інших спеціалістів, яка необхідна для роботи в конкретному випадку;
- оцінити потреби для надання практичної допомоги, як наприклад, забезпечення житлом, надання фінансової допомоги, допомоги по охороні здоров'я;
- оцінити особисті сили і потенціал клієнтів, які можуть бути підтримані і розвинені;
- оцінити потреби клієнта з метою його підтримки і надання йому послуг у співпраці (працівник і клієнт);
- у сфері кримінального права вміти оцінити рекомендації з приводу засудження (винесеного вироку), які б найкраще відповідали потребам конкретного звинуваченого;
- оцінити в співпраці з іншими професіоналами, чи людина могла б перебувати в небезпеці або піддати їй інших, або, чи їх здоров'я є в ризиковому стані.

Для того, щоб здійснити правильну оцінку ситуації, в якій люди могли б нашкодити іншим, со-

ціальним працівникам необхідно знати закони, їх обов'язки, можливості та повноваження за законом, як їх правильно використовувати.

Соціальні працівники можуть самостійно надавати послуги або звертатися по допомогу до інших служб. Їх вчать, як використовувати різні способи надання допомоги клієнтам [26]:

- надавати можливість самим клієнтам вирішити власні проблеми;
- допомагати людям у проведенні переговорів стосовно пошуків ресурсів;
- співпрацювати з батьками, опікунами, фостер-піклувальниками, іншими спеціалістами і службами з метою захисту і опіки важковиховуваних дітей та дорослих;
- надавати опіку, підтримку і поради індивідам, сім'ям і групам людей;
- підтримувати і захищати людей, якими зловживають, які перебувають у стресі або іншій небезпеці;
- використовувати їх законні права/владу, наприклад, щоб захистити дитину, або підготувати рекомендацію, щоб притягти кривдника до судової відповідальності;
- розробити разом з іншими спеціалістами таку схему, яка б надала проблемним людям можливість залишитися в суспільстві/громаді;
- допомогти клієнтам спланувати своє майбутнє і, де це можливо, допомогти їм закріпитися в суспільстві/громаді, направляючи їх до відповідних агентств.

Підкреслимо, що основна увага у Великій Британії звертається не стільки на теоретичну підготовку, скільки на оволодіння практичними навичками соціальної роботи. Значна увага звертається також на формування професійної етики і особистісний розвиток студентів – майбутніх фахівців соціальної роботи. Всі професійні стандарти і вимоги до соціального працівника у Великій Британії базуються на Кодексі етики (Code of Ethics), прийнятого в багатьох країнах світу і конкретизуються в етичних стандартах соціальних працівників [27]; [28].

Отже, можемо зробити висновок про те, що професійна освіта орієнтована як на професійний, так і на особистісний розвиток майбутнього соціального працівника, який повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчого, нестандартного вирішення проблем клієнта. Відповідальність за таку професійну освіту беруть на себе у Великій Британії національні ради з питань надання соціальних послуг.

Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребує порівняльний аналіз системи підготовки фахівців соціальної роботи різних рівнів у Великій Британії та Україні, дослідження особливостей практичної підготовки, системи тьюторства і супервізії, можливостей дистанційного навчання та ін.

Література та джерела

1. Malcolm P. Social Work in the British Isles / M.Payne, S.Shardlow. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2002. – 287 p.
2. Blewett J. The Changing Roles and Tasks of Social Work: A Literature Informed Discussion Paper / J.Blewett J.Lewis, J.Tunstall. – London: General Social Care Council, 2007. – 45 p.
3. For everyone in Social Care [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 08.03.2013: <<http://www.communitycare.co.uk/Articles/2010/08/25/115153/one-in-10-social-work-posts-vacant.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Smith M. Professional Education for Social Work in Britain: an Historical Account / Marjorie Jean Smith. – London: Allen and

- Unwin, 1965. – 114 p.
5. Younghusband E. The Newest Profession: A Short History of Social Work / Eileen Younghusband. – London: Routledge, 1981. – 197 p.
 6. Ferguson I. Radical Social Work in Practice: Making a Difference / Iain Ferguson, Rona Woodward. – Bristol: The Policy Press, 2009. – 192 p.
 7. Shardlow S. The Values of Change in Social Work / Steven Shardlow. – London: Routledge, 1989. – 218 p.
 8. Шпеник С.З. Деякі аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників Великої Британії до роботи з дітьми / С.З.Шпеник // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: УжНУ. – 2008. – № 15. – С.167-168
 9. Бартош–Пічкач О.П. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О.П.Бартош–Пічкач, С.З.Шпеник // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип.16 – 2009. – С.12-18
 10. Care Council for Wales [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ccwales.org.uk>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 11. Northern Ireland Social Care Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.niscc.info>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 12. General Social Care Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.gssc.org.uk/about.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 13. Health and Care Professions Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.03.2013: <<http://www.hpc-uk.org/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 14. Scottish Social Services Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 24.02.2013: <<http://www.sssc.uk.com/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 15. Соціальна робота: Підручник / [В.А.Поліщук, О.П.Бартош–Пічкач, Н.М.Горішна, Г.В.Лещук, О.Ю.Пришляк] / За ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль: ВАТ «ТВПК «ЗБРУЧ», 2010. – С.151
 16. O'Hagan K. Competence in Social Work Practice: A Practical Guide for A Practical Guide for Students and Professionals / Kieran O'Hagan. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 256 p.
 17. CCETSW. Assuring Quality in the Diploma in Social Work – 1. Rules and Requirements for the DipSW. Second Revision. London: CCETSW, 1996.
 18. Directory of Education. Colleges and Universities in United Kingdom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.directoryofeducation.net/colleges_universities/byCountry/United+Kingdom> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 19. The Complete University Guide.. Colleges and Universities in United Kingdom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings?s=Social+Work>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 20. CCETSW. Paper 30, Requirements and Regulations for the Diploma in Social Work. – London: CCETSW, 1989.
 21. BASW. Social Work Careers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 24.02.2013: <<http://www.basw.co.uk/social-work-careers>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 22. Бартош–Пічкач О.П. Особливості професійного відбору фахівців соціальної роботи у Великій Британії / Олена Павлівна Бартош–Пічкач // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип.13. – 2008. – С.93-98
 23. Banks S. Ethics and Values in Social Work / Sarah Banks. – 4th edition. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. – 304 p.]; [Postle K. Capacity Building and the Reconceptation of Political Participation: a Role for Social Care Workers? / K.Postle, P.Beresford // British Journal of Social Work. – October 19, 2005.
 24. Trevithick P. Social Work Skills: A Practice Handbook / Pamela Trevithick. – 3rd edn. – Maidenhead: Open University Press, 2005. – 150 p.
 25. Asquith S. The Role of the Social Worker in the 21st Century: A Literature Review / Asquith S., Clark C., Waterhouse L. – Edinburgh: Scottish Executive Education Department, 2005.
 26. Пічкач О.П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Олена Павлівна Пічкач. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
 27. The Code of Ethics for Social Work. Statement of Principles [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_112315-7.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
 28. Watson D. A Code of Ethics for Social Work / David Watson. – London: Routledge and Keegan Paul, 1985. – 132 p.

В статье раскрыты отдельные особенности функционирования национальных советов по вопросам предоставления социальных услуг в соответствующих регионах Великобритании, а именно: Совета по вопросам здравоохранения и опеки в Англии; Совета по вопросам в Уэльсе; Совета по вопросам предоставления социальных услуг в Шотландии; Совета по вопросам социальной заботы в Северной Ирландии. Национальные советы разрабатывают национальные образовательные стандарты; лицензируют факультеты социальной работы; выдают дипломы о присуждении квалификации выпускникам; распределяют государственные заказы и гранты на научно-исследовательскую деятельность в области социальной работы; определяют компетентность, которую кандидат должен продемонстрировать до того, как получит квалификацию в социальной работе.

Ключевые слова: национальные советы, социальные услуги, профессиональная подготовка, социальный работник.

The author of the article has considered the peculiarities of functioning of national councils on social services provision in Great Britain, namely: the Health and Care Professions Council in England, the Care Council for Wales, the Scottish Social Services Council in Scotland, the Northern Ireland Social Care Council. National Councils develop a national educational standards; provide license to the Social Work Departments; issue diplomas to graduates; address grants for research activities in the field of social work; define competence, the candidate is to demonstrate before he/she gets a qualification in social work.

Key words: national council, social services, professional training, a social worker.

УДК 378.011.3 – 051

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА

Безбородих Світлана Миколаївна

м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена розвитком конкурентоспроможного педагога та його системою дій, які визначає особистість цього фахівця. Саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку конкурентоспроможної особистості. Тому метою статті є розкриття значення особистісно-діяльнісного підходу у розвитку конкурентоспроможного педагога. Визначено, що особистісно-діяльнісний підхід сприяє створенню умов для розвитку гармонійної, морально-досконалої, соціально-активної, професійно-компетентної особистості, а отже, конкурентоспроможної.

Ключові слова: педагогічна діяльність, професійна діяльність, конкурентоспроможний педагог, особистісно-діяльнісний підхід.

Центральним, базовим утворенням професійної діяльності, що зумовлює і процес, і результат її, є система дій конкурентоспроможного фахівця. Звичайно, систему дій, як і всю структуру професійної діяльності, визначає саме особистість цього фахівця. У процесі діяльності стає можливим засвоєння певної системи знань, формування навичок з їх використанням та розвиток загальних здібностей особистості. Усе це сприяє гармонійному розвитку всіх сторін конкурентоспроможного педагога, що стає підґрунтям для подальшої освіти й самоосвіти, тобто збільшення власного досвіду кожної людини.

Майбутній конкурентоспроможний педагог повинен вміти орієнтуватися в складних і непередбачуваних професійних ситуаціях, мати уявлення про наслідки своєї діяльності, а також нести за них відповідальність; саме у його діяльності відбувається процес саморозвитку. У зв'язку з цим є необхідність розглянути особистісно-діяльнісний підхід, який у своєму особистісному компоненті полягає в управлінні розвитком людини, її конкурентоспроможністю, заснований на глибокому знанні її особистості та умов життя.

Особливість професійної діяльності конкурентоспроможного педагога у тому, що вона включає декілька видів: педагогічну, науково-дослідницьку, професійну стосовно базової спеціальності тощо.

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені у психології в роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, К. Ушинського, де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Мотивами є внутрішні спонукальні сили майбутніх фахівців, що примушують їх займатися педагогічною діяльністю. Для того щоб діяльність дала максимально бажаний ефект, її необхідно будувати з урахуванням особистісних особливостей майбутніх конкурентоспроможних педагогів.

Отже, метою статті є розкриття значення особистісно-діяльнісного підходу у розвитку конку-

рентоспроможного педагога.

Багато науковців розглядали тільки особистісний підхід у організації навчально-виховного процесу. С.Гончаренко визначив поняття особистісного підходу як „последовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та як до суб'єкта виховної взаємодії” [4, с.243].

Сучасне розуміння особистісного підходу досліджували в 60-ті роки представники напряму гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей), які стверджували, що повноцінне виховання можливе лише в тому разі, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального „Я” кожної дитини. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю у розкритті його можливостей, усвідомленні себе особистістю, у становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самовизначення, самореалізації і самоутвердження. Це все сприяє формуванню сучасного конкурентоспроможного педагога.

У зв'язку з цим є важливим звернення до сучасного розуміння особистісного підходу. У межах даного підходу студент визначається рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії. Навчання в університеті повинно орієнтуватися не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Особистісне спілкування змінює рольове, якому не були притаманні підтримка, утвердження людської гідності та довіри; воно створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на перевагу творчої ініціативи, самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження.

Особистісний підхід доцільно розглядати, на думку О.Пехоти, як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості школяра чи студента і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти [4, с.280].

Одним із шляхів формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця є діяльнісний підхід (О. Анісімов, І. Бех, Л. Петерсон), оскільки засвоєння структури і технології професійної діяльності спонукає особистість до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю – важливих складових професіоналізму.

Ядром теорії діяльнісного підходу служать: ідеї Л. Виготського про те, що особистість в активній формі повинна вивчати і усвідомлювати історичний досвід людства; основи концепції поетапного форму-

вання розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізіна), що характеризують процес отримання знань в результаті виконання майбутніми педагогами системи дій; висновки досліджень В. Давидова, Д. Ельконіна, що показують залежність формування якостей особистості від системи самостійно засвоювати навчальні заняття (визначення для себе навчальних завдань і їх виконання, знаходження способів застосування знань, контроль і самооцінка своєї діяльності).

Ураховуючи вищезазначене, є необхідність розглянути педагогічну діяльність конкурентоспроможного педагога, яка передбачає спеціальну освіту, тобто оволодіння системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання функцій, пов'язаних із певною професією. Людину, яка професійно займається педагогічною діяльністю, називають вихователем, учителем, викладачем, педагогом. Часто це залежить від закладу, в якому вона працює (вихователь – у дитячому садку; учитель – у школі; викладач – у коледжі, училищі, вищому навчальному закладі). Основний зміст педагогічної професії становлять взаємини з людьми. Завдання вчителя – якнайглибше зрозуміти учня, задовольнити його запити, допомогти у становленні особистості. Це посилює роль особистісних взаємин у педагогічному процесі і акцентує на важливості моральних аспектів. Такий вид діяльності може бути професійним і непрофесійним. Непрофесійною є педагогічна діяльність батьків із виховання дітей у сім'ї. Усе сімейне життя з його повсякденними турботами, радощами і драмами – це уроки, які дають дорослі дітям. І ці уроки, як правило, впливають на людину все життя, формуючи її педагогічні погляди на виховання наступного покоління дітей [3].

Російський психолог Н. Кузьміна у структурі педагогічної діяльності виокремлює такі взаємопов'язані компоненти:

1. Конструктивний компонент. Він пов'язаний із доборою та композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; плануванням і побудовою педагогічного процесу; визначенням структури своїх дій та вчинків; проектуванням навчально-матеріальної бази для здійснення навчально-виховної роботи.

2. Організаційний компонент. Передбачає залучення учнів до різноманітних видів діяльності, організацію учнівського колективу та перетворення його на інструмент педагогічного впливу на особистість.

3. Комунікативний компонент. Сутність його полягає у встановленні педагогічно доцільних взаємин з учнями, колегами, батьками, представниками громадськості [2].

Усі компоненти проявляються у роботі педагога будь-якої спеціальності. Для успішного їх здійснення необхідні відповідні здібності та уміння – комунікативні, організаційні, конструктивні, перцептивні, сугестивні, дидактичні, пізнавальні, саморегуляційні тощо.

Окрім педагогічної діяльності, діяльність педагога є неперервним процесом розв'язання різноманітних завдань і реалізується в таких видах:

а) викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю учнів);

б) виховна робота (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяль-

ності, зокрема пізнавальною, вихованців із метою їх гармонійного розвитку);

в) класне керівництво (організація навчання і виховання учнівського колективу в певному класі);

г) діяльність із самоосвіти і професійного самовиховання;

г) управлінська діяльність (діяльність керівників освітніх закладів та їх заступників);

д) організаторська діяльність (діяльність організаторів дитячого та юнацького руху в школі і поза нею);

е) методична діяльність (діяльність методистів із вивчення досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду);

є) позашкільна діяльність (робота у позашкільних закладах, дитячих кімнатах міліції);

ж) науково-дослідницька діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів) [3].

Оскільки набуття досвіду в будь-якій діяльності відбувається переважно не в ізольованій формі, а у взаємодії з іншими людьми, є потреба відокремити індивідуальну та спільну діяльність. Хоча за своєю суспільно-історичною природою ці види діяльності є спорідненими, вони далеко не тотожні й становлять собою різні системи. Їх різниця полягає в тому, що спільна діяльність є родовою й генетично більш ранньою, ніж індивідуальна. Виходячи з цього, можна говорити, що первинною формою діяльності є її колективне або спільне виконання. Залежність індивідуальної діяльності від групової досліджували Б. Ломов та О. Леонт'єв.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що ми не можемо розглядати тільки особистісний аспект, потрібно інтегрувати цей аспект з діяльністю. Саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку конкурентоспроможної особистості.

Так, В. Сластьонін і Л. Подимова зазначають, що поєднання особистісного й діяльнісного аспектів є виключно важливим, бо саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність образу вчителя-новатора [5].

Вітчизняні науковці О. Бігич, О. Пехота, В. Семиченко вважають, що у педагогічному процесі дуже доцільно реалізувати особистісно-діяльнісний підхід. Так, О. Пехота вважає, що особистісно-орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [4, с.281].

Особистість завдяки діяльності отримує можливість саморозвитку, отримання реальних можливостей для свого професійного становлення. Концептуальні відмінності між діялісним та особистісним підходами доцільно проводити тільки на теоретичному рівні.

Безперервним повинен бути розвиток майбутніх фахівців, включаючи в себе професійне навчання і саморозвиток. Одним з основних напрямів розвитку є організація взаємопов'язаних процесів розвитку конкурентоспроможних і особистісних здібностей. Тому дуже необхідним є розвиток саме цих здібностей, які будуть відображатися у різних видах діяльності.

Розглядаючи конкурентоспроможність особистості, учені виділяють три основні типи фахівців. До першого типу належать спеціалісти, які здійснюють постійне вдосконалення своєї діяльності та здійснюють основні зміни в організації. Це „динамічні особистості”, які прагнуть до швидкого професійного зростання, думають про власну кар’єру і виявляють зацікавленість у розвитку організації. Саме люди цього типу володіють значним творчим потенціалом і просуваються на третій і четвертий рівень професіоналізації. До другого типу належать фахівці, які здатні до оволодіння кваліфікованими навичками, але потім їх діяльність більшою мірою пов’язана з виконанням діяльності, що відповідає цим навичкам. Це тип „статичних особистостей”, які якщо й удосконалюються, то вкрай повільно, в основному спираючись на навичках, які вони найбільш міцно освоїли. Третій тип людей – „варіабельні особистості”, які здатні удосконалюватися, однак роблять це або в

кризових ситуаціях, або в результаті істотного тиску на них обставин, або їх кваліфікація удосконалюється в досить вузькій сфері діяльності [1].

Таким чином, можна зробити висновок, що розкриття значення особистісно-діяльнісного підходу у розвитку конкурентоспроможного педагога стає орієнтиром для подальшого вивчення проблеми дослідження. У цілому особистісно-діяльнісний підхід означає створення умов для розвитку гармонійної, морально-досконалої, соціально-активної, професійно-компетентної особистості, а отже, конкурентоспроможної. Саме особистісно-діяльнісний підхід забезпечує запроєктований рівень розвитку конкурентоспроможного педагога. Подальшому нашому дослідженню підлягають визначення та характеристика структурних компонентів конкурентоспроможності майбутнього педагога, з’ясування власне педагогічної сутності поняття конкурентоспроможності педагога.

Література та джерела

1. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посібник / М.Й.Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
3. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії / Г.М.Мешко. – К.: «Академвидав», 2010. – 200 с.
4. Пехота О. М., Будає В. Д. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О.М.Пехота, В.Д.Будає. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Сластєнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластєнин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП, «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена развитием конкурентоспособного педагога и его системой действий, которые определяют личность этого специалиста. Именно деятельность является основой, средством и решающим условием развития конкурентоспособной личности. Поэтому целью статьи является раскрытие значения личностно - деятельностного подхода в развитии конкурентоспособного педагога. Определено, что личностно - деятельностный подход способствует созданию условий для развития гармоничной, морально-совершенной, социально- активной, профессионально-компетентной личности, а следовательно, конкурентоспособной.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, конкурентоспособный педагог, личностно-деятельностный подход.

The actuality of the material presented in the article is due to the development of competitive teacher and his system of action. System acts as the whole structure of professional activities, defines the personality of a specialist. This action is the basis, the means and the critical condition for the development of a competitive personality. The purpose of the article is to outline the importance of personality - activity approach in the development of competitive teacher. Determined that the personality-activity approach helps create conditions for harmonious, morally perfect, socially active, professional and competent individual, and therefore, competitive.

Key words: educational activities, professional activities, competitive teacher, personality-activity approach.

УДК 811.111: 371.134: 271.4

ДО ПРОБЛЕМИ АНГЛО-МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ УЖГОРОДСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ БОГОСЛОВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ ІМЕНІ ТЕОДОРА РОМЖІ

Богдан Людмила Іванівна

м. Ужгород

У статті розглядаються історичні моменти розвитку ужгородської греко-католицької богословської академії імені Теодора Ромжі та перших греко-католицьких парафій у США. Також автор звертає увагу на питання доцільності вивчення англійської мови студентами-семінаристами.

Ключові слова: Божественна літургія, емігран-

ти, греко-католицька церква, семінаристи, англійська мова.

Майбутнє суспільства визначається рівнем культури людини, яка проявляється в її взаємодії з навколишнім середовищем. Поліпшення міжнаціонального порозуміння, подолання конфліктів між-

народного характеру, усунення негативних наслідків науково-технічного прогресу можливі лише за умови підготовки фахівців, що володіють високим рівнем загальної та комунікативної культури. Ефективність вирішення проблем, що виникають у процесі або в результаті професійної діяльності, багато в чому залежить від ступеня сформованості комунікативних та особистісних якостей сучасного фахівця. Вміння працювати з людьми, будувати взаємини з колегами та клієнтами, ефективно управляти комунікативним процесом необхідні в будь-якій професійній діяльності.

Підкреслимо, що володіння культурою іншомовного професійного спілкування не тільки сприяє ефективному міжнаціональному спілкуванню та співпраці на професійному та особистісному рівнях, відіграє позитивну роль у забезпеченні загального розвитку фахівців, розширенні їх світогляду, поглибленні знань про навколишній світ, про людей, які користуються даними іноземною мовою, їхні звичаї, менталітет, особливості національної культури тощо, але також сприяє розвитку всіх психічних процесів: сприйняття, уваги, уяви, мислення. У процесі вивчення іноземної мови відбувається виховання особистості майбутнього фахівця в цілому і формування окремих професійно-особистісних якостей, необхідних для професійного становлення фахівця.

Метою статті є показати доцільність вивчення англійської мови студентами-семінаристами м.Ужгорода з можливістю подальшого використання знань для спілкування та проведення Богослужінь у церквах греко-католицьких епархій Сполучених Штатів та інших країн.

Започаткування ужгородської греко-католицької богословської академії імені Теодора Ромжі сягає часів єпископа Михайла Мануїла Ольшавського, який у 1744 році заснував у м.Мукачеві богословську школу. Наступні віхи її історії охоплюють такі події:

- З 1778 року школа продовжує свою діяльність у стінах Ужгородського замку, який імператриця Марія-Терезія подарувала Мукачівському єпископу Андрію Бачинському. Перенесена з Мукачеві до Ужгорода богословська школа єпископа Ольшавського була перетворена владикою Бачинським у духовну семінарію з чотирирічним терміном навчання, що носила назву ім.Трьох Святителів.
- У 1941 році семінарія отримала статус академії.
- Отримавши у 1992 році територію під будівництво при в'їзді в с.Минай, що біля Ужгорода, 28 червня того ж року був посвячений наріжний камінь будови академії.
- 1992-1993 навчальний рік розпочали вже в Ужгороді, але ще не в новобудові, а лише у вагончиках, які були розміщені на території майбутньої академії.
- 28 червня 2004 року на першому святкуванні свята Перенесення мощей Блаженного священномученика Теодора Ромжі кардинал Йозеф Томко з Риму освятив завершене будівництво нової семінарії і фундамент під нову семінарійну церкву.
- 28 червня 2007 року владика Мілан разом із кардиналом Теодором Едгаром Мак-Керріком, вашингтонським архієпископом-емеритом, освятив нову церкву на території богословської

академії.

- 6 грудня 2008 року духовна академія відсвяткувала 230 років її перенесення з Мукачеві до Ужгорода і початок навчання у стінах Ужгородського замку.

З часу відновлення діяльності Мукачівської греко-католицької епархії понад 150 студентів академії отримали дипломи про закінчення філософської та теологічної освіти [1].

Духовенство Мукачівської епархії зробило великий внесок у розвиток та встановлення греко-католицької церкви у Сполучених Штатах Америки. Кількість емігрантів, що прибула до Америки в кінці XIX ст. достеменно невідома, адже емігрантів з етнічних українських земель, про історію яких американські імміграційні агенти нічого не знали і не дуже нею цікавилися, записували під різними національностями, "поляк", "росіянин", "угорець", "галичанин" [2]. Відомо, що Австро-Угорщину в період 1870–1914 рр. покинуло близько 650–700 тис. осіб, які переселились до США та Канади [3]. Більшість поселенців направляли до антрацитового регіону штату Пенсильванія. Найперші компактні та чисельні поселення українців в цьому штаті сформувалися в містах Шенандоа (Shenandoah), Хейзлтон (Hazleton), Вілк-Бері (Wilkes-Barre), Скрантон (Scranton), а також у вугільних районах Західної Пенсильванії [4].

В нових умовах переселенці повинні були змиритись з думкою, що їх обманули корисливі агенти і привезли як дешеву робочу силу і заміну для страйкуючих робітників на копальнях Пенсильванії, через що, ірландські та уельські робітники з неприхованою ворожістю поставились до новоприбулих русинів. Русини в абсолютній більшості не вміли писати і не знали англійської мови, вони терпіли образи та жорстокість. Емігранти інших національностей отримували допомогу і турботу від держав свого походження: священники, вчителі, спеціалісти різного профілю прибували разом з ними, тому вони легко могли організувати своє власне релігійне, культурне та економічне життя [5].

За браком власної церкви українські емігранти, що працювали у вугільних шахтах Шенандоа, відвідували богослужіння в німецькій та литовській церквах, або в Польському костьолі. Вкрай нетолерантне ставлення до них місцевих священнослужителів змусило українських емігрантів звернутися з листом до Львівського митрополита Сільвестера Сембратовича з проханням прислати їм греко-католицького священника для проведення богослужіння, церковних обрядів та сповіді [6, с.45].

У 1884 році преподобний отець Іван Волянський, священник з епархії Львова в Галичині, відгукнувся на заклик міністра і прибув до віруючих США. У тому ж році він організував першу греко-католицьку парафію в Шенандоа, штат Пенсильванія. Протягом короткого періоду часу його пастирська робота привела до створення додаткових парафій в Пенсильванії: Фріленд (Freeland) (1886), Хейзлтона (Hazleton) (1887), Кінгстон (Kingston) (1888), Вілк-Бері (Wilkes-Barre) (1888), Оліфант (Oliphant) (1888) та в Джерсі Сіті (Jersey City), Нью-Джерсі (New Jersey) (1889), Міннеаполіс (Minneapolis) штат Міннесота (1889), Уайтінг (Whiting) штат Індіана (1889) і Пасайк (Passaic) штат Нью-Джерсі (1890). До 1894 року

з приходом додаткового духовенства в основному з Прешовської і Мукачівської єпархії функціонувало 30 греко-католицьких єпархій, що обслуговували більше 100000 віруючих.

Священник Іван Волянський також сприяв за-снуванню першої української газети, яка побачила світ 15 серпня 1886 р. Він приймав активну участь у громадському житті, з його іменем пов'язана перша широка участь українських іммігрантів у страйково-му русі. Під його патронатом греко-католицькі церкви утримували за свій рахунок школи та читальні. У 1898 р. у США налічувалося понад 50 українських греко-католицьких церков, а у 1913 р. виникла окрема Русинська американська церква [7, с.157].

З початку створення Русинської американської церкви Богослужіння проводилися на старослав'янській або ж українській мовах. Але з плином часу та зі зміною поколінь виникла необхідність проводити Божественні літургії англійською мовою. Так, починаючи з 1960-х років почала вживатися церковна англійська мова. На сьогодні всі Божественні літургії у греко-католицьких храмах США відбуваються виключно англійською мовою.

Отже, саме на Закарпатті та, зокрема, в Ужгородській греко-католицькій богословській академії ім.Теодора Ромжі відбувається підготовка та навчан-

ня майбутніх фахівців теологів та греко-католицьких священників. Крім теологічних дисциплін семінаристи опановують англійську мову. Більшість студентів по закінченню 3-го року навчання або ж останнього (7-го) року навчання з отриманням відповідного диплому мають змогу навчатися за кордоном, найчастіше – в Італії. Ті, хто володіють німецькою мовою, мають нагоду продовжити своє навчання в Німеччині. Уже дипломованих випускників можуть направити на служіння в греко-католицькі церкви або до США, або до інших країн, де є потреба у греко-католицьких священниках.

Випускники академії, розуміючи, що саме англійська мова є міжнародною мовою спілкування, беручи до уваги всі вище згадані факти, окреслюючи свої можливості та перспективи, усвідомлюють необхідність вільно володіти нею. Крім того, слід враховувати і той факт, що найнеобхідніша теологічна література друкується саме англійською мовою. Інтернет ресурси також є доступними здебільшого цією ж мовою. Божественні літургії, що відбуваються на англійській мові, вимагають неабиякої підготовки та знання професійної лексики. Як приклад, приведемо деякі молитви та псалми. Для порівняння візьмемо три мови: старослав'янську, українську та англійську (рис. 1) [8; 9].

Молитва ОТЧЕ НАШ:

Отче наш,
іже еси на небесіх;
да сятиться ім'я твоє;
да прийде царствіє твоє;
да будет воля твоя,
яко на небеси і на землі;
хліб наш насущний
даждь нам днесь;
і остави нам долги наша,
якоже і ми оставляєм
должником нашим,
і не введи нас во искушеніє,
но избави нас от лукавого,
амінь.

Отче наш,
Ти що на небі,
хай святиться Твоє ім'я,
нехай прийде твоє царство,
нехай буде твоя воля,
як на небі, так і на землі.
Наш щоденний хліб
дай нам сьогодні
і прости нам наші довги,
як і ми прощаємо
нашим довжникам,
і не введи нас у спокусу,
а визволи нас від лукавого,
амінь.

Our Father,
who art in heaven,
hallowed be thy name;
thy kingdom come;
thy will be done
on earth as it is in heaven.
Give us this day
our daily bread;
and forgive us our trespasses
as we forgive those
who trespass against us;
and lead us not into temptation,
but deliver us from evil.
Amen.

Молитва ВІРУЮ (частина):

Вірую во єдиного Бога Отця,
Вседержителя,
Творця неба і землі,
видимих же всіх і невидимих.
І в єдиного Господа
Ісуса Христа,
Сина Божія, єдинородного,
іже от Отця рож денного прежде
всіх вік;
Світа от світа,
Бога істинна от Бога істинна,
рожденна, не сотворена,
єдинасущна Отцу,
імже вся биша.
Нас ради человек
і нашего ради спасення
шедшаго с небес
і воплотившагося от Духа
свята і Марії Діви,
і вочеловічшася.
Разпятого же за ни
при Понтійстім Пилаті
і страдавша і погребенна.
І воскресшаго в третій день по
Писанієм.

Вірую в єдиного Бога, Отця
Вседержителя,
Творця неба й землі і
всього видимого й невидимого.
І в єдиного Господа
Ісуса Христа,
Божого Сина, єдинородного,
родженого від Отця перше
всіх віків.
Як світло від світла.
Бога правдивого від Бога правдивого,
родженого, не сотвореного,
однасущного з Отцем,
що через нього все сталося.
Що для нас людей
і для нашого спасіння
зійшов із неба
і прийняв тіло від Святого Духа й
Марії Діви,
та Став чоловіком.
І дав себе розпяти за нас,
за Понтія Пилата,
страждав і був похований.
І воскрес третього дня,
як це предсказано в святім Писанні.

I believe in one God, the Father
Almighty,
Creator of heaven and earth,
of all things visible and invisible;
and in one Lord
Jesus Christ,
Son of God, the only-begotten,
born of the Father
before all ages.
Light from light,
true God from true God,
begotten, not made,
one in essence with the Father;
through whom all things were made.
For us and
for our salvation,
he came down from heaven
and was incarnate from the Holy Spirit
and the Virgin Mary,
and became man.
He was crucified for us
under Pontius Pilate,
and suffered and was buried.
He rose on the third day according to
the scriptures.

Каѳісма Тринадесятая.

Псаломъ 91.

Благо есть исповѣдаться Господу,
и пѣсти имени твоему Вышній:

2. Возвѣщати завтра милость твою, и истину твою на всакъ ночь:

3. Въ десятиструннѣмъ Псалтири съ пѣснью въ гусляхъ.

4. Иже возвеселихъ ма еси, Господи, въ твореніи твоёмъ, и въ дѣлѣхъ твоихъ радуюся.

5. Иже возвеличиша дѣла твоя Господи: съкровѣнныя помышленія твоя.

6. Мужъ безумный не познаетъ, и не разумный не разумеетъ ихъ.

7. Когда прозавоша грѣшницы яко трава и прониоша вси дѣлающіи беззаконіе, яко да постребятъ въ вѣкъ вѣка.

8. Ты же Вышній во вѣкъ Господи.

9. Иже се врази твои, Господи, яко се врази твои погнѣхуть, и разыдутъ вси дѣлающіи беззаконіе.

10. И вознесетъ яко единорога рогъ мой, и старость моя въ еленъ масленикъ:

11. И воззрѣ око мое на враги мои, и возглаголюща на малазѣкавнущыя услышатъ ухо мое.

12. Праведникъ яко финику процвѣтетъ: яко кедръ, иже въ Ливанѣ, умножитъ.

13. Насаждени въ домъ Господни во дворѣхъ Бога нашего процвѣтѣхуть.

14. Еще умножатъ въ старости масленикъ, и благопріемлюще вѣдѣхуть:

15. Да возвѣстятъ, яко правъ Господь Богъ нашихъ, и несть неправды въ немъ.

Psalm 91.

It is good to give praise to the Lord, and to sing to thy name, O most High.

2. To show forth thy mercy in the morning, and thy truth in the night:

3. Upon an instrument of ten strings, upon the psaltery: with a canticle upon the harp.

4. For thou hast given me, O Lord, a delight in thy doings: and in the works of thy hands I shall rejoice.

5. O Lord, how great are thy works! thy thoughts are exceeding deep.

6. The senseless man shall not know: nor will the fool understand these things.

7. When the wicked shall spring up as grass: and all the workers of iniquity shall appear: That they may perish for ever and ever:

8. But thou, O Lord, art most high for evermore.

9. For behold thy enemies, O Lord, for behold thy enemies shall perish: and all the workers of iniquity shall be scattered.

10. But my horn shall be exalted like that of the unicorn: and my old age in plentiful mercy.

11. My eye also hath looked down upon my enemies: and my ear shall hear OF THE DOWNFALL of the malignant that rise up against me.

12. The just shall flourish like the palm tree: he shall grow up like the cedar of Libanus.

13. They that are planted in the house of the Lord shall flourish in the courts of the house of our God.

14. They shall still increase in a fruitful old age: and shall be well treated.

15. That they may show, that the Lord our God is righteous, and there is no iniquity in him.

З наведених вище текстів бачимо, що професійна лексика відрізняється від загальноповсякденної. Так, наприклад, словосполученням *Ти, що на небі, хай святитися Твоє ім'я, нехай буде Твоя воля, єдинородний, будучий вік* знавці загального рівня мови надали б зовсім інший переклад, ніж поданий в оригіналі. В контексті релігійного змісту ці словосполучення перекладаються наступним чином: *who art in heaven, hallowed be thy name, thy will be done, only-begotten,*

the world to come.

Отже, це неодноразово підтверджує думку про те, що студент-семінарист повинен прикладати максимум зусиль для того, щоб опанувати загальну і професійну лексику з англійської мови, та в майбутньому, будучи священником греко-католицької єпархії магі змогу читати відповідну літературу в оригіналі, вільно спілкуватися та, при потребі, проводити Божественні літургії англійською мовою.

Література та джерела

1. Мукачівська греко-католицька єпархія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.mgce.uz.ua/post.php>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Halich W. Ukrainians in the United States. – Chicago: University of Chicago Press, 1937. – P.14
3. Маркусь В. З'єднані Держави Америки // Енциклопедія українознавства. – Львів, 1994. – Т.3. – С.809
4. Бачинський Ю. Українська імміграція в Сполучених Штатах Америки / Ю.Бачинський. – К.: Енциклопедія Української Діаспори, 1995. – С. 34
5. Kurpas M. The Ukrainian Americans: Roots and Aspirations, 1984–1954, Toronto: University of Toronto Press, 1991. – P.34
6. Кравченко О. Стежками отця Волянського в Америці // Календар-альманах Українського Народного Союзу на рік 1994. – Джерсі Сіті. – С.81-106
7. Кравченко О. Українці в Америці // Ювілейний альманах українського Братського Союзу з нагоди 75-ліття: 1910–1985 / Ред. Д.Корбутяк. – Скрантон, 1985. – С.83–102
8. The Divine Liturgy of our Holy Father John Chrysostom. The Byzantine Seminary Press. A publication of the Byzantine Seminary Press. – 1937
9. Псалтирь царя Давида. The Book of Psalms of King David. – PA, Homestead: the Greek Catholic Union, 1921.

В статье рассматриваются исторические моменты развития ужгородской греко-католической богословской академии имени Теодора Ромжи и первых греко-католических приходов в США. Также автор обращает внимание на вопрос целесообразности изучения английского языка студентами-семинаристами.

Ключевые слова: Божественная литургия, эмигранты, греко-католическая церковь, семинаристы, английский язык.

The author of the article has considered the historical aspects of establishing and development of Uzhhorod Greek Catholic Theological Academy named after Theodor Romzha and the first Greek-Catholic parishes in the United States. Also, the author has paid attention to the expediency of English language learning by the students-seminarians.

Key words: Divine Liturgy, immigrants, Greek Catholic Church, the English language.

УДК 316.334.2(477.87)

САМОЗАЙНЯТІСТЬ НАСЕЛЕННЯ ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Варга Наталія Іллівна

м.Ужгород

Соціально-економічні аспекти зайнятості в межах регіонального ринку праці досліджуються в даній роботі. Головне завдання - аналіз способів самозайнятості населення в Закарпатській області. Самозайнятість розглядається як форма соціально-економічної адаптації в умовах економічної кризи.

Ключові слова: зайнятість, безробіття, самозайнятість, працевлаштування

Самозайнятість населення особливо актуалізується в умовах, коли держава не може забезпечити занятість населення, яке прагне працювати. Допомога цим людям зі сторони держави можлива через проведення активної політики сприяння зайнятості. Яка реалізується через забезпечення можливості здобуття нової спеціальності або підвищення кваліфікації, надання підтримки у відкритті власної справи, виділення субсидії, зниження податків. Людина, в

свою чергу повинна бути готовим до зміни задіяності в праці, при потребі зміні місця проживання, адже життєвий успіх в більшості залежить від людини, від її здатності адаптуватися до змінної економічної і соціальної дійсності. Якщо можливості працевлаштування по найму обмежені, значить людина прагне реалізувати себе у сфері самозайнятості. Саме ці обставини роблять питання самозайнятості нагальними до розгляду і підносять їх до рівня глобальних проблем соціологічної науки.

Проблема самозайнятості досліджується в основному економістами, соціальні ж аспекти висвітлюються досить слабо. Як відмічають А.Н.Ананєв, І.Р. Бугаян, Н.М.Краєва, Н.Матющіна, В.М.Маневич, А.І.Тучков, М.В.Удальцова і ін., ступінь наукової розробленості теорії самозайнятості в даний час не відповідає практичним потребам нашого суспільства. В результаті самозайнятість здійснюється як стихій-

ний, неврегульований процес, без будь-якої прямої чи побічної участі держави. Розробка теорії і методології управління самозайнятістю – «біла пляма» в економічній, соціологічній і управлінській науці.

Метою даної статті є дослідження регіонального аспекту самозайнятості населення як форми соціально-економічної адаптації в умовах економічної кризи.

Соціально-економічними наслідками ринкових трансформацій, що сприяють інституціоналізації нетрадиційних форм організації праці та орієнтації на нестандартні форми зайнятості, є скорочення попиту на робочу силу, падіння реальних доходів населення тощо. Зайнятість за наймом у режимі повного робочого дня під безпосереднім керівництвом роботодавця чи менеджера на підставі трудової угоди вважають стандартною (В. Гімпельсон, Р. Капелюшніков). Усі інші форми зайнятості (тимчасова зайнятість, неповна зайнятість, недозайнятість, надзайнятість, самостійна зайнятість, неформальна зайнятість) розглядаються як нестандартні. Економічна поведінка детермінується інституційними змінами, що мають місце в сучасному українському суспільстві. Така поведінкова модель, як самозайнятість, ґрунтується на реалізації власних інтересів з метою забезпечення належних умов життєдіяльності, самореалізації та мотивації на самостійне забезпечення роботою [1, с.306].

Трактування поняття «самозайнятість» і досі залишається дискусійним, і його розглядають у двох аспектах:

- 1) звуженому, коли йдеться про тих, хто працює одноосібно, без залучення інших працівників, на будь-якій (оплатній чи безоплатній) основі;
- 2) розширеному, який пов'язаний з індивідуальною трудовою діяльністю на мікропідприємстві з чисельністю працюючих до п'яти осіб.

В Україні в основу визначення самозайнятості покладено саме перший підхід. Відповідно до методологічних положень Держкомстату щодо класифікації та аналізу економічної активності населення самостійно зайняті – це особи, зайняті індивідуальною трудовою діяльністю, яку здійснюють самостійно, тобто без залучення постійних найманих працівників. Із прийняттям Податкового кодексу (2011 р.) в Україні було вперше законодавчо визначено категорію «самозайняті». Стаття 14.1.226 Податкового кодексу України передбачає визначення самозайнятої особи як платника податку, який є фізичною особою-підприємцем або провадить незалежну професійну діяльність [2, с.91].

Під самозайнятістю Р. Аронсон розуміє альтернативний спосіб заробітку, що реалізується індивідом шляхом продажу власної праці. Окремі дослідники розглядають її як різновид підприємницької діяльності, що не потребує регулярного (постійного або періодичного) залучення найманих працівників або членів сім'ї (О. Позняк). Інші трактують самозайнятість як індивідуальну трудову діяльність у сферах дрібного виробництва та послуг, використовуючи власні засоби виробництва за умови автономії й відсутності організованого контролю в трудовому процесі та без застосування найманої праці.

Характеризуючи самозайнятість таким чином, О. Іващенко зауважує, що такого роду діяльність є

дещо відмінною від класичного підприємництва, оскільки інноваційність економічної діяльності не є її обов'язковою умовою.

У нашій роботі ми розглядаємо самозайнятість у поєднанні звуженого та розширеного аспектів як альтернативний спосіб заробітку, який передбачає виконання робіт за винагороду, створення власного місця докладання трудових зусиль, фінансування усіх витрат власним коштом, використання власних чи орендованих засобів виробництва та одноосібне розпорядження результатами трудової діяльності.

Сектор самостійної зайнятості включає роботодавців (осіб, які працюють на власному мікропідприємстві й наймають для роботи на ньому до п'яти працівників); самозайнятих (дрібних підприємців у сфері торгівлі чи послуг, що мають юридичний статус, та осіб, зайнятих індивідуальною трудовою діяльністю без офіційного оформлення); безкоштовно працюючих членів сім'ї (осіб, які працюють без оплати на сімейному підприємстві, що очолює родич).

Діяльність суб'єктів самостійної зайнятості базується на вільному виявленні ініціативи, індивідуальних здібностях, організованості, готовності працювати в конкурентному ринковому середовищі не лише для отримання прибутку, але й забезпечення належних умов життєдіяльності [3, с.57].

Сутність самозайнятості як типу економічної поведінки полягає у тому, що людина сама знаходить для себе джерело доходів, забезпечує адекватні її потребам рівень і умови життя в результаті економічної діяльності, яка регламентована суспільними та економічними нормами. Під типом економічної поведінки ми розуміємо певний алгоритм вчинків і дій, що має узагальнюючий характер для певної категорії суб'єктів економічної діяльності.

Як соціально-економічне явище самозайнятість зумовлена економічною кризою, наслідком якої є зростання рівня безробіття та обмеження попиту на найману працю; низьким рівнем оплати праці на державних підприємствах; становленням ринкового світогляду. Економічним підґрунтям самозайнятості є приватна власність на засоби виробництва, а базовими принципами – свобода вибору сфери трудової діяльності, економічна самостійність та відповідальність [4, с.39].

Характерною ознакою є самокерованість, яка поєднує в собі активність і вміння організовувати свою економічну діяльність, знаходити вихід у різних ситуаціях, використовуючи мережу соціальних зв'язків. Саме економічна активність (вияв індивідуальності, самореалізації, рівень економічної взаємодії із зовнішнім середовищем) є однією з передумов, що формує схильність до самозайнятості, яка залежить від низки як внутрішніх, так і зовнішніх чинників.

Внутрішні чинники мають суб'єктивний характер, тобто визначаються потребами, інтересами, цінностями та ціннісними орієнтаціями і пов'язані насамперед з особистісними характеристиками людини (стать, вік, освітній рівень, стан фізичного здоров'я, професія, особистий досвід).

Зовнішні (об'єктивні) чинники визначаються соціально-економічним становищем суспільства, тобто умовами, що сприяють активізації ділової активності; соціально-демографічною структурою населення;

організацією, оплатою, стимулюванням й умовами праці; рівнем безробіття тощо. Зазначені чинники формують системну взаємодію особистісного потенціалу та чинників зовнішнього середовища, що призводить до поведінкової активності як основи самозайнятості [5, с.62].

Від традиційної зайнятості з регулярною винагородою самозайнятість відрізняється властивою їй автономністю й індивідуальною спрямованістю в трудовому процесі, що сприяє поступовому формуванню принципово нової верстви економічно активного населення, яка відмовилася від патерналістських очікувань. Саме в цьому полягає соціальна цінність самозайнятості [6, с. 74].

Найоптимальнішим проявом самозайнятості є підприємницька діяльність, яка охоплює систему дій та вчинків, пов'язаних із створенням власної справи, діловою активністю, ризиком, і зорієнтована на залишковий дохід. Ринкове середовище розширює свободу вибору сфери докладання трудових зусиль, можливості застосування праці, що в поєднанні з відповідальністю господарських суб'єктів за результати виробництва сприяє розвитку ефективних форм самостійної зайнятості, зокрема малого підприємництва.

Важливо зазначити, що за умов ринкових трансформацій самозайнятість для певної частини населення – спосіб виживання у скрутній життєвій ситуації. За умови покращення ситуації на ринку праці вона може віддати перевагу роботі за наймом або ж надалі залишитися у секторі самостійної зайнятості. Самозайнятість як тип економічної поведінки можна охарактеризувати, з одного боку, як стратегію забезпечення умов життєдіяльності у мінливій життєвій ситуації та вирішення проблеми безробіття, а з другого, – як перший крок у реалізації підприємницької поведінки. Перехід самозайнятості у підприємницьку діяльність є соціальним індикатором зрілості суб'єкта індивідуальної трудової діяльності [7, с.36].

Сфера самозайнятості існує у вигляді формального, неформального і нелегального секторів.

Перший сектор – формальний – представлено офіційно зареєстрованою діяльністю. До нього відносять роботодавців і безплатно працюючих членів їхніх сімей, а також зайнятих індивідуальною трудовою діяльністю громадян. Неформальний сектор самозайнятості – це сукупність інституційних одиниць з рисами домашніх господарств, які являють собою невеликі групи людей, що живуть в одному й тому самому приміщенні, повністю або частково об'єднують свої доходи і майно, спільно споживають певні продукти і послуги. Домашні господарства є водночас споживчими одиницями і учасниками виробничої діяльності через безпосередню зайнятість членів сім'ї на власних некорпоративних підприємствах, діяльність яких здійснюється без створення юридичної особи як з використанням тимчасово найманої робочої сили, так і без її залучення [8, с. 35].

З точки зору економіки перший і другий сектори є сферою простого товарного виробництва. При цьому другий сектор самозайнятості не реєструється державними органами, що відповідає вимогам чинного законодавства. Що ж стосується третього сектору самозайнятості, то він є сферою порушення чинного законодавства, а тому виступає як нелегальний і неконтрольований. Склад цього сектору неоднорідний. За мотивацією можна виділити дві групи людей:

1) ті, що займаються нелегальною діяльністю тимчасово, в умовах стабілізації економіки перейдуть у формальний сектор;

2) громадяни, які займатимуться даною діяльністю за будь-яких умов. Кількість громадян, зайнятих у цьому секторі не піддається точному підрахунку [9, с.53].

Аналіз показників самостійної зайнятості населення в Україні засвідчив, що цей сегмент національного ринку праці є досить значимим (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Чисельність та частка самозайнятого населення в Україні, 2006-2012 рр.[47]

Показник	Роки						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Чисельність самозайнятих, тис. осіб, у т.ч.	3948	4043	3765	3731	3832	3416	3491
-в міській місцевості	936	1016	1038	1122	1159	1043	1085
-в сільській місцевості	3012	3027	2727	2609	2673	2373	2406
Частка самозайнятих у загальній чисельності зайнятих, %	19	19,3	18	18,5	18,9	16,8	17,4
-в міській місцевості	6,6	7,1	7,2	8,2	8,4	8,9	9,5
-в сільській місцевості	46	45,9	41,6	40,1	41,3	40,8	38,8

При цьому частка самозайнятих у структурі зайнятого населення є суттєво вищою у сільській місцевості (майже 18%), у той час як в міських поселеннях відповідний показник не досягає навіть 10%. У той же час впродовж 2011-12 рр. показники поширеності самозайнятості населення в Україні дещо зменшилися, що пояснюється змінами в податковому законодавстві країни (рис. 1.). Та все одно у порівнянні з іншими державами цей показник є досить високим (у США самозайнятих – 10%, у Німеччині – 9,6%, у

Британії – 13%, а в Японії – 11%).

Достатньо високий рівень самостійної зайнятості в Україні можна було б вважати ефективним фактором зростання економічної активності населення, але лише в тому випадку, коли така зайнятість має ознаки підприємництва. В Україні ж, економічна активність населення у сфері самостійної зайнятості більшою мірою реалізується через працю в особистих підсобних селянських господарствах, реалізацію вирощеної сільськогосподарської продукції (70,5%

від загальної кількості самозайнятих), тимчасову сезону зайнятість та надання різного роду індивідуаль-

них послуг суб'єктом, не зареєстрованим ні як юридична особа, ні як приватний підприємець.

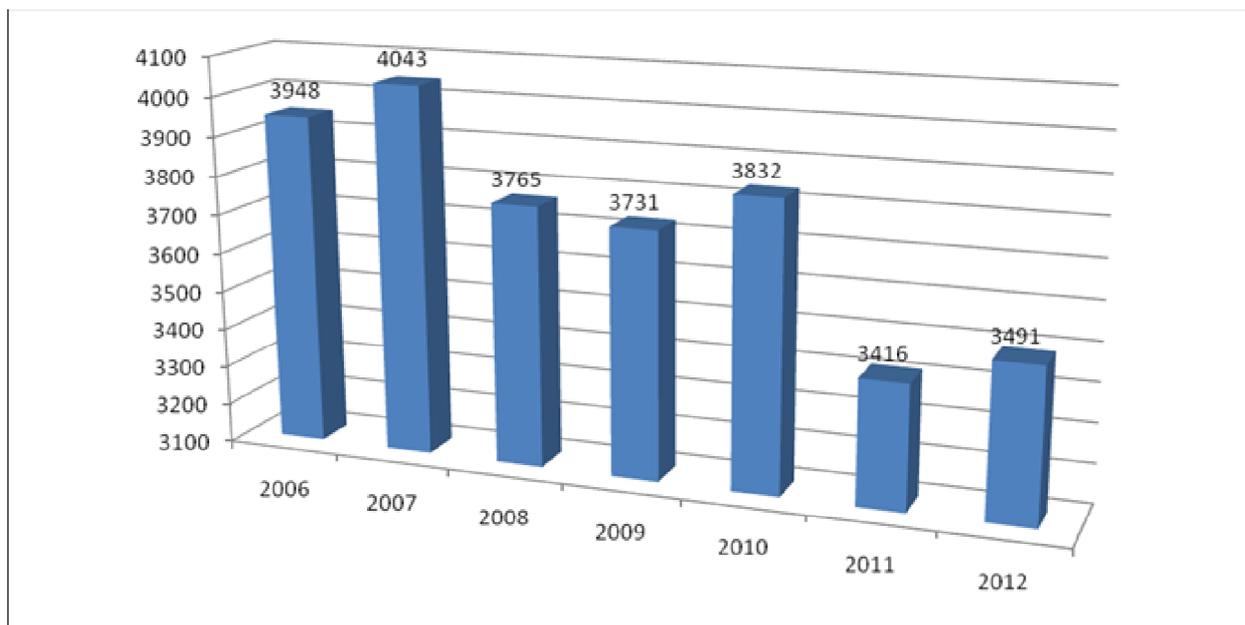


Рис. 1. Динаміка чисельності самозайнятого населення в Україні, 2006-2012 рр. (тис. осіб)

Тобто, сектор самостійної зайнятості в Україні є переважно неформальним. Об'єктивний характер розвитку масштабної самостійної зайнятості зумовлений дією низки чинників. З одного боку трансформація економіки України до ринкових умов господарювання супроводжувалася наданням економічно активному населенню реальної можливості на добровільну, вільно обрану зайнятість, розвиток якої засвідчив готовність населення брати на себе відповідальність за результати господарювання [10, с. 206].

З іншого – самостійна зайнятість стала важливою формою виживання населення в умовах безробіття та низького рівня оплати найманої праці. Такі неоднозначні чинники розвитку самозайнятості в Україні обумовили існування неоднозначних підходів до оцінювання її наслідків.

Закарпатська область – складова західного регіону України, є невід'ємною частиною національного ринку праці. На відміну від інших регіонів України, Закарпатська область вже починаючи з 2006 р. характеризується сталим природним приростом населення.

Навіть при від'ємному сальдо міграції населення, кількість працездатного населення в області має тенденцію до збільшення. Це створює умови для повнішого використання трудового потенціалу, підвищує загальний рівень економічної активності населення. Економічно активне населення Закарпатської області (особи віком 15-60 рр.) у 2011 р. становило

582600 осіб [11]. Але через перевищення пропозиції робочої сили над попитом на неї, недостатній рівень розвитку сфери прикладання праці в Закарпатській області, і в той же час через наявність попиту за межами регіону або держави населення області мігрує на великі відстані з метою пошуку роботи.

Для Закарпатської області характерна висока питома вага сільського населення, низька землезабез-

печеність. Так, в області тільки 471 тис. га припадає на землі сільськогосподарського призначення. Цей чинник зумовлює праценадлишковість регіону. Особливо яскраво це виявляється в гірських населених пунктах (близько 80 % території області - гірська), де земельні ресурси незначні і тому ресурс праці використовується неповністю, а робочі місця не можуть повністю забезпечити все працездатне населення. Такі фактори зумовлюють розвиток зайнятості жіночої частини населення в особистих присадибних ділянках, а чоловічої частини - в трудовій міграції, яка набуває масового характеру.

Необхідно зазначити, що важливими причинами виїзду закарпатців за межі регіону або країни є високий рівень безробіття та низький рівень життя. Кількість безробітних серед економічно активного населення Закарпатської області, що перебували на обліку в державній службі зайнятості, у 2011 р. становила 35206 осіб. Високим є показник навантаження на одне робоче місце. У 2011 р. 28 осіб претендувало на 1 робоче місце [11].

Таким чином, низька землезабезпеченість регіону, високий рівень безробіття, низький рівень доходів населення прямо впливають на ситуацію

на ринку праці. Такий стан речей в економіці області обертається для неї не тільки збитками, падінням рівня життя, а є також і джерелом криміналізації. Одночасно через нестачу робочих місць і через низький рівень заробітків посилюється інтенсивність трудових міграційних процесів.

Саме необхідність вижити в складних умовах змусила багатьох людей організувати власну справу. Ринкова система, основними елементами якої є приватна власність на засоби виробництва, свобода підприємництва і свобода вибору, мотивація з урахуванням власних інтересів, конкуренція та система ціноутворення створюють об'єктивні засади для розвитку різноманітних форм включення економічно

активного населення в процес праці.

Аналізуючи попит на робочу силу у Закарпатській області, за даними Закарпатського обласного центра зайнятості, виявлено тенденцію до його зменшення. Як видно з табл. 3.1 у 2011 році, порівняно з 2009 роком, потреба підприємств у працівниках на заміщення вільних робочих місць зменшилася на 10,3 %. Найвищим попитом на робочу силу у 2011 р. був на професіоналів – 220 осіб, на кваліфікованих робітників з інструментом – 205 осіб та робітників з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування – 338 осіб. Така тенденція на ринку праці була характерна і для попередніх 2009-10 років [49].

Поряд із попитом, кон'юнктуру ринку праці визначає також і пропозиція робочої сили, яка являє собою чисельність незайнятого населення і населення, яке заявило про своє бажання працювати, тобто зареєстрованих у відповідних службах.

Виявлений дисбаланс на ринку праці Закарпаття, зростання навантаження на одне вільне робоче місце

свідчать про зростання ролі індивідуального підприємництва у забезпеченні зайнятості населення та соціально-економічного розвитку регіону.

Більшість громадян надають перевагу пошуку роботи на вже існуючих підприємствах і організаціях з причини нестабільності фінансово-економічного розвитку, недосконалості податкового законодавства, що значно підвищують ризики ведення власного бізнесу, звертаючись при цьому за інформацією і консультаційними послугами у служби зайнятості. Разом із тим досить високою є частка осіб, які зваживши всі «за» і «проти», впевнившись у своїх знаннях і навичках, здібностях і можливостях, розпочинають власну справу, самостійно створюють робоче місце собі, а в ході вдалого ведення бізнесу, розширення кола діяльності створюють робочі місця ще й іншим безробітним.

Уявлення про масштаби індивідуального підприємництва та його питому вагу в загальній структурі зайнятих дає аналіз за статусом зайнятості, наданий на рис. 2 [12].

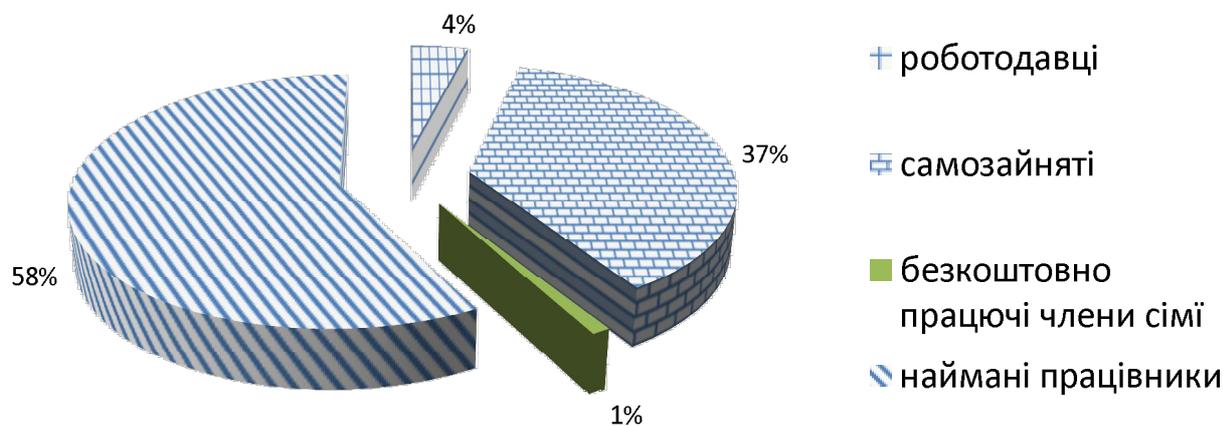


Рис. 2. Структура зайнятого населення Закарпатської області за статусами зайнятості у 2011 р. [11]

Як бачимо, самозайнятість населення є вагомим сегментом ринку праці області і у структурі зайнятості частка самозайнятих становить 37 %.

Проведений аналіз засвідчує, що самостійна зайнятість стала реальністю для значної части-

ни економічно активного населення. Завдяки підприємницькій ініціативі значною мірою знято соціальну напругу на локальних ринках праці, люди одержали реальну можливість отримувати доходи.

Література та джерела

- Огаренко В. М., Малахова Х. Д. Соціологія праці: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2001. – 306 с.
- Баланда А. Л. Державна політика впливу на ринок праці як системний процес у конкурентній економіці / А. Л. Баланда // Демографія та соціальна економіка. – 2008. – № 2. – С. 86-94.
- Буряк П. Ю., Карпінський Б. А., Григор'єва М. І. Економіка праці й соціально-економічні відносини. - Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 440 с.
- Генкин Б. М. Экономика и социология труда: учебник / Б. М. Генкин. – М.: НОРМА-ИНФРА, 2000. – 399 с.
- Лібанова Е. М. Ринок праці: навч. посібник / Е. М. Лібанова. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 226 с.
- Дворецька Г. В. Соціологія праці: навч. посібник / Г. В. Дворецька. – К.: КНЕУ, 2005. – 244 с.
- Фединець Н. І., Миронов Ю. Б., Гонська М. Р. Соціологія ринку. Навчальний посібник. - Львів: Вид-во ЛКА, 2011. – 226 с.
- Крупка М. І., Береський Я. О., Пачковський Ю. Ф. Соціопсихологічні основи розвитку приватного підприємництва // Актуальні проблеми розвитку підприємництва в Україні. Кол. мон. – Львів: Діалог, 1999. – С. 34-56.
- Огаренко В. М., Малахова Х. Д. Соціологія праці: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2001. – 306 с.
- Танчин І. Соціологія: навч. посібник / І. Танчин. – Львів: УАД, 2005. – 360 с.

11.-<http://www.uz.ukrstat.gov.ua/> - офіційний сайт Головного управління статистики у Закарпатській області
12.<http://www.dcz.gov.ua/zak/control/uk/index> - офіційний сайт Закарпатського регіонального центру зайнятості

Социально-экономические аспекты занятости в пределах регионального рынка труда исследуются в данной работе. Главная задача - анализ способов самозанятости населения в Закарпатской области. Самозайнятість представляється як форма соціально-економічної адаптації в умовах економічного кризису.

Ключевые слова: занятость, безработица, самозанятость, трудоустройство.

Socio-economic aspects of employment within the regional labor are studied in this paper. The main task - an analysis of employment problems in the Transcarpathian region and assist in the development of non-traditional species.

Key words: employment, unemployment, self-employment, employment

УДК 378.091.12.0113-051:53.316.454.52

СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА ЯК ОСНОВА ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Войтович Оксана Петрівна

м.Рівне

У колі гуманістичної освітньої парадигми викладач створює сприятливе навчальне середовище для розвитку фізичних, психічних, інтелектуальних, моральних рис особистості, зосереджуючи всі зусилля на формування компетентної і творчої особистості. У статті розглянуто потенційні можливості гуманізації освіти через спілкування викладача та студента

Ключові слова: гуманізація освіти, педагогічне спілкування.

«Слово – це найважливіший педагогічний інструмент, його нічим не замінити».

В. Сухомлинський

В умовах розвитку сучасного суспільства навчально-виховний процес у вищій школі варто будувати на гуманістичному підході, що передбачає розуміння і сприйняття особистості студента таким, яким він є, без мети кардинально його змінити, а розвинути особистісне «Я». У колі гуманістичної освітньої парадигми викладач створює сприятливе навчальне середовище для розвитку фізичних, психічних, інтелектуальних, моральних рис особистості, зосереджуючи всі зусилля на формування вільної, комунікабельної, самостійної, компетентної і творчої особистості.

Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі розглядається в працях І.Д. Беха, А.М. Бойко, Г.Г. Ващенко, Л.С. Виготського, Я.А. Коменського, А.С. Макаренка, А. Маслоу, Н.Г. Ничкало, І.П. Підласого, К. Роджерса, В.О. Сухомлинського та багатьох інших дослідників упродовж всієї історії світової педагогіки. Видатні педагоги теоретично обґрунтовували і практично реалізовували гуманістичні ідеї в галузі освіти.

Проблема гуманізації освіти є актуальною і розглядається в працях багатьох сучасних науковців, які спрямовують свої дослідження на розвиток особистості, її талантів та здібностей, виховання високих моральних якостей. У зв'язку з цим

важливим є стимулювання викладачем гуманних стосунків між такими ланками взаємодії: викладач – викладач, викладач – студент, студент – студент. Взаємодія викладача зі студентами є визначальною у навчальному процесі, оскільки від неї залежить психологічна атмосфера, взаємозв'язок між суб'єктами навчальної діяльності та досягається мета освіти. Саме тому навчання процес у ВНЗ варто розглядати з позиції гуманістичної педагогіки, яка спирається на особистість студента, ґрунтується на тісній співпраці викладача і студента, в ході якої викладач має створювати всі умови для особистісного і творчого розвитку студента, що сприяє розвитку ініціативи, комунікабельності і компетентності майбутнього фахівця.

Отже, метою даної статті є аналіз педагогічних можливостей спілкування викладача та студента в умовах гуманізації освіти.

Розуміння сутності гуманізації освіти підвищує вимоги до особистості викладача, його майстерності і компетентності. Як зазначено в «Педагогічному словнику» С.У. Гончаренка, «гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції» [1, с.107]. Таким чином, однією з характерних рис гуманізації освіти є формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу, виховання в них морально-емоційної культури взаємодіє, формування в студентів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення умов для педагогічного процесу, що виховує гуманну щирість, людяність, доброзичливість, милосердну особистість, із розвинутим почуттям власної гідності й поваги гідності іншої людини.

Гуманізація освіти означає повагу викладача до особистості студента, визнання його права на свободу, творчий розвиток, врахування принципів рівності, справедливості, високої культури спілкування і людяності. Звичайно, що викладач вважається ос-

новним, компетентним носієм знань та є контролюючим суб'єктом пізнання. Крім того він має виступати в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, бути консультантом і помічником студентів. Педагогічне спілкування спрямовується не лише на контроль знань і вмінь, а на діагностику їх діяльності з метою надання своєчасної допомоги, кваліфікованими діями сприяти уникненню труднощів, які виникають у пізнанні і застосуванні знань [2]. «Педагогічне спілкування – форма навчальної взаємодії, співробітництва педагогів і студентів; складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками» [1, с.437]. Спілкування залишається основним способом взаємодії викладача та студентів.

У структурі спілкування Г.М. Мешко виокремлює такі аспекти [4]:

1) комунікативний (від лат. *communicativus* – зв'язок) – обмін інформацією;

2) інтерактивний (від лат. *inter* – поміж, між і *activus* – діяльний) – організація взаємодії між індивідами, які вступають у спілкування;

3) перцептивний (від лат. *perceptio* – сприймання) – сприймання людини людиною.

Аспекти спілкування тісно пов'язані між собою. Адже інформацію необхідно не тільки прийняти, а й осмислити. Особливо це стосується природничих дисциплін, зокрема, хімії, де не можливо будувати навчальний процес на заучуванні матеріалу. Викладачеві необхідно налагодити тісний зв'язок із аудиторією, щоб подати сутність таких понять, як, наприклад, будова атома, склад ядра, хвильова природа електрона, квантові числа, атомна орбіталь, енергетичні рівні та підрівні, валентність. Передавання, приймання, розуміння інформації про зв'язок цих понять та їх важливості для подальшого розуміння хімічних процесів можливе лише за рахунок встановлення взаємозв'язку викладача та студента, що зумовлюють послідовністю «діяльність – спілкування – пізнання». Обмінюючись інформацією, партнери впливають один на одного.

Педагогічне спілкування має бути спрямоване на розвиток мотивації студентів, надання рис творчості навчальній діяльності та формування особистості молодого фахівця. Тому важливим є вміння правильно його вибудувати.

У структурі процесу педагогічного спілкування Ф.С. Арват, І. Коваленко, С.В. Кириленко, П.М. Щербань [3] виокремлюють наступні етапи.

1. *Прогностичний етап* – моделювання викладачем майбутнього спілкування. На цьому етапі окреслюють план майбутньої взаємодії; планують і прогнозують зміст, структуру, засоби спілкування. Змістом спілкування є формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та ситуації (що сталося?). Передбачають також можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Вирішальне значення в цьому процесі має цільова установка викладача. Передусім він повинен подбати про залучення студента до взаємодії, створення творчої атмосфери, а також відкрити простір для прояву його індивідуальності. Це потребує вміння сприймати людину і відповідно оцінювати її.

2. *«Комунікативна атака»* – завоювання ініціативи, налагодження емоційного і ділового контакту. Викладачеві важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами найефективнішого динамічного впливу:

– переживання (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними; має невербальний характер);

– навіювання (цільова свідомо мотивація певних дій, змістом чи емоціями переважно за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);

– переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);

– наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею).

3. *Керування спілкуванням* – свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками інформації; взаємооцінка співрозмовників. Важливою є атмосфера доброзичливості, в якій студент зміг би вільно виявляти своє «Я», отримувати позитивні емоції від спілкування. Поступаючись студенту ініціативою, викладач делегує йому право і необхідність самостійного аналізу подій та фактів. Він має виявляти зацікавлення студентом, сприймати інформацію від нього, висловлювати судження, передаючи студентові свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення.

4. *Етап самокоригування* – аналіз спілкування. На цьому етапі зіставляють мету, засоби з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування.

На кожному етапі взаємодії викладачеві варто дотримуватися певних правил, які оптимізують її. До них належать: формування почуття «ми», демонстрація єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи для досягнення спільної мети); встановлення особистісного контакту, за якого кожен студент відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називаючи ім'я, повторюючи вдало висловлене міркування студента); невербально візуальний контакт; демонстрація власного ставлення (виявляється в усмішці – відкритій, невимушеній чи скептичній; інтонації – дружній, сухій, безапеляційній; експресивності рухів – спокійних, стриманих чи зневажених, нервових), психологічній дистанції – довірі, конфронтації; демонстрація яскравих цілей спільної діяльності (викликає зацікавленість співрозмовника, почуття причетності до справи, єдності); вияв розуміння внутрішнього стану студентів (свідчить про зацікавленість у взаєморозумінні); постійний інтерес до студентів; створення ситуації успіху (потрібна для сприятливого психологічного настрою; створюють її постійним схваленням потенційних можливостей студентів).

Етапність процесу педагогічного спілкування в реальній педагогічній діяльності може бути дещо іншою, зокрема деякі етапи бувають згорнутими або, навпаки, надмірно розтягнутими. Описана

логіка спілкування характерна для найтипівіших ситуацій, що складаються у процесі педагогічного спілкування. Вона допомагає у налагодженні педагогічно доцільних-стосунків між викладачем і студентами [3].

Ураховуючи орієнтації викладачів на формальне або неформальне спілкування зі студентами, вибір жорстких чи м'яких способів педагогічного взаємодії, розглядають три типи індивідуальних стилів педагогічного спілкування: *особистісно-м'який тип* (викладачі налагоджують зі студентами емоційно-особистісні стосунки, що відзначається м'якістю та делікатністю); *формально-жорсткий тип* (викладачі надають перевагу спілкуванню зі студентами на формально-рольовому рівні, які характеризуються жорсткістю та авторитарністю); *системно-цілісний тип* (викладачі однаково успішно використовують м'які та жорсткі операції на рівні емоційно-особистого спілкування і на діловому рівні).

Щодо стилю спілкування, то він має відповідати сутності особистості. Тому не можна копіювати стилі спілкування найближчого соціального оточення, запозичувати запропоновані стереотипи педагогічних дій. Кожній людині, як викладачу, так і студенту, слід мати достатньо знань про власне «Я» і зіставляти свої індивідуальні якості та можливості зі змістом і формами власної комунікативної поведінки. Як свідчить наш педагогічний досвід, найефективнішим є *системно-цілісний стиль*. Викладачі, яким він притаманний, здатні до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших відповідно до цілей і умов педагогічної взаємодії з максимальним використанням позитивних якостей своєї індивідуальності і компенсацією негативних.

Формуючи індивідуальний стиль педагогічного спілкування, викладач має з'ясувати для себе особливості власного психофізичного апарату як компонента творчої індивідуальності, через який здійснюється трансляція його особистості студентам. Варто звертати увагу на відповідність (невідповідність) своїх комунікативних можливостей індивідуально-типологічним особливостям студентів. Правильно віднайдений індивідуальний стиль педагогічного спілкування сприяє розв'язанню комплексу завдань, що стають перед викладачем:

- педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, а процес спілкування з аудиторією - приємним;
- суттєво полегшується процедура налагодження взаємин зі студентами;
- зростає ефективність передавання інформації.

Педагогічне спілкування допомагає викладачу організувати взаємодію на занятті і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, спілкування створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоствердженню студента в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість у академічній групі.

За статусом педагог і студенти діють з різних позицій. Викладач організовує взаємодію, а студент сприймає та залучається до неї. Для того, щоб студент став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний

характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, активності педагога та студента, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним – взаємній гуманістичній спрямованості. Особливо це стає актуальним на старших (випускних) курсах, оскільки потрібно сприймати студента, як свого колегу із відповідною освітою, набором компетентностей, сформованими світоглядними і ціннісними переконаннями.

Зауважимо, спілкування – це діалог, в якому чергуються промова та слухання. Слухання є процесом, що вимагає уваги. Воно виконує функцію зворотного зв'язку, дає інформацію про сприйняття співрозмовника. З метою оволодіння мистецтвом слухання викладачеві важливо вміти підтримувати увагу (спрямованість і стійкість уваги, візуальний контакт), залучати елементи невербального спілкування (погляд, жести, пози, зміна висоти голосу, інтонації), репліки та заохочення; виявляти розуміння й симпатії, схвалювати студента.

Слухання відбувається в нерелексивній та рефлексивній формах. Нерелексивне (умовно-пасивне) слухання – невтручання в мову співрозмовника. Проте воно активне, потребує великого зосередження викладача, який виявляє підтримку, схвалення, розуміння з допомогою стислих відповідей, що дає змогу продовжити бесіду, зняти напруження (репліки на зразок «Так», «Розумію», «Це цікаво», «Продовжуйте», «Чи можна докладніше?»); невербальні прийоми: жести руки, зміна дистанції, схвальне кивання головою, тощо) [5].

Нерелексивне слухання застосовують, коли співрозмовник висловлює своє ставлення до певної події, прагне обговорити наболілі питання, відчуває себе скривдженим, має труднощі у висловлюванні думок, вирішує важливу проблему, або за потреби стримати емоції в розмові. Воно безперспективне і недоцільне, якщо співрозмовник не хоче розмовляти, або воно суперечить інтересам співрозмовника й заважає йому самовизначитися.

Рефлексивне слухання передбачає активне налагодження зворотного зв'язку для того, щоб проконтролювати точність сприймання інформації. Його ще називають «активним слуханням», оскільки допомагає з'ясувати розуміння почутого та його зміст. Іноді люди починають розмову зі вступу, не наважуючись почати з головного. Це означає, що людина не впевнена в собі. Тому необхідно вміти слухати рефлексивно, тобто з'ясовувати реальний зміст бесіди. Правильно обрана тактика слухання сприяє ефективності взаємодії викладач – студент.

З огляду на форми взаємодії викладачів і студентів у ході навчальної діяльності виокремлюють такі види спілкування:

- *соціально орієнтоване* – лекція, розповідь, виступ;
- *групове предметно орієнтоване* – колективна праця;
- *особистісно орієнтоване* – спілкування однієї особистості з іншою.

Реалізація цих видів спілкування можлива на різних видах аудиторних занять із хімічних дисциплін, тобто на лекціях, семінарах, лабораторних практи-

кумах, індивідуальних заняттях. Так, зокрема, на лекційних заняттях викладачу необхідно «налагодити контакт із аудиторією». Під цим терміном педагогі зазвичай розуміють інтерактивне спілкування, обговорення важливих питань та проблем з лекційних тем та тем, що винесені на самостійне вивчення. Однак, важливішим для викладача є те, чи розуміють студенти тему, чи правильно обраний рівень викладання, яка попередня підготовка студентів, чи вміють вони використовувати міждисциплінарні зв'язки. Саме на ці питання викладач повинен отримати відповіді, однак практично це вдається рідко, під час читання лекцій невеликим потокам (40-50 осіб). Адже на лекції не передбачене усне чи письмове фронтальне опитування, тестування, анкетування. Тому важливо, щоб лекції рівномірно чергувалися із семінарськими і лабораторними заняттями, в ході яких з'являються можливості виявлення рівня засвоєння лекційного матеріалу. За бажанням викладач може організувати індуктивне чи дедуктивне вивчення навчального матеріалу, використовуючи різні види спілкування.

На семінарах реалізується переважно групове спілкування, оскільки викладач реалізовує відповідні форми роботи.

Під час захисту лабораторних робіт переважає індивідуальний вид спілкування, зокрема конкретизуються уявлення студентів про кожен хімічний елемент, групи хімічних елементів, сполуки, що утворюють хімічні елементи.

Таким чином, у ході вивчення хімічних дисциплін, використовуючи різні види спілкування, викладач може реалізовувати індуктивне та дедуктивне (залежно від черговості лекційних, семінарських та лабораторних занять) вивчення навчального матеріалу.

Висновки. Навчально-виховний процес у вищій школі має бути спрямований на формування компетентного та всебічно розвинутого фахівця. Педагогічне спілкування буде продуктивним лише тоді, коли ґрунтуватиметься на повазі до особистості студентів, розумінні їх потреб та інтересів, вмінні правильно оцінювати ситуації і обирати необхідний тип спілкування, чому і буде присвячено подальше дослідження.

Література та джерела

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. / С.У. Гончаренко. – [2-е вид, доп. і випр.]. – Р.: Вол. береги, 2011 – 552 с.
2. Добровольська І.Є. Педагогічні технології організації самостійної роботи майбутніх фахівців / І.Є. Добровольська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету – 2011. – Випуск 90. – С. 54-57. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_90/. – Загол. 3 екр. – Мова укр.
3. Культура спілкування: Навч.-метод. посіб. / [Ф.С. Арват, Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко, П.М. Щербань]. – К.: ІЗМН, 1997. – 328 с.
4. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: Навч. посіб. / Г.М. Мешко – К.: Академвидав, 2010. – 200 с.
5. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування : Навч. посіб. / І.М. Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.

В кругу гуманистической образовательной парадигмы преподаватель создает благоприятную учебную среду для развития физических, психических, интеллектуальных, моральных качеств личности, сосредотачивая все усилия на формирование компетентной и творческой личности. В статье рассмотрены потенциальные возможности гуманизации образования через общение преподавателя и студента.

Ключевые слова: гуманизация образования, педагогическое общение.

In the circle of humanistic educational paradigm a teacher creates an environment positive learning for the development of physical, mental, intellectual and moral qualities of a personality, focusing all efforts on the establishing of a competent creative personality. The article considers potential possibilities of educational humanization through communication between teacher and student.

Key words: humanization of education, pedagogical communication.

УДК: 53(07):373.331.548

РОЗВ'ЯЗАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ НА ЕЛЕКТИВНИХ КУРСАХ З ФІЗИКИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕВРИСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Грабчак Дімітрій Вікторович
м.Херсон

Проблема формування творчого мислення учнів у процесі навчання завжди була однією із центральних у вітчизняній та зарубіжній педагогіці і психології. Евристичне мислення – це результат формування продуктивного мислення, сутність якого зводиться до розв'язання нестандартних задач. У статті йде мова про розвиток та формування евристичного мислення учнів шляхом розв'язання нестандартних

задач на елективних курсах з фізики.

Ключові слова: евристика, евристичне мислення, елективний курс, операції евристичного мислення.

Сучасне суспільство безперервно ставить перед собою і розв'язує задачі різного ступеня складності, постійно потребує нових відкриттів у технічній, культурній, соціально-економічній сферах людської

діяльності. З розвитком науки і техніки стає зрозуміло, що науковий, культурний, соціальний і технічний прогрес потребує більшої кількості підготовлених, творчих людей. Отже, умінню виявляти і розв'язувати проблеми, нестандартно мислити, створювати нові продукти (інтелектуальні, матеріальні, культурно-естетичні) необхідно і потрібно як учитися, так і вчити, що, як доводить педагогічний досвід, практично реалізується за допомогою евристичних методів навчання.

Аналіз навчальної програми з фізики в основній та старшій школі на рівні стандарту дає можливість встановити, що значний обсяг навчального матеріалу та невелика кількість годин (максимум 2 год. на тиждень) на його вивчення змушує вчителя застосовувати у навчально-виховному процесі репродуктивні методи навчання, які забезпечують передачу основних положень фізики з метою їх запам'ятовування та відтворення школярами. Незначна кількість годин відводиться і на розв'язування задач, що зводиться, в основному, до пояснення і відтворення алгоритму їх виконання. На розв'язування нестандартних задач, що розвивають евристичне мислення та творчі здібності учнів, звертається менша увага. Це обумовлюється наступними причинами:

- значною наповнюваністю груп у класі (до 35 чоловік), що унеможлиблює координацію дій учня вчителем та перевірку результатів його діяльності;
- різним ступенем розвитку інтелектуальних здібностей учнів, що вимагає диференційованого та особистісно-орієнтованого підходу у навчанні;
- довготривалістю виконання запропонованих завдань.

Зазначені причини підтверджують складність формування творчої особистості учня, спроможної виявляти навчальну проблему, висувати гіпотези щодо її розв'язання, аналізувати отримані результати.

Перехід школи на профільне навчання та запровадження у ній елективних курсів (курсів за вибором), як варіативного компонента базового навчального плану дає можливість учителю звернути увагу на дітей з природничим складом мислення. Вибір елективного курсу як засобу формування евристичного мислення учнів під час розв'язування нестандартних задач з фізики обумовлюється наступними причинами:

- елективні курси обираються учнем відповідно до його навчальних інтересів, що дозволяє об'єднати школярів у мінігрупи з високим рівнем мотивації до вивчення фізики як фундаментальної науки про природу;
- курси за вибором передбачають незначну наповнюваність груп, що забезпечує активність учнів у процесі вивчення нового матеріалу та можливість вчителя керувати перебігом навчального процесу в межах однієї мінігрупи;
- темп вивчення елективного курсу може бути адекватним реальній ситуації, пов'язаній із швидкістю опанування нової теми;
- специфіка фізики як навчальної дисципліни, дозволяє застосовувати на заняттях елективних курсів всі прийоми розвитку евристичного мислення за рахунок теоретичних і експерименталь-

них методів дослідження і розв'язування різноманітних видів якісних і кількісних задач;

- курси жорстко не визначають обов'язкового для вивчення обсягу навчального матеріалу, що дозволяє ознайомлювати учнів з новою порцією знань після творчого осягнення попередньої.

Окрім того, елективні курси з фізики залежно від мети їх вивчення та змістовного наповнення поділяють на декілька груп та низку типів, серед яких окреме місце відводиться курсам за вибором, присвяченим вивченню методів розв'язування фізичних задач та складання і розв'язування задач на основі фізичного експерименту. Вчителю не завадить хоча б коротко ознайомитись з поняттям евристичного мислення та типами нестандартних задач, що його розвивають і можуть бути застосованими на елективних курсах із фізики.

Проблема формування творчого мислення учнів у процесі навчання завжди була однією із центральних у вітчизняній та зарубіжній педагогіці і психології. Її розробкою займалися Я.О. Пономарев, В.Н. Пушкін, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихоміров та інші. Але, не дивлячись на значну кількість досліджень, присвячених даній темі, рівень розвитку творчого мислення учнів залишається незадовільним у ланці базової середньої освіти. Творче мислення є складним процесом, що включає в себе евристичну діяльність суб'єкта навчання та низку логічних операцій. При вивченні природничо-математичних дисциплін традиційно значна увага приділяється розвитку логічного мислення, де застосовують такі операції, як аналіз, синтез, порівняння, класифікацію; формують уміння спостерігати, пояснювати явища, робити висновки. При цьому рівень оволодіння учнями таких умінь, як знаходити аналогії, застосовувати редукцію, спеціалізацію, суперпозицію, симетрію, інверсію, робити індуктивні припущення й узагальнення, висувати і перевіряти гіпотези залишається низьким. Незадовільний розвиток зазначених умінь вказує на слабкість застосування вчителями прийомів і методів евристики у навчанні.

Евристичні підходи до освіти були запропоновані ще Сократом (маєвтика), Папой Александрійським (перший математичний посібник із евристичного навчання), Я.А. Каменським («робити відкриття, формувати свою думку, іти власним шляхом») [2]. Джордж Пойа вперше звернув увагу на необхідності застосування у навчальному процесі старшої школи та ВНЗ нестандартних задач, які не мають чітких прийомів і методів розв'язання.

Значний вклад до дослідження евристичної діяльності, а також розробки, класифікації і систематизації евристичних прийомів розв'язування задач внесли І.І. Ільясов, Ю.М. Кулюткін, О.М. Орехов, Л.М. Фрідман та інші методисти. Але більшість із цих досліджень пов'язані з розвитком евристичного мислення студентів ВНЗ чи учнів загальноосвітньої школи під час вивчення математики. Про це свідчать і дисертаційні роботи на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук в Україні та Росії за 2004-2010 роки. Застосування евристичних методів і прийомів навчання на уроках фізики, зокрема під час розв'язування нестандартних задач на елективних курсах як нової форми організації навчальної діяльності у профільній школі залишається мало ви-

вченим, тому вважаємо за доцільне це питання розглянути більш детальніше.

Мета статті полягає у розкритті змісту підготовки вчителя до розвитку та формування евристичного мислення учнів шляхом розв'язання нестандартних задач на елективних курсах із фізики.

Досягнення поставленої мети полягає в розв'язанні наступних завдань:

- здійснити аналіз категорії «евристика» в психолого-педагогічній думці;
- розкрити сутність та особливості евристичного мислення учнів;
- підібрати типи нестандартних задач, що розвивають евристичне мислення учнів та можуть бути застосовані у практиці педагогічної діяльності;
- показати алгоритм розв'язання нестандартних задач з розвитку евристичного мислення учнів.

Під час розв'язання першого завдання дослідження нами проаналізована педагогічна, психологічна, методична та філософська література [2; 5; 6; 7], яка дозволила розкрити сутність поняття евристики, як:

1) молодій науковій дисципліні, що виникла на перехресті таких наук, як філософія, кібернетика, психологія і педагогіка. Спеціалісти кожної з цих наук розглядаючи евристику зі своєї точки зору, надають своєрідне тлумачення її основним поняттям і положенням. Наприклад, педагоги під евристикою розуміють науку, що вивчає засоби та методи розв'язання навчальних задач [7];

2) науки, що вивчає закономірності і методики знаходження такого розв'язку тієї чи іншої задачі, який забезпечує короткотривалість та незначну варіативність його пошуку. Основні задачі евристики як науки, зводяться до побудови моделі реалізації процесу пошуку нового для даного суб'єкта (або суспільства в цілому) розв'язання задачі;

3) сократівського або колективного методу розв'язання складних проблем («мозковий штурм»). Цей метод полягає у викладанні вчителем нового матеріалу шляхом постановки навідних запитань, відповіді на які відшукують учні та отримують нові знання у процесі розв'язання навчальної проблеми;

4) результат формування продуктивного мислення, сутність якого зводиться до розв'язання нестандартних задач.

У нашому дослідженні будемо спиратись на останнє визначення поняття евристики, оскільки перше і друге розкриває його з точки зору нової навчальної дисципліни та науки, третє – не створює ситуації вибору розв'язання навчальної проблеми, що сприяє розвитку евристичних умінь учнів, а саме четверте – чітко узгоджується з метою даної статті.

У ході розв'язання другого завдання дослідження була розкрита сутність та особливості евристичного мислення. Відштовхуючись від думок В.І. Андреева, Ю.М. Кулюткіна, В.Н. Пушкіна евристичне мислення потрібно розуміти як складний, активний, багатогранний процес, спрямований на розв'язання нових проблем, методи досягнення якого невідомі суб'єкту мислення. Основою евристичного мислення є евристичні роздуми, стратегії та гіпотези, що є об'єктивно чи суб'єктивно новими. Об'єктивна новизна полягає в отриманні нового результату розв'язання задачі, що до моменту його відкриття не був відомий у суспільстві, суб'єктивна – полягає у виявленні нового

результату для людини, яка його отримала, але перебуває в науковому багажі людського досвіду (методи розв'язання задачі невідомі для суб'єкта, який перебуває у процесі їх пошуку).

Евристичне як і логічне мислення є складовими творчого мислення. Але якщо евристичне мислення спирається на роздуми, припущення, операції, гіпотези, то основою логічного мислення є доказові судження. Доказові судження надійні та незаперечні, евристичні – ризиковані, умовні та дискусійні. Ця різниця не йде на користь останнім, але їх використання необхідні, оскільки доказові судження самі по собі не спроможні забезпечити нові знання про оточуючий світ. Результатом творчого мислення завжди виступають нові знання, результатом евристичного мислення – прийоми та методи їх отримання. Але чіткого розподілу операцій мислення на евристичні та логічні не існує. Одна і та ж операція, в залежності від того, достовірні чи ймовірнісні знання вона дозволяє отримати, може бути віднесена як до логічного, так і евристичного мислення.

Конкретними випадками евристичних суджень є евристичні операції: редуція, індукція, аналогія, узагальнення, спеціалізація, симетрія, інверсія, порівняння, характеристики яких детально подані у таблиці 1.

Про розвиток евристичного мислення учнів, на думку В.І. Андреева, вказує сформованість таких евристичних умінь: незалежність, критичність мислення; здатність фантазувати, генерувати ідеї, відстоювати свою думку та долати інерцію мислення, бачити протиріччя та проблеми, застосовувати знання та вміння в новій ситуації, висувати гіпотези та оціночні судження.

Евристичні якості мислення та уміння, як зазначає В.М. Соколов, є складовими творчого потенціалу особистості і проявляються в евристичній діяльності. Обґрунтовуючи вивчення та застосування у навчанні основ евристики, він вказує на неможливість розвитку евристичних якостей мислення природним шляхом і на необхідність їх розвитку в процесі навчання. Застосування вчителем евристичних прийомів та методів навчання у варіативному та інваріантному компонентах вивчення фізики базового навчального плану є не примхою окремих педагогів, а закономірністю та вимогою сьогодення.

Одним із найбільш оптимальних способів розвитку евристичного мислення учнів на елективних курсах з фізики є розв'язання нестандартних задач, до складу яких відносять такі: з частково неправильними даними в умові; на пошук причини події (чому, заховавшись за будинок, людина може почути те, що відбувається, але не може побачити?); типу «чорна скринька» (за ходом променів, що входять і виходять із «чорної скриньки», визначити, що у ній заховано); пов'язанні з розслідуванням кримінальних справ; дослідницького характеру; розв'язок яких пов'язаний із упрощенням запропонованої ідеї (визначення способу виявлення ступеня достиглості яблука за допомогою води); на спростування хибної думки; на визначення «Хто правий у суперечці?»; розв'язування яких допомагає учням оволодіти методами пізнання; на пошук найбільш раціонального (оригінального) способу розв'язання; на вдосконалення приладів, пристроїв, технологій; на

Операції евристичного мислення

№	Операція евристичного мислення	Характеристика
1	Редукція	операція зведення складної задачі до більш простої або системи простіших задач, розв'язання яких дозволяє повернутися до успішного та свідомого пошуку алгоритму розв'язання поставленого завдання
2	Спеціалізація	передбачає виділення у задачі більш доступної частини, розв'язання якої дає нову інформацію про її предмет і слугує основою для нових суджень
3	Індукція	умовивід від одиничних, частинних випадків до загального висновку, від окремих фактів до узагальнення
4	Узагальнення	об'єднання багатьох предметів або явищ за якоюсь загальною ознакою
5	Порівняння	операція, що полягає у зіставленні предметів і явищ, їх властивостей і відношень один з одним з метою виявлення спільності або відмінності між ними
6	Аналогія	операція, у якій на основі подібності деяких ознак предметів і явищ робиться висновок про подібність решти ознак
7	Симетрія	вид відношень між деякими об'єктами або частинами цілого, який не змінюється при перестановці об'єктів або окремих частин
8	Інверсія	полягає у виконанні дій, обернених до початкових, якщо об'єкт розглядався ззовні, то у процесі інверсії він буде розглядатись із середини, якщо розглядався вертикально, то наступний розгляд здійснюватиметься у горизонтальному положенні чи під іншим довільним кутом

вибір правильної відповіді з декількох та обґрунтування вибору; на порівняння технічних пристроїв з метою виявлення їх переваг або усунення недоліків; на складання системи рівнянь, пошуку найбільш раціонального способу їх розв'язання; задачі експериментального і проблемного характеру [8]. У таблиці 2 наведено види операцій евристичного мислення та приклади нестандартних задач, що його розвивають і можуть бути використані вчителем на елективному курсі, присвяченому вивченню методів складання та

розв'язання задач фізичних задач зокрема на основі фізичного експерименту.

Розв'язання вище зазначених типів нестандартних задач, що розвивають евристичне мислення учнів, на думку американського математика Д. Пойа має здійснюватись за алгоритмом, адаптація якого до фізичної галузі знань дає можливість виділити його фази, які подано у таблиці 3 і забезпечує методологічно правильний, послідовний та закономірний процес розв'язку нестандартних задач з фізики.

Таблиця 2

Приклади задач з розвитку евристичного мислення учнів

№	Операція евристичного мислення	Умова задачі та методичні поради щодо її розв'язання
1	Індукція	У площині розташовано декілька однакових зубчастих коліс, послідовність яких є такою: перше колесо зчіплюється з другим, друге – з третім і так далі. Останнє колесо зчеплене з першим. Чи будуть обертатися колеса такої системи? Відповідь обґрунтуйте [7]. Малюнки коліс з позначеними на них напрямками обертання дозволяють встановити, що система з 4 і 6 коліс буде обертатися, система з 3 чи 5 – ні. Отже, на основі індуктивного умовиводу можна зробити висновок: якщо кількість коліс парна – система обертається, якщо ні – залишається нерухомою
	Аналогія	Людина стоїть на відстані $a = 10$ м від річки. На відстані $b = 50$ м від річки горить багаття. Відстань між перпендикулярами, які сполучають прямолінійний берег річки з людиною і багаттям, дорівнює $l = 80$ м. Людина біжить берегом зі швидкістю $v = 5$ м/с до річки, зачерпує відро води, потім біжить до багаття і заливає його. Який мінімальний час потрібний для цього, якщо час на зачерпування води та її виливання на багаття становить $t_0 = 8$ с [4, с.19]. Для розв'язання задачі застосовуємо оптико-механічну аналогію. Уявляємо, що у початковому положенні людини перебуває джерело світла, кордон між берегом та річкою виступає у ролі дзеркала, багаття – точкою, крізь яку проходить відбитий промінь. На основі положень геометричної оптики: прямолінійності поширення світла та закону його відбивання, а також принципу Ферма (світло поширюється таким шляхом, для проходження якого потрібний найменший час) виконуємо малюнок та розв'язуємо задачу

продовження таблиці 2

3	Спеціалізація	Задача від барона Мюнхаузена: «Когда моя любимая лошадь подворачивает ногу, я обычно взваливаю лошадь на себя, и мы продолжаем движение, но медленнее: когда я вверху, наша скорость 120 км/ч, а когда внизу – 30 км/ч. Чему равна наша средняя скорость, если: а) я еду полпути, а потом несу лошадь? б) я еду половину времени, а потом несу лошадь?» [38, с.6]. Для розв'язання задачі її умову необхідно переформулювати та відкинути непотрібні факти
4	Симетрія	Дві прямих перетинаються під кутом α , рухаючись перпендикулярно одна одній зі швидкостями v і u . Визначити швидкість точки перетину прямих. Дві прямі, що перетинаються між собою, складаються з множини точок, кожна з яких рухається зі швидкістю v або u , точка, що лежить на перетині прямих, рухається одночасно з двома швидкостями. Її визначити можна за теоремою косинусів [1, с.9].
5	Редукція	Два балони місткістю 3 л і 7 л наповнені відповідно киснем під тиском 200 кПа й азотом під тиском 300 кПа при однаковій температурі. У балонах після їх з'єднання утворюється суміш газів з тією ж температурою. Визначити тиск суміші у балонах. При розв'язанні задачі необхідно застосовувати закон Дальтона: тиск суміші газів дорівнює сумі парціальних тисків складових газів. Його використання змушує розбити нашу задачу на дві простіших: 1) задачу з киснем, що перебуває у першому балоні, а потім в обох одночасно; 2) задачу з азотом, що перебуває у другому балоні, а потім в обох одночасно. У першій та другій задачі необхідно визначити парціальний тиск, а потім визначити їхню алгебраїчну суму
6	Порівняння	6.1. Леонардо да Вінчі у 1482 році під час дослідження сили тертя поставив п'ять запитань. Чи залежить сила тертя ковзання від: 1) площі дотику поверхонь тіл; 2) роду матеріалів; 3) сили, що притискує одне тіло до іншого; 4) швидкості руху одного тіла по поверхні іншого; 5) стану обробки поверхонь? На ці запитання вчений відповів: 1) ні; 2) ні; 3) так; 4) ні; 5) так. У 1748 році відомий математик Л. Ейлер дав на них такі відповіді: 1) ні; 2) ні; 3) так; 4) так; 5) так. Хто з учених був правий? [8, с.161] Учні мають експериментально перевірити гіпотези, порівняти отримані результати з результатами вчених та зробити власні висновки. 6.2. До Шерлока Холмса звернулася жінка, яка принесла бурштинове намисто та запитала: «Як відшукати у намисті підробки, які виготовив ювелір, змінивши бурштинові намистинки виробленими з поліефірної смоли?» Учні мають: 1) експериментально визначити об'єм намистинки, 2) знаючи густину бурштину, визначити її масу, 3) порівняти отриманий результат із тим, який буде визначено на терезах. [8, с.161]
7	Інверсія	Водолаз розглядає з-під води предмет, що перебуває майже над його головою на відстані 150 см від води. Якою йому здаватиметься відстань від предмета до води? [3, с.218] Щоб визначити уявну відстань від предмета до води, систему потрібно розглянути з боку, а не знизу вгору, як зазначено в умові задачі.

Таблиця 3

Алгоритм розв'язання нестандартної задачі з розвитку евристичного мислення учнів

Фаза розв'язку задачі	Дії, які необхідно виконати у даній фазі
Аналіз умови задачі	Визначення типу задачі (на знаходження невідомого, експериментальні, доказові, на побудову тощо); виділення складових частин умови; введення позначень; визначення невідомих даних; побудова графіків чи виконання малюнку
Побудова плану розв'язання задачі	Порівняння задачі з тими, алгоритм розв'язання яких відомий; розбиття задачі на декілька простіших; трансформування умови; актуалізація необхідних теоретичних знань; складання плану розв'язку задачі
Реалізація плану	Контроль за кожним кроком розв'язання, перевірка його доказовості
Вивчення отриманих результатів (погляд назад)	Перевірка результатів; пошук альтернативного способу розв'язання задачі; вивчення можливості використання отриманих результатів або методу розв'язання в інших задачах

Висновок. Евристичне мислення має стати запорукою розвитку творчого потенціалу учня, а його формування при розв'язуванні нестандартних задач з фізики – практикою роботи вчителя профільної шко-

ли.

Перспективу подальшого дослідження ми бачимо в теоретичному обґрунтуванні і подальшому розвитку елективних курсів з фізики.

Література та джерела

1. Гельфгат И.М. 1001 задача по физике с решениями /И.М. Гельфгат, Л.Э. Генденштейн, Л.А. Кирик. – Харьков-Москва, 1996. – 592 с.
2. Казанцева В.Ю. Решение учебных задач как фактор развития эвристического мышления учащихся: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 /Виктория Юрьевна Казанцева. – Улан-Удэ, 2004. – 178 с.
3. Ляпінський В.В. Фізика. Основні поняття та закони: Навч. посібник /В.В. Ляпінський, Б.М. Терещук. – К.: А.С.К., 1998. – 280 с.
4. Методи розв'язування фізичних задач. Методи моделювання та аналогій / Ю.М. Галагук, Я.Ф. Левшенюк, В.Я. Левшенюк, В.І. Тишук. – Х.: «Основа: Тріада +», 2007. – 144 с.
5. Петросян Э.А. Психолого-педагогические условия формирования эвристической направленности мышления школьников в образовательном процессе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Эдик Аветисович Петросян. – Екатеринбург, 2005. – 183 с.
6. Пойа Д. Как решать задачу / гл. ред. Ю.М. Леви. – Львов: «Квантор», 1991. – 225 с.
7. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений / В.Н. Соколов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 255 с.
8. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект: Посібник для вчителів та студентів / В.Д. Шарко. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – 220 с.

Проблема формирования творческого мышления учащихся в процессе обучения всегда была одной из центральных в отечественной и зарубежной педагогике и психологии. Эвристическое мышление - это результат формирования продуктивного мышления, сущность которого сводится к решению нестандартных задач. В статье идет речь о развитии и формировании эвристического мышления учащихся путем решения нестандартных задач на элективных курсах по физике.

Ключевые слова: эвристика, эвристическое мышление, элективные курсы, операции эвристического мышления.

Heuristic thinking - is the result of the formation of productive thinking, the essence of which is reduced to solving nonstandard tasks. The article deals with the development and formation of heuristic thinking of students by solving non-standard tasks at the physics elective courses. The use by a teacher of heuristic techniques and methods in variant and invariant components of studying physics underlying the curriculum is the demand of nowadays.

Key words: heuristics, heuristic thinking, elective course, operations heuristic thinking.

УДК 371.2:52+53

ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛЕЙ ФІЗИЧНИХ ПРОЦЕСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИНАМІКИ РІДИН У КУРСІ ФІЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ

Губанова Антоніна Олександрівна
м. Кам'янець-Подільський
Савченко Віталій Федорович
м. Чернівці

Стаття присвячена вивченню розділу гідродинаміки, розглядається ламінарний режим течії рідини. Вивчається залежність тиску текучої рідини від глибини занурення та швидкості течії, наведенні приклади фізичних дослідів та моделей, показаний зв'язок гідродинаміки з гемодинамікою. Наведені приклади моделей фізичних явищ надають емоційного навантаження студентам, показують шляхи застосування фізичних законів у пізнанні навколишнього середовища та функціонування живих організмів.

Ключові слова: ваговий тиск, збереження енергії, статичний та динамічний тиск, потенціальна та кінетична енергії, ньютонівська рідина, робота сили тертя, швидкість, гемодинаміка.

Сучасне виховання конкурентно-спроможного фахівця в галузі природничих наук, зокрема біології та екології, потребує набуття студентами навичок спостереження навколишнього світу і розуміння фізичних законів тих процесів, що відбуваються в природі та техніці. Розвиток системи освіти в Україні відповідає запитам сьогодення, створюючи умови для найбільш ефективного шляху навчання спеціалістів.

Застосування різних форм і методів навчання обумовлене індивідуальними здібностями студентів і вимогами навчальних програм. Відбувається впровадження нових і запозичених форм навчання, коли з'являються гібридні дидактичні утворення, які тим чи іншим чином пристосовуються до нових умов. На загальному фоні революційних перетворень

специфічне місце займає навчальний фізичний експеримент. Відображаючи специфіку фізики як науки, в якій експеримент займає провідне положення, навчальний фізичний експеримент давно став фундаментом навчального процесу з фізики [2, с.121].

У більшості студентів природничих спеціальностей розвинуте образне мислення та зорове сприйняття, тому, метод навчального фізичного експерименту та метод моделювання фізичних явищ, незважаючи на їх значний консерватизм відіграють значну роль у вивченні таких розділів фізики як гідродинаміка та пневматика, що слугують основою для розуміння гемодинаміки живих організмів. База навчального фізичного експерименту поповнюється новими приладами і обладнанням, упроваджуються комп'ютеризовані технології експерименту та опрацювання його результатів. Багато прикладів того, що навіть давно відомі досліди, які в дидактичному плані стали класичними, зазнають глибокого аналізу і модернізації. Дієвим чинником у цьому процесі виступає зміст і структура нових програм, рівень загального розвитку студентів.

Доводиться вносити зміни і уточнення в систему трактування результатів, змінювати дидактичне спрямування досліду. Людина може тривалий час спостерігати за плином річок, падінням води у водоспадах. Для одержання задоволення люди ще з часів Давньої Греції почали будувати різноманітні фонтани, для забезпечення потреб у воді створювати водогони. Усі ці споруди завжди виконувалися з застосуванням законів збереження енергії. Розглянемо, наприклад, фонтан Змія у Софіївському парку (рис. 1). Посеред Нижнього ставу з широко роззявленої пащі змії, що звивається на камені, б'ється стовп води – фонтан «Змія». Вода надходить до фонтану по самопливному підземному водогону, викладеному з гранітного тесаного каменя вздовж дороги, яка веде від академії та оранжереї до павільйону Флори.

Напроти Громового гроту (гроту Каліпсо), знаходиться відстійник та відгалуження водоводу, щоб подавати воду в інтер'єр гроту. Відстояна і таким чином очищена вода по чавунних трубах, укладених під невеликим нахилом, самопливом, що зводить до мінімуму втрату сили тиску при терті води об стінки трубопроводу, подається до фонтану. Діаметр фонтанної голівки «Змії» в порівнянні з трубою водопроводу зменшено в 10 разів. Точно розрахована подача води і просте інженерне рішення виверження її з фонтану забезпечує невелику різницю у висоті між стовпком фонтану і рівнем Верхнього ставу – всього лише 1,5-2,5 метри і, таким чином, висота фонтану досягає 12-16 метрів [8].

Прикладом більш складної споруди, з точки зору фізики, може слугувати фонтан Герона, фізична модель якого зображена на рис. 2.

Фонтан Герона складається з відкритої чаші та

двох розташованих під нею герметичних посудів [6, с.104]. З верхньої чаші у нижній посуд іде повністю герметизована труба, з нижньої посудини у верхню проведена герметизована труба по якій повітря може переходити з нижнього сосуда у верхній, при цьому створюється у верхньому посуді тиск, рівний тиску у нижньому посуді. З верхнього сосуда назовні виведена труба фонтану. Якщо до початку роботи у верхній герметизованій посуді налити води то тиск, який створює повітря, що потрапляє з нижнього со-



Рис. 1. Фонтан Змія у Софіївському парку

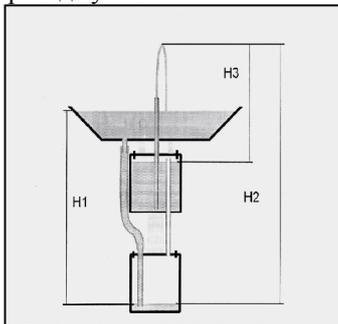


Рис. 2. Фонтан Герона

суда витісняє воду через трубу з верхнього сосуда, яка виходить на зовні, тобто встановлюється так, що її верхній кінець знаходиться на рівні, вищому за рівень води у верхній чаші. Підйом води у верхню чашу відбувається за рахунок напору води висотою H_1 , при цьому вода у струї фонтану піднімається на висоту H_2 . Максимальна висота H_3 може бути рівна висоті H_1 (рис. 2).

Наведені приклади з фонтанами зацікавлюють студентів до вивчення фізичних законів пов'язаних з функціонуванням гідродинамічних споруд, завдяки різним способам передачі тиску. Одним з найпростіших прикладів розподілу тисків води в залежності від глибини, що дорівнює стовпчику рідини над розглянутою точкою є відома демонстрація залежності вагового тиску рідини від висоти стовпа. Простий за змістом, дослід передбачає спостереження витікання рідини через отвори в стінках високої посудини, яка стоїть на горизонтальній площині. За твердженням авторів [1, с.242], відстань падіння струменя на площину буде залежати від висоти отвору, з якого витікає рідина (рис. 3). Це дозволяє стверджувати, що ваговий тиск рідини залежить від висоти стовпа рідини над отвором. Нечіткі результати реального демонстраційного досліду послужили стимулом для проведення теоретичного аналізу цього досліду.

Рівень дна циліндра позначимо $H = 0$. Відстань падіння крапель відраховуємо по горизонталі. Проведемо наступні розрахунки. На рис. 3 видно, що швидкості витікання води різні і зростають зі збільшенням відстані отвору від рівня рідини. У момент витікання напрямки швидкостей горизонтальні, вони співпадають з напрямками дотичних, проведених до траєкторій в точках витікання. Припустимо, що загальна висота стовпчика рідини складає $H = 1,5$ м і не змінюється з часом. Відстань по горизонталі фіксуємо на рівні $H = 0$.

Кількісний зв'язок між тиском та швидкістю рідини при ламінарному русі в трубах із змінним перерізом отримується з закону збереження енергії. Уявимо кількість рідини масою m , об'ємом V і густиною ρ . Статичний тиск і швидкість перед звуженням труби p_0 та v_0 , а в самому звуженні p і v . При витіканні в звуження швидкість збільшується від v_0 до v . При цьому виконується робота:

$$V(p_0 - p) = \frac{1}{2} m(v^2 - v_0^2) \quad (1)$$

Після ділення обох частин рівняння на V отримаємо:

$$p + \frac{1}{2} \rho v^2 = p_0 + \frac{1}{2} \rho v_0^2 = \text{const} \quad (1^*)$$

Тому, що величина $\frac{1}{2} \rho v^2$ додається до тиску p вона відповідає тискові. Цю величину називають динамічним тиском або швидкісним напором. Отже, сума - також є тиском, який називають повним тиском p_1 .

Рівняння Бернуллі має вигляд [7, с. 208]:

$$p + \frac{1}{2} \rho v^2 = p_1 \quad (2)$$

де p - статичний тиск; $\frac{1}{2} \rho v^2$ - динамічний тиск; p_1 - повний тиск.

Динамічний тиск рівний різниці між повним тиском і статичним. При використанні закону збереження енергії можна вважати, що статичний тиск викликає зменшення об'єму рідини і, за фізичною суттю, зумовлює силу пружності, а енергія стиснутої рідини є енергією пружної деформації. При витіканні рідини саме ця частина енергії перетворюється на кінетичну енергію рідини.

Опускаючи перше та друге перетворення енергії отримаємо:

$$mgh_i = \frac{m v_i^2}{2} \quad (3)$$

де h_i - глибина i -го отвору, v_i - горизонтальна швидкість витікання води:

$$gh_i = \frac{v_i^2}{2} \Rightarrow v_i = \sqrt{2gh_i} \quad (4)$$

Результати розрахунків швидкості виконуємо для отворів, що знаходяться на відстанях 10 см один від одного.

Час польоту краплин рідини визначаємо за висотою отвору над рівнем, на якому визначаємо горизонтальне зміщення ($H-h_i$). Рух у вертикальному напрямку відбувається за законом вільного падіння, тому для h_i :

$$H - h_i = \frac{gt_i^2}{2} \Rightarrow t_i = \sqrt{\frac{2(H - h_i)}{g}} \quad (5)$$

Відстань Ox_i розраховуємо за формулою:

$$\begin{aligned} Ox_i &= v_i t_i = \sqrt{2gh_i} \sqrt{\frac{2(H - h_i)}{g}} = \sqrt{4h_i(H - h_i)} \\ &= 2\sqrt{h_i(H - h_i)} \end{aligned} \quad (6)$$

Результати проведених розрахунків подано в табл. 1 [3, с. 166].

Таблиця 1

Результати проведених розрахунків

H, м	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
h, м	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1	1,1	1,2	1,3	1,4
v, м/с	1,4	2	2,4	2,8	3,13	3,4	3,7	3,96	4,2	4,42	4,64	4,85	5	5,2
t, с	0,5	0,5	0,5	0,5	0,45	0,4	0,4	0,38	0,35	0,32	0,29	0,25	0,2	0,14
Ox, м	0,8	1	1,2	1,3	1,41	1,47	1,5	1,5	1,47	1,41	1,33	1,2	1	0,74

За даними таблиці будемо графік залежності $x(h)$ (рис. 4). З графіка видно, що відстань Ox має

максимум при $h = 0,75$ м., тобто $h = \frac{H}{2}$. Отже,

найбільше горизонтальне зміщення в заданих вище умовах, зазнає струмінь рідини, що витікає з отвору, глибина якого рівна половині загальної висоти стовпчика рідини.

Дослідження залежності $x(h)$ проводимо також з використанням умови рівності нулеві першої похідної:

$$\frac{d(Ox)}{dh} = \frac{1}{2\sqrt{h_3(H - h_3)}} \Rightarrow \frac{d(hH - h^2)}{dh} = H - 2h \quad (7)$$

Функція має максимум при умові:

$$H - 2h = 0 \Rightarrow h = \frac{H}{2}$$

Це значення співпадає з результатом отриманим за графіком.

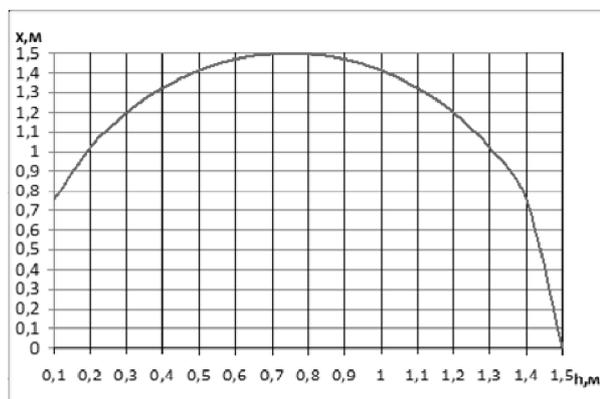


Рис. 4. Залежність дальності польоту струменя води від глибини отвору

Зміна умов спостереження, а саме, загального часу падіння (для цього треба проводити вимірювання горизонтального зміщення на рівні, набагато нижчому від рівня основи циліндра, показаного на рис. 3, приведе до того, що найбільше зміщення x буде у

найнижчого струменя рідини, що витікає з нижнього отвору. Отриманий результат підтверджується модельним експериментом із використанням важких кульок. поданий на рис. 5 [4, с. 22]

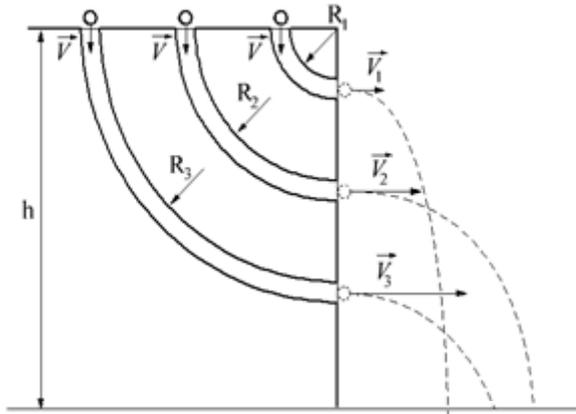


Рис. 5. Траєкторії та швидкості руху важких кульок по жолобах різного

Округлі жолоби мають різні радіуси кривизни і закріплені так, що верхні частини знаходяться на одному (горизонтальному рівні), а нижні частини виходять через отвори у вертикальній стінці. Якщо кульки опускати на верхній частині жолоба, то вони будуть рухатися, набуваючи швидкості, яка визначається через зміну потенціальної енергії кульок.

Швидкість кульки під час вильоту з жолоба буде мати горизонтальний напрямок. Використовуючи ванночку з піском, розміщену справа від вертикальної стінки, можна вимірювати відстані від основи вертикалі, на якій розташовані точки вильоту кульок, і точками їх падіння в пісок – відстані Ox . Час руху кульок визначиться з умови, що кульки знаходяться у вільному польоті. Розрахунки показу-

ють правомірність моделювання досліду з рідиною, оскільки графіки залежності далькості польоту від висоти вильоту будуть ідентичними.

Форма жолобів дає можливість легко уявити процес зміни напрямку швидкості кульок. Варто зауважити, що використання запропонованої моделі не дасть значення модуля швидкості, тому що в досліді слід врахувати силу тертя, і, відповідно, втрату енергії на її подолання. Зміна потенціальної енергії рівна mgR_p , набута кінетична енергія приймає значення $mv^2/2$. Різниця цих значень дасть енергію, що перейшла в теплову за рахунок тертя між кулькою та жолобом.

У біології рівняння Бернуллі, при виведенні якого використана модель ідеальної рідини (нестисненої та не в'язкої) може бути застосоване при вивченні протікання крові по кров'яних судинах. У фізиці за ньютонівську рідину приймають однорідну рідину, сила тертя між шарами якої описується формулою [5, с. 71]:

$$F = \eta S \frac{dv}{dx} \quad (8)$$

де η – коефіцієнт в'язкості рідини, S – площа

дотику шарів рідини, $\frac{dv}{dx}$ – складова градієнту швидкості,

перпендикулярна до напрямку течії. У ламінарному режимі течії профіль зміни швидкості для ньютонівської рідини наведений на рис. 6-б. На рис. 6-а суцільною кривою показаний профіль зміни швидкості неоднорідної рідини якою є кров.

У прилеглих до стінок судині областях кров більш розріджена (в цьому шарі товщиною приблизно 1 мкм в'язкість найменша. Внаслідок цього кров рухається швидше [5, с.55]. Зазначимо також що стінки кров'яних судин еластичні, а не жорсткі, як у скляної трубки.

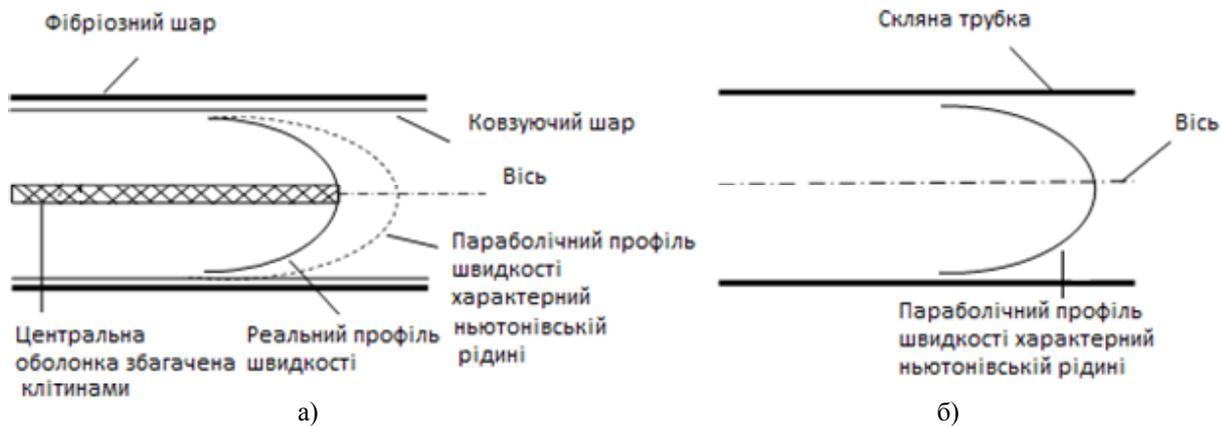


Рис.6. Профілі швидкості характерні для протікання ньютонівської рідини – б), та порівняння профілів швидкості ньютонівської рідини та реальної рідини (для крові) – а)

Розглянемо приклад застосування теореми Бернуллі для вивчення аневризми [5, с.72]. Нехай у артерії діаметром $d_1 = 2,5$ см (переріз A_1), на якій присутнє здуття (аневризма) діаметром $d_2 = 5$ см (переріз A_2), що показане на рис. 7. Умова неперервності потоку (1*) приводить до рівняння:

$$\frac{\pi d_1^2}{4} v_1 = \frac{\pi d_2^2}{4} v_2 \Rightarrow v_2 = v_1 \left(\frac{d_1}{d_2} \right)^2 \quad (9)$$

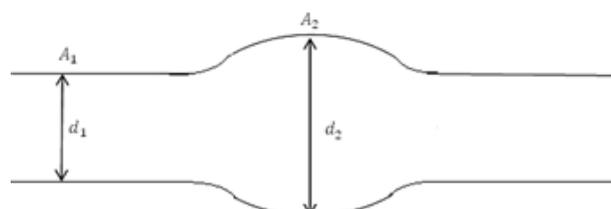


Рис.7 Здуття на артерії (аневризма)

З рівнянь (1*) та (9) знайдемо різницю тисків:

$$p_2 - p_1 = \frac{1}{2} \rho (v_1^2 - v_2^2) = \frac{1}{2} \rho v_1^2 \left[1 - \left(\frac{d_1}{d_2} \right)^4 \right] \quad (10)$$

Підстановка чисельних значень у (10) дає величину, чисельне значення якої 0,32 мм.рт.ст. [5, с.73]. Зростання аневризми призводить до збільшення додаткового тиску, яке може мати незворотні наслідки.

Другим прикладом застосування рівняння Бернуллі слугує явище тромбозу – часткової закупорки артерій (рис 8). Умова наявності кровотоку пов'язана з величиною тиску p_0 ззовні і запишеться у вигляді:

$$p_1 - p_0 + \frac{1}{2} \rho v_1^2 \left[1 - \left(\frac{d_1}{d_2} \right)^4 \right] > 0 \quad (11)$$

Зміною величиною в рівнянні 10 є діаметр d_2 . Коли діаметр d_2 стає менший критичної величини, артерія сплющується під дією зовнішнього тиску. Тиск p_1 зростає, внаслідок роботи серця, кров починає протікати нерівномірно, і за допомогою стетоскопа прослуховується перервний шум, який свідчить про порушення циркуляції крові.

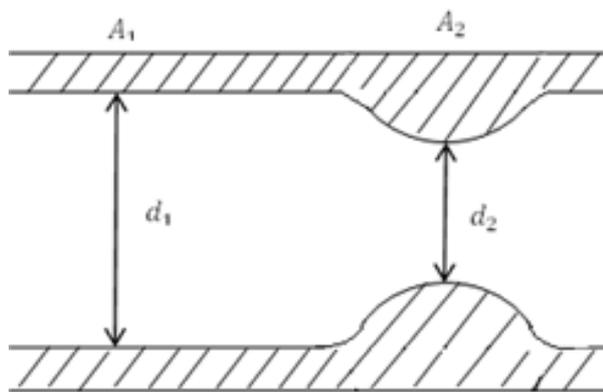


Рис.8 Атероматозна бляшка (тромбоз)

Висновок. Наведені приклади моделей фізичних явищ надають емоційного навантаження студентам, показують шляхи застосування фізичних законів у пізнанні навколишнього середовища та функціонування живих організмів.

Подальші розвідки полягатиме в пошуку нових методичних шляхів пояснення біофізичних явищ за допомогою законів фізики.

Література та джерела

- Архангельский М.М. Курс физики. Механика: Учеб. пособие для студ. физ.-мат.фак. пед. ин-тов / М.М. Архангельский. – [Изд. 3-е, перераб.]. – М.: Просвещение, 1975. – 423 с.
- Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики / П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський, 1999. – 174 с.
- Губанова А.О. Розширення інформативності при використанні малюнків у підручниках з фізики / А.О. Губанова, В.Ф. Савченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип.109. – Чернігів, 2013. – С. 165-167.
- Губанова А.О. Модельний підхід у середній школі при трактуванні фізичних процесів / А.О. Губанова, В.Ф. Савченко // Сучасна освіта у гуманістичній парадигмі: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції м. Керч, 12-15 вересня 2013р. – наук. ред. Т.М. Попова. – Керч: РВВ КДМТУ, 2013. – С.21-25.
- Давид Р. Введение в биофизику / Р.Давид; Пер. с франц. Г.Г.Маленкова; под. ред. М.Д. Франка-Каменецкого. – М.: Мир, 1982. – 208 с.
- Перельман Я.И. Занимательная физика. Книга 2 / Я.И. Перельман. – М.: Наука, 1982. – 272 с.
- Поль Р.В. Механика, акустика и учение о теплоте / Р.В. Поль. – М.: Наука, 1971. – 480 с.
- Софіївка парк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sofiyivka.org.ua/index.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Стаття посвячена изучению раздела гидродинамики, рассматривается ламинарный режим течения жидкости. Изучается зависимость давления текучей жидкости от глубины погружения и скорости течения, приведены примеры физических опытов и моделей, показана связь гидродинамики с гемодинамикой. Приведенные примеры моделей физических явлений оказывают эмоциональной нагрузки студентам, показывают пути применения физических законов в познании окружающей среды и функционирования живых организмов

Ключевые слова. весовое давление, сохранение энергии, статическое и динамическое давление, потенциальная и кинетическая энергия, ньютоновская жидкость, работа силы трения, скорость, гемодинамика.

The article is devoted to consideration of section hydrodynamics. The laminar fluid flow regime is considered. The dependence of the pressure liquid fluid from the depth and flow velocity is studied. The examples of physical experiments and models are hovered. The relationship of hydrodynamics with a hemodynamic is shown. Examples of models of physical phenomena provides students with emotional stress, suggest ways to apply physical laws in the knowledge of the environment and the functioning of living organisms.

Key words: the weight pressure, energy conservation, static and dynamic pressure, potential and kinetic energy, the work of the friction force, velocity, hemodynamic.

УДК 378:53

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Гур'євська Олександра Миколаївна

м.Кіровоград

Ісичко Людмила Володимирівна

м.Полтава

У зв'язку з суттєвими динамічними процесами в освіті створюється сучасна модель випускника вищої школи, що містить принципово нові вимоги до майбутнього фахівця і відповідає потребам сучасного постіндустріального суспільства. У статті розглядаються принципи реалізації особистісно-орієнтованого навчання фізики студентів інженерно-технічних напрямів підготовки через впровадження технологій навчання, спрямованих на формування здатності студентів до самоосвіти.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, вища школа, фізика.

Зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, призвели до зміни освітньої парадигми, що вимагає реформування, модернізації, розробки нової моделі вищої школи, підготовки новітніх державних стандартів освіти третього тисячоліття.

Новітня парадигма вищої освіти підтримує основні засади попередньої парадигми, провідними гаслами якої були знання, вміння, навички та виховання. Але, її найважливішим компонентом стала концепція гуманізації і фундаменталізації, що трактує гуманізацію навчання як людино-орієнтовану спрямованість освіти, а фундаментальність як категорію якості освіти та освіченості особистості [6]. У зв'язку з суттєвими динамічними процесами в освіті та становленням новітньої парадигми особистісно-орієнтованого навчання виникла важлива проблема створення сучасної моделі випускника вищої школи, що містить принципово нові вимоги до майбутнього компетентного професіонала, який має відповідати потребам сучасного постіндустріального суспільства в умовах інтеграції України до єдиного європейського простору.

Особистісно-орієнтований підхід у формуванні самоосвітньої компетентності – завдання, що зберігає свою актуальність, незважаючи на те, що самій проблемі самоосвіти в усі часи приділялася достатня увага у навчально-методичній практиці.

Отже, **метою** статті є визначення дидактичних принципів реалізації особистісно-орієнтованої концепції навчання в організації роботи студентів, що сприяє формуванню в особистості студента здатність до самоосвіти, необхідної до подальшої професійної діяльності в умовах євроінтеграції.

Термін «особистісно-орієнтований підхід» отримав в даний час в середовищі науково-педагогічної громадськості широке поширення, дослідження на рівні організації навчально-виховного процесу у вищій школі на засадах особистісно-орієнтованого підходу проводили К. Баханов, Ю. Галатюк, І. Зяюн, О. Іваницький, О. Пінчук, Г. Селевко, М. Степаненко, В. Шарко та ін.

Особистісно-орієнтований підхід, спираючись на те, що особистість – це єдність психічних властивос-

тей, що становлять її індивідуальність, реалізує важливий психолого-педагогічний принцип індивідуального підходу, згідно з яким у процесі навчання зі студентами враховуються індивідуальні особливості кожного студента. На наш погляд, під час вивчення дисциплін фундаментального циклу у вищій школі, що як правило відбувається на I-II курсах, створено оптимальні умови щодо застосування технологій навчання, які враховують вікові психолого-педагогічні особливості студентів. Як писав Л.С. Виготський: «Визначення рівня розвитку та його ставлення до можливостей навчання складає непорушний і основний факт, від якого ми можемо сміливо відправлятися як від безсумнівного» [1]. Дослідження видатного психолога доводять, що навчання має бути узгоджене з рівнем розвитку особистості.

Вивчення науково-методичних праць М.Н. Єрмоленка, Г.М. Коджаспірової, А.Ю. Коджаспірова, В.А. Міжерікова, І.П. Підласого [4; 5; 7] і багато інших фахівців, а також власний досвід [2] дають підставу розглядати вміння як якість особистості, вміння як особистісну властивість і здатність студента до цілеспрямованої діяльності – здатність досягати свідомо поставленої мети.

На сьогодні на ринку праці спостерігається кадровий дисбаланс: надлишок спеціалістів у гуманітарній, економічній, управлінській сфері і нестача спеціалістів у технічній сфері виробництва та науки. Підвищеним попитом користуються фахівці, які отримали освіту інженерів та технологів. Тільки ініціативні і самостійні фахівці, здатні постійно вдосконалюватися як професійно, так і в особистісному плані, є конкурентоспроможними і найбільш затребуваними фахівцями, що робить завдання формування готовності до самоосвіти актуальною для вищої школи. Сучасний стан розвитку виробництва, техніки та науки висуває ряд вимог до професійної підготовки молодих спеціалістів. А саме, висока професійна компетентність; оволодіння необхідними у професійній діяльності фундаментальними та спеціальними знаннями і практичними навичками; володіння методами дослідження; відповідність фахової підготовки тенденціям розвитку техніки і технології, науково-технічного прогресу в цілому; цілісність світогляду й, особливо, здатність до самоосвіти.

Болонський процес, кредитно-модульна (кредитно-рейтингова) система організації навчального процесу наголошують на особистісно-орієнтованому підході до організації самостійної роботи студентів із фізики, що сприятиме більш повному розкриттю здібностей останніх, а також зміні відношення до особистості студента не як до об'єкта навчання, а як до рівноправного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, який будує свою індивідуальну освітню траєкторію [6]. В умовах кредитної системи навчання до організації самостійної роботи у вищій школі

висуваються більш жорсткі вимоги, що стосуються її нормування, планування, організації та контролю. Орієнтація на розвиток творчих здібностей і нахилів у студентів, на підвищення рівня освіченості, на розвиток інформаційно-аналітичних вмінь, на здатність студента до оптимізованої практичної діяльності вимагає вдосконалення змісту, форм і методів організації самостійної роботи студентів. Саме тому викладачі вищої школи будують таку траєкторію разом із студентом із урахуванням його особистісних здібностей, потреб і інтересів. Щодо методики фізики однією з позитивних сторін особистісно-орієнтованої концепції освіти є вивчення можливостей навчання фізики як засобу формування самоосвітньої компетентності студентів вищої школи.

З вищезазначеного виникає основна необхідність визначення шляхів вирішення виявлених протиріч, серед яких можна виділити наступні: між означеними в науці і практиці тенденціями орієнтації навчання на особистісні цінності освіти і сформованою традиційною практикою переважно масово-репродуктивного типу навчання у вищій школі.

Не можна стверджувати, що дефініція «особистісно-орієнтований підхід» не існувала та не реалізовувався раніше. Найважливішим завданням вищої школи завжди було не лише навчання, а й розвиток особистості, за умови необхідності врахування індивідуальних здібностей і якостей особистості в процесі навчання. Для особистісно-орієнтованого підходу більш істотною є орієнтація як на процес навчання, так і на кінцеві цілі (головним ставиться питання «яким бути майбутньому фахівцю», а не «ким бути»). В основі особистісно-орієнтованого підходу до навчання у вищій школі лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного студента, його розвитку не як «колективного суб'єкта», але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним «суб'єктним досвідом». Включити «суб'єктний досвід» у процес навчання-пізнання-засвоєння – значить, організувати свою власну діяльність на основі особистих потреб, інтересів, прагнень, спрямованих на майбутнє. Отже, виникає необхідність використання індивідуальних шляхів і механізмів засвоєння, керуючись особистісним ставленням до навчання і самоосвіти.

Організація самостійної роботи студентів з фізики на основі особистісно-орієнтованого підходу, дозволяє підвищити якість фундаментальних знань, сформованих умінь і навичок організації власної самостійної роботи, що сприяє подальшому розвитку самоосвіти і самоорганізації студента як особистості.

Усвідомлення і досягнення вищезазначеного ми бачимо у наступних шляхах реалізації особистісно-орієнтованого навчання фізики студентів інженерно-

технічних спеціальностей у вищій школі:

- визначити роль і місце особистісно-орієнтованого підходу в навчанні фізики для формування самоосвітньої компетентності;
- визначити рівень самоосвіти студентів із фізики;
- перевірити ефективність навчання фізики на основі даного підходу з метою формування самоосвітньої компетентності з фізики;
- розробити педагогічні рекомендації з технології організації самостійної роботи з фізики для студентів і викладачів, де особливий акцент робиться на обміні пізнавальними стратегіями, означаючими присутність феномена самореалізації і розширення її сфер.

Таким чином, ході теоретичного аналізу ми дійшли **висновків**. Реалізація особистісно-орієнтованого навчання фізики студентів інженерно-технічного напрямку у вищій школі здійснюється за такими дидактичними принципами:

- *принцип діяльнісної основи навчання* – виражається в зовнішній і внутрішній (розумовій) активності студентів;
- *принцип особистісної орієнтації* – виражається в тому, що навчання фізики має сприяти засвоєнню студентом соціального досвіду, стимулювати його здатність до вільного мислення, розвивати в студентові систему особистісних якостей, які сприяють його саморозвитку: мотивацію, рефлексію, бажання самостійно вчитися;
- *принцип навчання фізики з орієнтацією на розвиток наукового світогляду особистості студента* – передбачає формування в останнього здатності до адекватної взаємодії з представниками інших професій;
- *принцип моделювання* – означає, що обсяг фізичних знань повинен бути таким, щоб представити майбутню професію в концентрованому вигляді, отже, змістовну сторону навчання фізики складають теми, а не проблеми, або до змісту навчання мають увійти проблеми, які ставить викладач перед студентами в процесі вивчення програмного матеріалу і які сприятиме засвоєнню фізичних знань професійної спрямованості;
- *принцип професійної спрямованості* – полягає в тому, що зміст навчання фізики має відповідати світу об'єктів професійного пізнання, сприяти формуванню професійно значущих якостей особистості.

Реалізація даних принципів у організації самостійної роботи студентів із фізики на основі особистісно-орієнтованого підходу сприяє оновленню змісту навчання фізики і бачиться нами у пошуку і визначенні інших цільових, змістових і процесуальних характеристик системи навчання фізики у вищій школі.

Література та джерела

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1999. – 536 с.
2. Гур'євська О.М. Способи реалізації особистісно-орієнтованого навчання фізики для студентів інженерно-технічних напрямків підготовки / О.М. Гур'євська, Л.В. Ісичко // Сучасна освіта у гуманістичній парадигмі : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Керч, 12-15 вересня 2013 р.) / наук. ред. Т.М. Попова. – Керч : РВВ КДМТУ, 2013. – С. 26-32.
3. Законодавство України. «Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні» // Президент України; Указ від 12.09.1995 № 832/95. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/832/95>. – Загол. з екр. – Мова укр.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г.М. Коджаспирова,

- А.Ю.Коджаспиров. – М.: Просвещение, 2001. – 176 с.
5. Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию : Учебное пособие для студ. пед. уч. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
 6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / [за ред. В.Г. Кременя; авт. кол. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін]. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
 7. Подласый И.П. Педагогика: новый курс: Учебник для студ. высш. учебн. заведений : в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

В связи с существенными динамическими процессами в образовании создается современная модель выпускника высшей школы, которая содержит принципиально новые требования к будущему специалисту и отвечает потребностям современного постиндустриального общества. В статье рассматриваются принципы реализации личностно-ориентированного обучения физике студентов инженерно-технического направления на основе осуществления технологий обучения, направленных на развитие способности студентов к самообразованию.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, высшая школа, физика.

Due to significant dynamic processes in education the modern model of high school graduates is being established, which contains new requirements for future specialist and meets the needs of modern post-industrial society. The principles of realization of a personal-centered teaching of physics to students of engineering and technical direction have been considered on the base of teaching technologies implementation aimed at the development in students of ability to self-education.

Key words: a personal-centered learning, higher school, physics.

УДК 377 (477.87)(09) "1919/1939"

ПІДГОТОВКА РЕМІСНИКІВ У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1939 РР.)

Дацків Ірина Євгенівна

м. Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена реформуванням національної освіти, що вимагає вивчення традицій та специфіки організації ремісничої освіти у різних регіонах України, зокрема у Закарпатті. Зростання міст і сіл, а також потреба держави у ремісниках зумовили якісний розвиток ремісничої освіти у часи промислового та економічного розвитку Чехословацької Республіки. Зосереджується увага не лише на чоловічих, але й жіночих ремеслах, які фінансувались державою.

Ключові слова: ремісничі освіта, ремісничі школи, доповнююча школа, професійна освіта.

Реформування національної освіти вимагає всебічного вивчення історичних традицій професійної освіти у різних регіонах України. Нормативно-правові засади функціонування професійної освіти в Україні забезпечують закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), положення Національної доктрини розвитку освіти (Україна XXI століття), Проект Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні (2010-2020 рр.) тощо. Проте, низькі показники працевлаштування випускників професійних закладів освіти свідчать про наявність проблем у профорієнтаційній роботі і підготовці фахівців в цілому. Тому виникає потреба переосмислення досвіду професійної освіти минулих століть в різних регіонах України.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть вказує на те, що проблеми розвитку вітчизняної освіти є предметом наукових пошуків науковців: Н.Авдієнко, Л.Березівської, О.Джуринського, Т.Завгородньої, М. Левківського,

В.Кравця, О.Сухомлинської, М.Чепіль та ін. Історію професійної освіти висвітлено у працях С. Батишева, А. Веселова, М. Весселя, М. Іванова, І. Козубоської, О. Пічкара, Н. Ничкало, Г.Терещенко, Я. Ряппо та ін. Різні аспекти регіональних особливостей освіти у Закарпатті розкрито у дослідженнях С.Жупанина, В.Бенци, М.Баяновської, Б.Качура, М. Кухти, Г. Розлуцької, В.Росула, П. Ходанича, О.Яцини та ін. Проте ремісничі освіта не була предметом окремих наукових пошуків.

Метою нашої роботи є дослідити особливості професійної підготовки ремісників у Закарпатті у міжвоєнний період; визначити місце ремісничої освіти в системі освіти у Закарпатті, чинники створення і розвитку закладів ремісничої освіти; виявити специфіку організації навчального процесу в ремісничих навчальних закладах; визначити особливості змісту професійної освіти, навчально-методичне, кадрове забезпечення та ін.

За часів Австро-Угорщини потреби господарства сучасного Закарпаття у ремісниках забезпечували випускники промислово-торгівельних шкіл, які функціонували тільки в найбільших населених пунктах: Ужгороді, Мукачеві, Берегові, Виноградіві, Паланці коло Мукачева. За національним складом ремісники були євреями або угорцями. Місцевому населенню надавалася можливість відвідувати доповнюючі класи народних шкіл. З метою вивчення ремісничих навичок, крім основного заступника директора ввелося ще 3 члени ремісничої корпорації. Навчання тривало три основних роки з підготовчими класами. Вчилися від 5-8 ввечері, а в неділі від 9-12. Доповнюючі школи утримувала держава, міська влада забез-

печувала побутом і світлом. Матеріальне забезпечення було примітивним. Після Першої світової війни велика частина учительства виїхала до Угорщини, не збережено архівів окремих шкіл [2, с.1].

У результаті Сен-Жерменського договору (від 10 вересня 1919 року) Закарпаття було приєднано до Чехословацької Республіки під назвою Підкарпатська Русь. Для забезпечення потреб краю у фахівців різних напрямків Чехословацьким урядом було здійснено такі заходи для розвитку ремісничої освіти у Підкарпатській Русі: відкриття ремісничих шкіл, запрошено до Підкарпатської Русі ремісників з інших регіонів Чехословацької Республіки та скерування місцевої молоді на навчання у ремісничі школи Чехословаччини.

Підкарпатська молодь при соціальній підтримці держави навчалася у навчальних закладах Чехії, Моравії тощо. Навчання тривало 4 роки. Учні відвідували доповнюючу промислову школу. Враховуючи, що економіка Чехословацької Республіки була у міжвоєнний період однією з високорозвинутих у Центральній Європі, то очевидним є той факт, що рівень фахового навчання викликав захоплення населення Підкарпатської Русі. Обставини у радянській Росії й Україні спричинили повернення багатьох чеських ремісників додому. Вони разом з емігрантами поповнили кількісний склад підкарпатських ремісників [5, с.53].

Школи відкривали у всіх теперішніх окружних містах і ремісничих центрах. На початку 30-рр. XIX ст. налічувалося 25 шкіл. Однак, відкриття ремісничих шкіл на Підкарпатській Русі зіштовхнулося з рядом проблем. Першою проблемою можна вважати відсутність навчальних приміщень, які потрібно було або будувати, або переоблаштувати старі. Якщо не враховувати ціни нових будинків, то навчання ремеслу одного хлопця обходилося державі в 16-20 тисяч крон. Іншою проблемою була повна відсутність навчально-методичного та кадрового забезпечення навчального процесу. Майстри Підк. Русі брали хлопців на навчання на 6 років, якщо майстер забезпечував харчування і одяг. Викладання велось спільно для всіх учнів всіх ремесел. Очевидно, що при таких умовах учні не отримували жодних спеціальних і дуже мало загальноосвітніх знань під час відвідування школи.

Спочатку школи розміщувались у приміщеннях народних шкіл, де викладання велось ввечері з 5 години. Учні приходили в школу стомлені від денної роботи і було дуже важко вимагати від них уваги, а з нею і успішного вивчення предмету. Більшість учнів приходило з 2-3-класної народної школи. Учні, які закінчили міські училища, майже не було.

Учительський персонал школи набирался зазвичай з учителів народних шкіл і міських училищ, здебільшого не володіючи спеціальними знаннями і кваліфікацією, чого від них у той час не вимагалось. При всіх цих обставинах на початку існування школи від ремісничих учнів на Підк. Русі було важко очікувати великих успіхів.

Метою школи для ремісничих учнів є дати майбутньому реміснику достатню підготовку для самостійного життя, доповнити його практичні знання, отримані ним у майстерні його роботодавця, новішими методами і технологією виробництва. Далі

підготувати його до самостійного проведення калькуляції продуктів виробництва, а також ознайомити його з ремісничими законами і основами народного господарства. Виконання цих задач стало можливим лише після прийняття проекту внесеного міністерським радником інженером Арноштем Росса в 1929 р. про реорганізацію ремісничих шкіл. Головною і необхідною умовою розвитку школи для ремісничих учнів була побудова власних будівель з майстернями, облаштованими згідно останнього слова техніки [1, с.107].

В рамках нашого дослідження інтерес становить підготовка ремісників у доповнюючих школах. Для забезпечення повного обсягу загальної і фахової освіти доповнюючі школи підпорядковувалися міністерству шкільництва і народної просвіти а також міністерству промисловості, торгівлі і ремесла (§ 139., уст.4., зак. ч. 159/1924). Якщо було видано рішення, яке носить загальний характер, то воно відносилось до жупанатського уряду. Для визначення прав і обов'язків керівництва доповнюючих шкіл, Шкільний відділ Підкарпатської Русі видав 20 жовтня 1921 р. ч.15611 окремих статут для уряду керівника промислово-торгівельних доповнюючих шкіл Підк. Русі. Самостійними доповнюючими купецькими школами керував інспектор доповнюючих промислово-торгівельних шкіл до початку 1921-1922 р., коли вони почали підпорядковуватись безпосередньо Шкільному Відділу. В Ужгороді організували доповнюючі промислово-торгівельні і купецькі школи на початку діяльності Шкільного відділу [2, с.1].

Організаційно навчальні заклади на Підкарпатській Русі розділяються так: 1 - школи народні: дошкільні освітні заклади (захоронки), сільські школи, горожанські школи, спеціальні школи для дітей з особливими потребами (допоміжні школи для дітей душевно відсталих, школи для сліпих, школи для глухонімих, школи для інвалідів); 2 - школи середні: гімназії, учительські семінарії; 3 - школи професійні і прогресивні. За правом власності поділялися на державні, громадські, церковні (релігійні), господарські, приватні.

Загальні доповнюючі ремісничі (учнівські) школи поділялися на докласові, а фахові доповнюючі школи — на двокласові або трикласові. Двокласові школи, при меншій кількості учнів, могли відкривати перший клас лише з року в рік за згодою жупанатського уряду. При потребі для тих учнів, які не досягнули навчальну програму народної школи в повній мірі, щоб могли успішно брати участь у навчанні 1 класу ремісничої доповнюючої (учнівської) фахової школи, можна відкрити підготовчий клас, завдання якого подати учням лише відомості з читання, письма і рахування, які необхідні для відвідування 1 класу ремісничої доповнюючої (учнівської) фахової школи. Заснування підготовчого класу дозволяє міністерство шкільництва і народної школи.

У випадку, коли з учнів ремісничої доповнюючої (учнівської) фахової школи більша частина належить до однієї або спорідненої галузі ремесла, фахові предмети (фахові науки, фахове підручне і геометричне малювання) наскільки можливо рекомендувалося навчати в групах. Групове навчання вводили при наявності 10 учнів однакового або спорідненого фаху, і якщо був кваліфікований учитель. Шкільний

рік в доповнюючих ремісничих (учнівських) школах тривав по правилах 7-10 місяців [3, с.6].

Кількість тижневих годин навчання встановлювали “Навчальні основи”, які в державному видавництві для окремих видів доповнюючих ремісничих (учнівських) шкіл, видавало Міністерство шкільництва і народної освіти. “Нормальні навчальні основи для загальних учнівських шкіл” були діючими у всіх типах шкіл. Зміни у розподілі навчального матеріалу і кількості тижневих годин допускалися тільки в такій мірі, щоб не був порушений основний характер школи і її основна мета. Під час навчання рекомендувалося використовувати навчальні допоміжні засоби горожанських і народних шкіл та підручники для доповнюючих ремісничих (учнівських) шкіл [3, с.7].

Навчальні допоміжні засоби, які належать до-

повнюючій ремісничій (учнівській) школі, згідно рішення наглядової ради доповнюючих ремісничих (учнівських) шкіл, дозволялось позичати іншим школам або ремісникам місцевого шкільного округу, якщо це не перешкоджало навчанню.

В доповнюючих школах навчання тривало у кожному класі по 8 год. на тиждень. Рідну мову вчили 3-2 години в кожному класі. Спочатку учні були проти вивчення рідної мови, як і загалом проти науки (Див. Таблиця 1). Цікавість проявлялась в неграмотних і малограмотних учнів. На них звертали особливу увагу. Рівень навчання теж бажав кращого. Грамотним вважали того, хто вмів гарно переписати кілька рядків, а рахунки знає той, хто вмів порахувати до 1000. Учні, які прийшли зі старих угорських шкіл, були недостатньо, а то й зовсім не підготовлені.

Таблиця 1.

Навчальний план для додаткових ремісничих шкіл у Підкарпатській Русі за 1921-1922 н. р.

ПРЕДМЕТ	Підг. кл. і I р.	II р.	III р.
Руська мова	3	2	2
Математика	2	2	2
Письмо	1	—	—
Географія та історія	—	1	1
Малювання	2	2	2
Кореспонденція	—	1	—
Книговодство	—	—	1

Особливо важко давалася організація навчання. На навчання потрапляли хлопці різного віку від 12-20 років не з початком шкільного року, а протягом цілого року. За місцевим звичаєм майстер мав право тримати учня півроку на стажуванні, під час якого мало хто запсував учня до школи. В наслідок чого трапляється так, що учні записуються до доповнюючої школи цілий рік, що порушує правильний процес навчання [2, с.4].

У 1922-1923 н.р. відкрито доповнюючі школи в наступних населених пунктах Підкарпатської Русі: Ясіня, Косино, Рахів, Буштин, Середнє, Вел. Бичків, Поляна, Солотвино і Білки. В доповнюючій школі Ужгорода було створено особливі класи для колишніх військових. Заробітню плату вчителям платила військова управа. Метою цього військового відділу було вдосконалити тих учнів в ручних роботах, а також в теоретичних предметах. З огляду на те, що більшість солдатів бажали бути стельмахами і різьбярами, їх вчили в державних майстернях початків різьби (в основному карбну різьбу). Обов'язковим було малювання і господарські калькуляції. Колишні солдати наполегливо відвідували заняття і їхні успіхи були добрими. Проте акція була одноразовою [2, с.9].

Зазначимо, що у ремісничих як додаткові вивчали 53 види ремесел, а саме: металоковальське, електротехнічне, столярське, взуттєве, кравецьке, будівельне, пекарське, різьбярське, книгарське, токарське, кушнірське, бондарське, м'ясників, фотографів, бляхарів, пекарів тощо [3, с.7].

Важливим, на нашу думку, є той факт, що перед початком навчального року роботодавці або їхні заступники оголошували кількість вакансій, на які вони запрошують учнів після закінчення навчання. Успішність такої співпраці між освітою і виробни-

цтвом засвідчують дані наведені у таблиці 2.

Окремо розглянемо освіту для жінок. Жіноче населення Підкарпатської Русі освоювало суто жіночі професії: вишивальниці, гаптування, швеї, учениці кравця, але більшість професій отримували паралельно як хлопці, так і дівчата. Сільські жінки отримали можливість навчання на курсах господинь. Курси були безкоштовними і навчали, як ефективно вести домашнє господарство, включаючи приготування їжі, шиття, прання, прасування, землеробство. Міністерство землеробства ЧСР фінансувало навчання груп з 24-30 дівчат за бажанням 1 або 2 курсів шеститижневого навчання і тримісячної господарської школи. Навчання у школі поєднувало програму навчання народної школи [4, с.61-63].

Вищенаведене дає підстави зробити такі висновки: ремісничу освіту у Закарпатті міжвоєнного періоду потрібно розглядати як складову усїєї системи освіти, що отримала якісний розвиток та поштовх у період Чехословацької Республіки. Реміснича освіта функціонувала у різних формах: фахових школах, доповнюючих школах, курсах, включаючи різні види і терміни додаткового навчання. Головними чинниками розвитку ремісничої освіти в означений період вважаємо зростання населених пунктів і незадоволені потреби господарства краю у ремісниках, високий економічний та промисловий рівень розвитку ЧСР, у складі якої знаходилася Підкарпатська Русь та доступність ремісничої освіти для місцевого населення. Організація навчання у доповнюючих школах досліджуваного періоду постійно підлягала трансформаціям, пов'язаних із змінами у досвіді функціонування навчального закладу та освітній політиці ЧСР. Зміст ремісничої освіти не був усталеним, змінювався залежно від типу навчального закладу. Виявлено, що у ході реформування системи освіти виділилася

Статистика працевлаштування учнів на Підкарпатській Русі
(березень 1922 р.)

Місто	Загальна кількість учнів	Вступ. до майстра на навчання у віці		У майстра на навчання на скільки років?						Працює денно год.			Живе в майстра	
		до 13 р.	13-14 р.	1/2	1	2	3	4	5	6	8	10		більше, ніж 10
Ужгород	355	25	96	5	27	69	164	65	22	3	107	70	178	208
Мукачєво	230	41	63	-	8	48	125	42	7	-	101	76	53	131
Берегово	192	13	99	-	16	34	82	51	7	2	27	50	125	121
Виноградово	84	4	13	-	3	15	47	18	-	1	2	20	69	61
Хуст	76	2	33	-	9	31	27	7	2	-	23	19	34	37
Тячів	40	2	23	-	14	13	10	3	-	-	-	-	40	40
Свалява	55	-	6	-	1	11	34	6	3	-	22	16	17	16
Вел. Березний	40	-	9	-	3	12	23	2	-	-	16	13	12	38
Довге	23	5	5	-	-	8	9	6	-	-	12	-	11	16
Перечин	21	-	2	-	-	9	15	-	-	-	14	4	3	7
Полянка	71	-	-	-	-	18	52	1	-	-	53	14	4	5
	1187	92	349	5	81	265	588	201	41	6	377	281	539	680

реміснична освіта для жінок.

У подальших дослідженнях вважаємо перспективним розгляд соціально-побутової сфери учнів в

ремісничих навчальних закладах та значення громадської та приватної ініціативи у створенні та діяльності закладів професійної освіти.

Література та джерела

1. Медьешій С. Розвиток школи для ремісничих учнів на Підкарпатській Русі / С. Медьешій // Підкарпатська Русь за роки 1919–1936. – Ужгород, 1936. – С. 107.
2. Організація ремісничих доповняючих шкіл на Підкарпатській Русі від 1920–1922. – Ужгород, 1922. – 10 с.
3. Приписи для керування, навчання і нагляду при самостійних ремісничих доповняючих (учнівських) школах на Словаччини і Підкарпатської Русі. – 1925. – 48 с.
4. Франке А. Фахові навчальні заклади польового господарства і домоводства / Антоній Франке // Календар "Гандя" на 1941 рік. – 1940. – Рочн. II. – С. 61–63.
5. Шпала Ф. Реміснична наука в Підкарпатській Русі / Ф. Шпала // Учитель. – 1921-1922. – Рочник III. – № 4. – С. 53–54.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена реформированием национального образования, требует изучения традиций и специфики организации ремесленного образования в разных регионах Украины, в частности в Закарпатье. Рост городов и сел, а так же потребность государства в ремесленниках обусловили качественное развитие ремесленного образования во времена промышленного и экономического развития Чехословацкой Республики. Сосредотачивается внимание не только на мужских, но и женских ремеслах, которые финансировались государством.

Ключевые слова: ремесленное образование, ремесленная школа, дополняющая школа, профессиональное образование.

The relevance of material presented in the article, is caused by the reforming of national education, which requires an examination of traditions and specifics of craft education in different regions of Ukraine, particularly in our region. The growth of cities and villages, as well as the needs of the craftsmen resulted in the development of high-quality craft education in times of industrial and economic development of the Czech Republic. The attention was not paid only to men's but also women's crafts, which were also funded by the state.

Key words: craft education, craft school, complementing school, professional education.

УДК 51.016:378

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЕЛЕМЕНТ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ
ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВДжежунь Тетяна Сергіївна
м.Херсон

У статті розглянуто особливості самостійної роботи студентів вищих морських навчальних закладів як елемента методичної системи навчання вищої математики. Виявлено способи її організації і контролю.

Ключові слова: самостійна робота, вища математика, навчання курсантів.

Серед багатьох актуальних завдань, що стоять перед вищою школою, проблема формування професійної самостійності спеціалістів посідає одне з провідних місць. Професійна самостійність фахівця – це складне особистісне утворення, яке виявляється в його уміннях ставити професійне завдання, знаходити і реалізувати спосіб його виконання, здійснювати контроль і оцінку результатів виконаної роботи.

Психологи стверджують, що фахівець формується лише в процесі його власної діяльності, а зусилля викладачів повинні бути спрямовані, перш за все, на організацію цієї діяльності та управління нею. З цих підстав можна стверджувати, що для формування і розвитку професійної самостійності студентів найбільш відповідним методом навчання є метод самостійних робіт, який повинен реалізовуватися на заняттях із усіх навчальних дисциплін ВНЗ, у тому числі й вищої математики, яка є фундаментальною нормативною навчальною дисципліною, найвагомішою базовою складовою математичної підготовки фахівців із вищою освітою за напрямками технічного спрямування.

Ця дисципліна також є допоміжним інструментом у багатьох курсах природничих і професійних наук (фізики, морехідної астрономії, математичного програмування, теорії ймовірностей тощо). Враховуючи те, що розвиток науки та техніки вимагає впровадження у навчальний процес великої кількості навчальних дисциплін, поступово втрачається взаємозв'язок між ними. Тому в наш час питання посилення внутрішніх і міжпредметних зв'язків, а також інтеграції навчальних дисциплін, набувають актуальності і повинні знайти відображення й у змісті самостійної роботи студентів, яку ми вважаємо елементом методичної системи їх навчання вищої математики.

Вивчення джерел, пов'язаних з розробкою методичної системи навчання студентів вищої математики у ВНЗ [1, с.42], дозволило встановити, що методична система навчання будь-якого предмета являє собою сукупність п'яти компонентів: цілі, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання. І.Б. Готська зазначає, що методична система навчання розглядається як цілісна модель педагогічної діяльності, яка згодом конкретизується в проекті цієї діяльності. Розробкою методичної системи навчання вищої математики у ВНЗ займалося багато вчених (Г. Дутка, З. Слєпкань та ін.), проте її особливості в процесі підготовки майбутніх судноводів у працях науковців належного відображення не знайшли.

Аналіз публікацій із проблеми організації самостійної роботи студентів [2; 3; 4] дав підстави констатувати, що:

- згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань;
- як складне педагогічне явище – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять (мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навичок);
- основними функціями самостійної роботи студентів є: пізнавальна, самостійна, прогностична, коригувальна та виховна.
- вчені розглядають самостійну роботу передумовою набуття досвіду самоосвітньої діяльності, котру вчені розглядають як процес одержання й переробки інформації з дисципліни, що характеризується активністю й самостійністю, у ході яких, завдяки самостійному визначенню цілей і завдань, студент задовольняє власні пізнавальні потреби, готуючись до майбутньої професійної діяльності [2, с.68];
- будучи складною категорією, «самостійна робота» в дидактиці трактується як форма організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання і як метод навчання;
- самостійна робота студентів складається з двох взаємопов'язаних складових частин: аудиторної, яка виконується переважно на практичних заняттях під безпосереднім керівництвом викладача, і позааудиторної, яка планується викладачем, але виконується без його участі;
- під час організації самостійних робіт переслідуються цілі: 1) розвиток логічного, зокрема, алгоритмічного і творчого, мислення студентів; 2) формування вмінь опрацьовувати джерела, складати плани і опорні конспекти по лекційних темах, розв'язувати різноманітні задачі навчального характеру; 3) самостійно здобувати знання, проводити певні дослідження; 4) формування таких якостей особистості студентів як працелюбність, активність, самостійність, наполегливість, організованість; 5) прищеплення студентам професійно значущих умінь;
- за цільовим призначенням існують такі види самостійної роботи студентів: а) вивчення нового матеріалу: читання та конспектування літературних джерел інформації; перегляд і прослуховування відеозаписів; б) поглиблене вивчення матеріалу: підготовка до контрольних,

практичних, лабораторних робіт, колоквиумів, семінарів; виконання типових задач; в) вивчення матеріалу з використанням елементів творчості: проведення лабораторних робіт, що передбачають виконання творчих завдань; розв'язання нестандартних задач; виконання розрахунково-графічних робіт, курсових проектів; участь у ділових іграх, у розборі проблемних ситуацій; підготовка рефератів, доповідей, інформацій із заданої теми; г) розробка програмних продуктів; д) вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок у умовах виробництва: навчальні практикуми, робота на філіях кафедр; усі види практик; дипломне проектування тощо;

- одним із головних аспектів організації самостійної роботи є проектування її видів із урахуванням вимог кожної навчальної дисципліни, розробка методичного забезпечення і методів контролю.

Вище зазначене свідчить про високий рівень розробленості даної проблеми на рівні дидактики. Проте для вищих морських навчальних закладів вона залишається актуальною при навчанні студентів вищої математики.

Мета нашої роботи полягала у розкритті особливостей самостійної роботи студентів як підсистеми навчання вищої математики у морському ВНЗ.

Досягнення мети обумовило необхідність розв'язання наступних завдань:

- визначення структури умінь здійснювати самоосвітню пізнавальну діяльність (СПД) під час вивчення вищої математики;
- з'ясування можливостей розвитку складових умінь здійснювати СПД у процесі вивчення вищої математики.

Системний підхід до навчання вищої математики у морських ВНЗ дає підстави розглядати методичну систему навчання цієї дисципліни як сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілі, змісту, методів, форм і засобів), яка спрямована на задоволення соціальної потреби у підготовці конкурентноспроможного фахівця морського флоту, якій володіє математичною, міжпредметними і ключовими компетентностями та якостями, необхідними для виконання своїх професійних обов'язків, а також мотивованого до навчання впродовж всього життя. Самостійна робота як елемент підсистеми «методи навчання» сама є системним об'єктом, що має власну структуру, яка включає складові, характерні для діяльності, різновидом якої вона виступає: мотивацію, зміст, способи і засоби діяльності, результат виконаної роботи. Набуття досвіду самостійної роботи, який виступає передумовою професійної самостійності майбутніх судноводіїв і подальшого самонавчання, пов'язане з розвитком знань про особливості виконання кожного виду самостійної роботи (когнітивний компонент), умінь їх виконувати (діяльнісний компонент) і особистісні характеристики (мотивація, наполегливість, організованість, рефлексія та ін.).

У контексті зазначеного до складу умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності (УСНПД), доцільно включити *організаційні, інформаційні, гностичні, когнітивні й рефлексивні* вміння. Кожна група зазначених умінь реалізує свої функції в самоосвітній діяльності: *організаційні*

вміння й навички забезпечують планування й організацію власної навчальної діяльності студентів; *інформаційні* вміння забезпечують знаходження, переробку й використання інформації для розв'язку навчальних завдань; *гностичні й когнітивні* вміння забезпечують чітку структуру змісту процесу постановки й розв'язку навчальних завдань; *рефлексивні* вміння забезпечують усвідомлення процесу одержання знань, контроль, регулювання й аналіз власної навчальної діяльності студентів. Враховуючи вищесказане, вважаємо за можливе використовувати в якості складових методичної системи формування УНПСД студентів технології формування мотивації до самостійної діяльності, а також інформаційних, організаційних, гностичних, когнітивних і рефлексивних умінь.

Самостійні роботи поділяють не тільки за цілями навчання, але й за способами управління викладачем навчальною діяльністю студентів. У зв'язку з цим виділяємо п'ять груп аудиторних самостійних робіт: 1 - роботи з керівництвами (пам'ятками, алгоритмами, рекомендаціями); 2 - роботи з підручниками і посібниками; 3 - роботи практичні; 4 - роботи повністю самостійні; 5 - творчі роботи. Кожна з цих груп умінь має свою мету і реалізується через спеціальні типи завдань і вправ, які треба розробляти викладачу.

Перші чотири групи самостійних робіт можна назвати репродуктивними. Під час залучення студентів до їх виконання треба враховувати, що репродуктивна самостійна робота не може бути достатньо ефективною під час формування самостійності як професійної якості особистості. Необхідне не лише вміння працювати без сторонньої допомоги, а й здатність розв'язувати цілісні задачі, що містять усі компоненти діяльності людини: усвідомлення і формулювання проблем і завдань; визначення цілей і складання плану вирішення; аналіз, прогнозування і прийняття (вибір) рішення, його практичну реалізацію; контроль і оцінку процесу та результатів діяльності; постановку нових цілей і завдань, спрямованих на подальше. Відсутність будь-якого компонента не дозволяє формувати самостійність як особистісну якість майбутнього спеціаліста. Варто залучати студентів до вдосконалення своїх знань, умінь і власних характеристик під час виконання репродуктивних і творчих видів самостійних робіт.

Вимогою до організації СР студентів морських навчальних закладів із вищої математики є професійна орієнтація завдань, яка вимагає застосування міжпредметних зв'язків даної дисципліни і дисциплін професійного циклу.

Висновок. Самостійна робота, будучи елементом методичної системи навчання студентів вищих морських навчальних закладів, є складним багатоконтактним утворенням. Залучення студентів до різних видів самостійних робіт є запорукою розвитку самостійності майбутніх судноводіїв і передумовою подальшої самоосвіти. Їх розробка – основне завдання викладача.

Подальша робота полягатиме у наповненні конкретним змістом всіх видів завдань, призначених для розвитку складових УСНПД під час навчання вищої математики студентів вищих морських навчальних закладів.

Література та джерела

1. Готская И.Б. Методическая система обучения информатике студентов педвуза в условиях рыночной экономики: дис. ... доктора пед наук: 13.00.02 / Ирина Борисовна Готская. – Санкт-Петербург, 1999. – 406 с.
2. Гуляева Т.О. Формування умінь і навичок самоосвітньої діяльності студентів технічних коледжів у процесі вивчення фізики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 /Тетяна Олексіївна Гуляева. – Кіровоград, 2010. – 265 с.
3. Педагогіка вищої школи / За ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
4. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі /З.І. Слєпкань. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – 210 с.

В статтє рассмотрєны особеннєстє самостєятєльной работє студєнтєв высшєх морскєх учебнєх заведєнєй, как элементє методєческой систємы их обучєнєя высшєй математикє. Выявлєны спєсєбы еє оргєнизєции и контролєя.

Ключєвыє слєва: самостєятєльная работє, высшєя математикє, обучєнє курсєнтєв.

The features of independent work of students of higher marine educational establishments as an element of the methodical system of higher mathematics training are considered in the article. The methods of its organization and control are educed. Involvement of students in different types of independent work is the guarantee of independence of future navigators and prerequisite for further self-education.

Key words: independent work, higher mathematics, students training.

УДК 380

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ВИЩА МАТЕМАТИКА» ДЛЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ З УРАХУВАННЯМ СТАНДАРТІВ «INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION»

Доброштан Олена Олегівна
Гудирєва Олена Михайлівна
м.Херсон

У статтї досліджено роль математичної підготовки майбутніх судноводіїв у вищому навчальному закладі морського профілю. Розглянуті особливості викладання курсу вищої математики з урахуванням міжнародних стандартів IMO (International Maritime Organization).

Ключєві слєва: математична підготовка, майбутні судноводії, фундаментальна складова.

Математика є універсальною мовою науки, яка обумовлює розв'язання будь-яких задач професійного спрямування. Отримуючи математичну підготовку, студенти вищих навчальних закладів морського профілю, перш за все, отримують чітке уявлення про місце дисципліни у створенні теоретичних основ навігації, теорії судна та керування судном.

Курс вищої математики (ВМ) виховує високу математичну культуру, розвиває логічне, абстрактне та алгоритмічне мислення курсантів, навчає використовувати сучасні математичні методи мислення у професійній сфері. Тому курс «Вища математика» є важливою складовою фундаментальної підготовки фахівця морської справи. Водночас, рівень математичної підготовки курсантів першого курсу носить неоднорідний характер. Програма загальноосвітньої школи у 10-11 класах поглибленого рівня та у профільних математичних та фізико-математичних класах розрахована на 630 годин навчального часу, програма академічного рівня розрахована на 315 годин, на рівні стандарту – 210 годин. Випускники класів з поглибленим вивчення математики, класів математичного, фізичного та фізико-математично-

го профілів мають більш ґрунтовні та систематичні знання предмету в порівнянні з випускниками, які навчалися за програмою стандартного або академічного рівня. Згідно цього значна частина курсантів морських ВНЗ не мають належної математичної бази та уявлення про використання математичних наук у майбутній професії. Тому програма з ВМ у ВНЗ морського профілю потребує виділення певної кількості навчальних годин на ґрунтовне повторення певних розділів шкільного курсу математики, які складають основу базової підготовки фахівця відповідно стандартів Міжнародної морської організації (англ. *International Maritime Organization*, IMO).

Метою нашої статті було з'ясувати особливості викладання курсу «Вища математика» для майбутніх судноводіїв із урахуванням міжнародних стандартів *International Maritime Organization*.

Досягнення мети передбачало розв'язання наступних завдань:

1. на основі аналізу методичної та психолого-педагогічної літератури та досвіду роботи фахівців морської справи вивчити стан проблеми фундаментальної підготовки морських офіцерів;

2. розглянути можливості упровадження ІМО-моделі у навчальну програму курсу «Вища математика» для майбутніх судноводіїв.

У 1995 році разом із введенням нових поправок до Міжнародної конвенції про підготовку і стандартів підготовки моряків і несення вахти - STCW'95 [10] Міжнародною Морською Організацією Об'єднаних Націй кардинально змінились підходи до підготовки, навчання фахівців морської справи, відбувся перехід до нової системи морської системи освіти на основі

використання сучасних інформаційних технологій. Виникла об'єктивна необхідність формування нової національної освітньої доктрини, що обумовило актуальність і значимість проблеми ролі загальної фундаментальної та, зокрема, математичної підготовки майбутніх судноводіїв. Початок XXI ст. ознаменувався змінами пріоритетів у розвитку освіти: роль освіти постійно зростає, і стає домінуючою в сучасному світі. Традиційні системи освіти трансформуються в інноваційні технології навчання, які орієнтовані на сучасні інформаційні ресурси. Росте конкуренція національних систем освіти щодо залучення абітурієнтів, надання якісної освіти з більш широкими перспективами особистого та професійного зростання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [5; 8; 11; 13] дозволив встановити, що проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців і визначення ролі та змісту математичної освіти як фундаментальної складової підготовки судноводіїв досить ґрунтовно досліджена на рівні загальних положень педагогіки, психології, дидактики та психологічних основ навчання (І.В. Сокол, Ю.А. Величко, Н.В. Грушева, С.А. Волошинов [1-3; 12] та ін.). Зміст математики як навчальної дисципліни, структуру загальної та спеціальної математичної підготовки вивчали В.П. Кожухов, В.Т. Кондрашихін [6; 7] та ін.

У ході розв'язання першого завдання було проведено співбесіди з викладачами фахових дисциплін факультету «Судноводіння» – «Навігація та лоція» і «Теорія та будова судна» та зроблено висновки, що під час викладання цих курсів значна частина часу витрачається на повторення, а інколи і вивчення, деяких розділів шкільного курсу математики (просторові геометричні фігури; куля і сфера; переріз кулі площиною; частини кулі (сегмент, сектор, пояс); площина (пряма), дотична до сфери; перетин і дотик двох сфер тощо).

На основі аналізу навчальних програм курсів «Вища математика», «Навігація та лоція» і «Теорія та будова судна» та з урахуванням певних недоліків математичної підготовки майбутніх судноводіїв виділено перелік розділів шкільного курсу математики для включення в основний зміст навчального матеріалу на заняттях із ВМ: коло; довжина кола; круг; площа круга; круговий сектор; циліндр; конус; куля; довжина дуги кола; площа круга та його частин; основні задачі на побудову; геометричне місце точок; співвідношення між сторонами і кутами прямокутного трикутника; значення синуса, косинуса, тангенса і котангенса деяких кутів; розв'язання прямокутних трикутників; вектор; модуль і напрям вектора; рівність векторів; координати вектора; додавання векторів; множення вектора на число; колінеарні вектори; скалярний добуток векторів; елементи стереометрії: взаємне розміщення у просторі прямих, площин, прямої та площини. Значні труднощі у сприйнятті ліній та площин математичної моделі Землі виникають через відсутність просторового мислення й уяви у курсантів.

Для успішного засвоєння елементів курсу навігації та гідрометеорології (модель Земної кулі, основні лінії та площини земного еліпсоїда для орієнтації у морі, урахування вітру та морської течії для прокладання курсу руху судна на карті тощо), на думку

фахівців, на заняттях з ВМ має бути приділено увагу наступному: поверхні тіл обертання; сексагіземальна, центизимальна, радіанна системи виміру кутів; геометрія земного сфероїду; метод найменших квадратів, обчислення похибок навігаційних вимірювань; оцінка точності місця судна при необхідних і надлишкових навігаційних вимірах; комплексна обробка результатів навігаційних вимірювань; інтерполяція та екстраполяція табличних числових значень; розв'язання задач сферичної тригонометрії тощо.

Розв'язання задач судноводіння повсякчас супроводжується різноманітними розрахунками. Для того, щоб отриманими даними можна користуватись у практичній діяльності, розрахунки необхідно виконувати за певними правилами на основі математичного аналізу та довготривалого професійного досвіду. У сучасних судових умовах штурму не доводиться проводити великі розрахунки, але володіння навичками математичних розрахунків дає можливість судноводію знаходити такі прийоми розв'язання навігаційних задач, які сприятиме більш точному розрахунку курсу судна та кращій оцінці точності обсервації.

Зміст курсу ВМ для майбутніх судноводіїв має виховувати належну математичну культуру офіцера морського флоту; розвивати сучасні види математичного мислення; навчати використовувати математичні методи та моделі у практичній і професійній діяльності. Курсанти повинні оволодіти основними поняттями і методами математичного аналізу, лінійної та векторної алгебри, сферичної тригонометрії, теорії ймовірностей, теорії диференціальних рівнянь; володіти основними прийомами обробки емпіричних даних, методами побудови математичної моделі професійних задач, аналізу отриманих результатів; методами типових математичних розрахунків тощо.

Професійна підготовка судноводія неможлива без знань теорії судноводіння, яка традиційно спирається на ті розділи математики, які мають безпосереднє відношення до навігації, дозволяють розглядати прикладні теоретичні завдання: сферична тригонометрія, математична статистика та елементи теорії наближення функцій. Система теоретичних знань цих розділів ВМ дозволяє визначати координати місця судна з оцінкою його точності. Різноманітність математичних прийомів при обґрунтуванні навігаційних завдань і методів їх вирішення вимагає наповнення математичної підготовки професійно-спрямованим змістом. Саме з цією метою й у ході розв'язання другого завдання даної роботи до змісту курсу ВМ для судноводіїв нами вводиться програма ІМО-моделі курсу з ВМ. Згідно вимог розділів А-II/1 та А-II/2 МК ПДМНВ дана модель курсу повинна охоплювати математичні знання та вміння, необхідні для вахтового помічника капітана, капітана та старшого помічника капітана на судах валовою місткістю 500 т та більше [9, 10], а також сприяти підготовці до проведення навігаційних розрахунків, вантажних робіт, остійності судна та інших сферах професійної діяльності судноводія.

Програма пропонує на розгляд викладацького складу вузу морського профілю орієнтовний розподіл годин ІМО-моделі курсу з ВМ (табл. 1). Значна кількість тематичних розділів складає шкільний курс математики, тому упровадження ІМО-моделі курсу

забезпечить принцип наступності у викладанні курсу ВМ, дозволить викладачам зосередити свою увагу на недоліках шкільної підготовки, забезпечить підвищення рівня сприйняття навчального матеріалу фахових дисциплін. Загальний обсяг навчальних годин згідно ІМО-моделі курсу «Вища математика» сягає

132 години. Робоча програма з ВМ, що розроблена згідно навчального плану і ОПП бакалавра з напрямку 6.070104 «Морський та річний транспорт» передбачає загальний обсяг дисципліни 468 годин, тобто обсяг навчальних тем, передбачених стандартами ІМО складає 28%.

Таблиця 1

Орієнтовний розподіл годин ІМО-моделі курсу «Вища математика» для майбутніх судноводіїв

Знання, вміння та професійні навички	Загальна кількість годин на лекції	Загальна кількість годин для вправ
1. Алгебра	8	16
2. Графіки	4	8
3. Пропорція, варіація та інтерполяція	4	6
4. Геометрія	6	10
5. Тригонометрія	6	12
6. Вимірювання	2	6
7. Сферичний трикутник	8	20
8. Вектори	4	8
9. Еліпс і гіпербола	2	2
10. Проміжні підсумки	44	88
Всього за курс	132 години	

При складанні навчальної програми з ВМ з урахуванням стандартів ІМО викладач розв'язує наступні завдання: вивчити стан і визначити місце математичної складової у професійній підготовці судноводія; виділити дидактичні підходи, адекватні цілям професійного навчання та структурі змісту ВМ; змодельовати інтегровану структуру навчання ВМ для майбутніх судноводіїв, що дозволяє забезпечити наступність викладання різноманітних фрагментів цієї дисципліни з урахуванням завдань, адекватних меті професійного навчання.

На основі рекомендацій спеціалістів фахових дисциплін та з урахуванням стандартів ІМО нами було розроблено наступний *проект навчальної програми курсу «Вища математика» для майбутніх судноводіїв*.

Метод координат. Побудова декартової (прямокутної) системи координат. Визначення відповідного масштабу. Побудова точки у системі координат. Побудова лінії по заданих точках в декартовій (прямокутній) системі координат (1 год. Лекційна (ЛК), 1 год. – практичне заняття (ПЗ)).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв. Курсант креслить і називає вісі; визначає «початок координат», «абсцису», «ординату» і пояснює, як точка визначається декартовими координатами; визначає відповідний масштаб; будує точки за заданими координатами у декартовій системі координат; креслить плавну криву по точках із заданими координатами.

Аналітична геометрія. Рівняння прямої на площині (з кутовим коефіцієнтом, через 2 точки та через точку у даному напрямку) (2 год. ЛК, 2 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв. Курсант позначає на координатній площині величин m і c із рівняння $y = mx + c$.

Еліпс та гіпербола. Поняття про геометричне місце точок (траєкторію). Визначення еліпсу та гіперболи як геометричне місце точок (траєкторії). Фокус, велика та мала вісі, асимптоти гіперболи. Побудова

еліпсу та гіперболи. Коло. Рівняння кола. (2 год. ЛК, 4 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв. Курсант пояснює, що мається на увазі під геометричним місцем точок (траєкторією); визначає еліпс як геометричне місце точок, для яких сума відстаней до двох даних точок (званих фокусами) постійна і більше відстані між фокусами; стверджує, що зафіксована точка називається фокусом; описує велику та малу вісі еліпсу; визначає гіперболу як геометричне місце точок; будує сімейство конфокальних (софокусних) гіпербол; пояснює асимптоту гіперболи.

Лінійна алгебра. Визначники. Правила обчислення визначників II та III порядків. Розв'язання системи лінійних рівнянь методами Крамера. Графічний метод розв'язання систем лінійних рівнянь. (4 год. ЛК, 6 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв. Курсант розв'язує системи рівнянь графічним способом, системи лінійних рівнянь із двома невідомими.

Векторна алгебра. Напрямок і модуль векторної величини. Скалярні та векторні величини, приклади. Позначення векторів та довжини векторів. Геометрична побудова суми, різниці, лінійної комбінації двох або більше векторів. Вектор, протилежний до даного. Дистрибутивність суми відносно скаляра. Алгебраїчне розкладання вектора за перпендикулярному базису на площині. Координати вектора в ортонормованому базису. (6 год. ЛК, 8 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв. Курсант стверджує, що векторні величини мають напрям так саме, як і модуль (абсолютне значення вектора); розрізняє скалярну та векторну величини та надає приклади кожної з них; використовує символи AB або \vec{v} на позначення векторів та $|AB|$ або $|\vec{v}|$ на позначення довжини векторів; обчислює геометричну суму двох або більше векторів, використовуючи графічний метод; стверджує, що сума дорівнює результату векторів, що її складають; обчислює різницю між двома векторами, використовуючи графіч-

ний метод; розкладає заданий вектор за базисом; обчислює суми та різницю векторів шляхом розкладання за базисом; виводить середній вектор швидкості та прискорення для заданих даних; розв'язує задачі на знаходження швидкості та прискорення.

Вступ до математичного аналізу. Границя функції однієї змінної, її властивості та обчислення. Види невизначеностей та методи їх розкриття. Перша та друга важливі границі. Неперервність функції. (6 год. ЛК, 6 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант використовує наближення $\sin \theta = \operatorname{tg} \theta = \theta$ та $\cos \theta = 1$ де θ - малий кут у радіанах. Описує вимірювання кута у кутовій мірі та у радіанах; визначає синус, косинус і тангенс як співвідношення сторін прямокутного трикутника; значення тригонометричних функцій для кутів у 0° , 30° , 45° , 60° та 90° та для кутів будь-якої величини; встановлює зворотне співвідношення косекансу, секансу і котангенсу; будує графіки тригонометричних функцій у діапазоні від -360° до 360° ; встановлює період функцій синусу, косинусу і тангенсу; розв'язує задачі на знаходження невідомих елементів у прямокутному, гострокутному та тупокутному трикутниках за допомогою основних тригонометричних тотожностей; визначає зворотні тригонометричні функції арксинус, арккосинус і арктангенс.

Диференціальне числення функцій однієї змінної. Означення похідної функції, її геометричний та фізичний зміст, правила диференціювання елементарних і складних, неявних і параметричних функцій, поняття

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант диференціює вирази, які містять:

$$(x \pm a)^2, (x \pm a)^3, (x+a)(x-a), (x+a)(x+a); (x+a)^2; (x+a)^3;$$

$$a^m \cdot a^n = a^{m+n}; \frac{a^m}{a^n} = a^{m-n}; (a^m)^n = (a^n)^m = a^{mn}.$$

Для цілого числа n і дійсного $a \neq 0$; дає логічний висновок, що $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$.

Розв'язує лінійні рівняння; розв'язує квадратні рівняння через дискримінант, за правилом Вієта.

Інтегральне числення функцій однієї змінної. Первісна, невизначений інтеграл, методи інтегрування за допомогою заміни змінної, частинами, дробово-раціональних, тригонометричних та ірраціональних функцій, геометричні та фізичні застосування визначеного інтегралу (8 год. ЛК, 10 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант інтегрує вирази, які містять:

$$(x \pm a)^2, (x \pm a)^3, (x+a)(x-a), (x+a)(x+a); (x+a)^2; (x+a)^3;$$

$$a^m \cdot a^n = a^{m+n}; \frac{a^m}{a^n} = a^{m-n}; (a^m)^n = (a^n)^m = a^{mn}.$$

Диференціальне числення функцій багатьох змінних. Функція багатьох змінних. Функція двох змінних. Диференційованість функції двох змінних. Повний диференціал функції та його застосування до наближених обчислень значень функції. Геометричний зміст диференціала та екстремум двох змінних. Умовний екстремум функції двох змінних. Частинні похідні та диференціали вищих порядків. Похідна складної функції. Диференціювання неявної функції.

Похідна за напрямом як характеристика швидкості зміни функції в заданому напрямі. Градієнт функції, його властивості (5 год. ЛК, 5 год. – ПЗ).

Аналітична геометрія. Поверхні обертання. Сфера. Еліпсоїд. Еліпсоїд обертання. Витягнутий та стиснутий еліпсоїд (сфероїд). Параметри, об'єми та площі поверхні (2 год. ЛК, 4 год. – ПЗ).

Інтегральне числення функцій багатьох змінної. Поняття подвійного інтеграла. Обчислення подвійного інтеграла. Заміна змінних у подвійному інтегралі. Подвійний інтеграл у полярних координатах. Геометричні і фізичні застосування подвійних інтегралів. Обчислення площі плоскої фігури, об'єму тіла, площі поверхні за допомогою подвійного інтеграла; маси, координат центру ваги, статичних моментів, моментів інерції пластини (4 год. ЛК, 4 год. – ПЗ).

Диференціальні рівняння. Методи розв'язання диференціальних рівнянь із відокремлюваними змінними та тих, що до них зводяться; рівнянь вищих порядків; лінійних однорідних рівнянь II порядку зі сталими коефіцієнтами. Лінійні неоднорідні диференціальні рівняння II порядку зі сталими коефіцієнтами із спеціальною правою частиною (4 год. ЛК, 4 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант розв'язує лінійні, квадратні рівняння.

Теорія похибок. Джерела і класифікація похибок результату чисельного розв'язання задач. Похибки основних арифметичних операцій. Похибки елементарних функцій. Пряма задача теорії похибок. Зворотна задача теорії похибок і її розв'язання методом рівних впливів (2 год. ЛК, 4 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант визначає і пояснює «похибку»; «абсолютну похибку». «відносну похибку».

Теорія ймовірностей. Основні поняття теорії ймовірностей. Елементи комбінаторики в теорії ймовірностей. Теорема додавання та множення ймовірностей. Умовна ймовірність. Повторні незалежні випробування. Формула Бернуллі. Формула Пуассона. Локальна та інтегральна теореми Лапласа. Ймовірність відхилення частоти від ймовірності події. Випадкова величина. Закони розподілу ймовірностей дискретної випадкової величини. Числові характеристики випадкових величин (8 год. ЛК, 8 год. – ПЗ).

Тригонометрія на сфері. Лінії на сфері, найкоротша відстань між двома точками на сфері; сферичний кут і його вимірювання, сферичний перпендикуляр. Сферичний трикутник та його визначення шляхом побудови. Види трикутників та їх властивості. Співвідношення між сторонами і кутами сферичного трикутника. Співвідношення між елементами прямокутного сферичного трикутника. Розв'язування сферичного трикутника (8 год. ЛК, 20 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант визначає сферичний трикутник як фігуру на поверхні сфери, що обмежена дугами трьох великих кіл; кут між двома великими колами як кут між площинами в яких вони лежать; стверджує, що сума кутів сферичного трикутника перевищує 180° але менше ніж 540° ; що жодна зі сторін не перевищує 180° ; використовує правила Нап'є для визначення будь-якої іншої частини при заданих двох елементах прямокутного сферичного трикутника.

Види систем координат на площині. Полярна сис-

тема координат (2 год. ЛК і, 4 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант використовує полярні координати; перетворює полярні координати на декартові та навпаки.

Вимірювання. (2 год. ЛК, 6 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант розраховує периметри і площі прямокутника, паралелограму, трапеції; ромбу, трикутника; кола; площу секторів та сегментів кола; площу поверхні та об'єм: кубу; прямокутника і трикутної призми; циліндру; прямого кругового конусу; сфери; розв'язує задачі із вищезазначеними завданнями.

Геометрія. (6 год. ЛК, 10 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв.

Курсант розрізняє рівносторонні, рівнобедрені, прямокутні та нерівносторонні (косокутні), конгруентні та подібні трикутники; визначає суму кутів плоского трикутника; доводить властивість зовнішніх кутів; конструює трикутники за даними величинами; пояснює випадок, коли відомі дві сторони та зовнішній кут; знає теорему Піфагора та використовує її для знаходження однієї зі сторін прямокутного трикутника за двома відомими сторонами; визначає дугу, сектор, хорду та сегмент кола; довжину дуги за даними радіуса та кута сектора; доводить: що кути, утворені хордою в одному й тому ж сегменті кола – рівні; визначає поняття чотирикутника, паралелограма, трапеції та ромбу; креслить: перпендикуляр до прямої із заданої точки; бісектрису кута; розділяє відрізок на задану кількість рівних частин; визначає: центр трикутника; медіану трикутника; положення на карті за відомими трьома точками та куту.

Пропорція, варіація та інтерполяція. (4 год. ЛК, 6 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв. Курсант знає, що пропорційними називаються дві взаємно залежні величини, якщо відношення їх значень залишається незмінним; знаючи три величини пропорційного рівняння, знаходить четверту; стверджує, що дві величини змінюються прямо про-

порційно для знаходження сталої величини; визначає обернені величини; формулює, що сума величин змінюється так само прямо пропорційно, як величини; розв'язує прямі, зворотні та сумарні рівняння; пояснює лінійну інтерполяцію; використовує лінійну інтерполяцію для знаходження середньої величини в таблицях неповного об'єму та дедвейту; за відомою середньою величиною виконує зворотну інтерполяцію для знаходження змінної величини; використовує різницю у зворотній інтерполяції; описує розташування та використовує таблицю критичних величин; використовує зворотну пропорційну інтерполяцію для знаходження змінної величини; виконує лінійну екстраполяцію; пояснює, що інтервали або змінні, які використовуються у навігаційних таблицях, – достатньо малі, щоб лінійна інтерполяція призвела до незначних помилок.

Графіки. (1 год. ЛК, 4 год. – ПЗ).

Елементи ІМО-моделі курсу з ВМ для судноводіїв. Курсант за заданою абсцисою визначає величину ординати і навпаки; креслить графіки заданих функцій; вирішує квадратні і кубічні рівняння графічно; визначає криву нахилу в даній точці шляхом нанесення тангенсоїди; стверджує, що графіком функції виду $y = ax^2 + bx + c$ є парабола.

Висновки. Недоліки підготовки сучасних фахівців морської справи вимагають перегляду характеру викладання математики як складової фундаментальної підготовки морського офіцера. Система навчання дисциплін природничого циклу повинна бути професійно орієнтована, так як у цьому випадку буде забезпечений логічний взаємозв'язок загальноосвітніх та професійних знань майбутніх судноводіїв.

Подальше впровадження у програму курсу ВМ міжнародних стандартів дозволить підвищити якість освіти, сформувані відповідну математичний світогляд, який неодмінно стане у пригоді при розв'язанні проблемних ситуацій у професійній діяльності сучасних фахівців морської справи.

Література та джерела

1. Величко Ю.А. Математическая составляющая профессиональной подготовки будущих специалистов-судоводителей: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. А. Величко. – Барнаул, 2008. – 21 с.
2. Волошинов С.А. Алгоритмічна підготовка судноводіїв в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища /С.А. Волошинов //Інформаційні технології в освіті. – 2010. – № 8. – С. 103-108.
3. Грушева Н.Н. Профессиональная ориентация курсантов речных училищ при изучении математики /Н.Н.Грушева //XLIII Всероссийская конференция по проблемам математики, информатики, физики, химии: тезисы докладов. Педагогические секции. – 2007. – М., 2007. – С. 23.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – [изд. 2-е, доп., испр. и перераб.]. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
5. Кожухов В.П. Математические основы судовождения /В.П. Кожухов, В.В. Григорьев, С.М. Лунин. – М.: Транспорт, 1987. – 230 с.
6. Кондрашихин В.Т. Теорія похибок та її використання в задачах судноводіння/ В.Т. Кондрашихін. – М. : Транспорт, 1969. – 256 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб./ А.І. Кузьмінський. – [2-е вид.]. – К.: Знання, 2011. – 486 с.
8. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти / Інспекція з питань підготовки та дипломування моряків. – К., 2009. – 736 с.
9. Міжнародна конвенція про підготовку і стандарти підготовки та дипломування моряків і несення вахти 1978 року з поправками, внесеними в 1995 році (STCW'95): Код для підготовки та дипломування моряків та несення вахти (STCW'95 кодексу) / ІМО Морського судноплавства. – Варна, 1997.
10. Педагогіка и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 361 с.
11. Сокол И.В. Основы мореходной астрономии / И.В. Сокол, Э.Н. Пятаков. – Херсон: Олди-плюс, 2006. – 209 с.
12. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: Посібник для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної роботи / В.Д. Шарко. – Херсон: Вид-во ХНТУ, 2009. – 120 с.

В статье исследована роль математической подготовки будущих судоводителей в высшем учебном заведении морского профиля. Рассмотрены особенности преподавания курса высшей математики с учетом международных стандартов IMO (International Maritime Organization).

Ключевые слова: математическая подготовка, будущие судоводители, фундаментальная составляющая.

The role of mathematical preparation of future navigators at the maritime universities is researched in the article. The features of higher mathematics teaching in accordance with international standards IMO (International Maritime Organization) are considered. The system of teaching the disciplines of natural sciences should be professionally oriented, as in this case the logical relationship of general and professional knowledge of future navigators will be provided.

Key words: mathematical preparation, future navigators, the fundamental component.

УДК 364.6-057,5(430)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В НІМЕЧЧИНІ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОЇ РЕФОРМИ

Канюк Олександра Любомирівна

м. Ужгород

В статті розкриті окремі особливості організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у навчальних закладах Німеччини відповідно до вимог Болонського процесу. На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено, що важливою складовою цілісного процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є практична підготовка, яка характеризується варіативністю моделей проходження практики. З'ясовано, що весь навчальний процес зорієнтований на формування професійних компетенцій; встановлення партнерської взаємодії між закладами освіти й соціальними установами як базами практичного навчання і потенційними роботодавцями.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників, ступінь бакалавра, ступінь магістра, навчальна програма по спеціальності, зміст навчання, виробнича практика, подвійне навчання.

У сучасних умовах соціально - економічної кризи, що охопила практично всі країни світу (в тому числі і Україну) і найбільш сильно позначилася на становищі найменш захищених верств населення, особливу роль набуває якість і ефективність професійної діяльності фахівців у галузі соціального захисту населення - соціальних працівників. Високий професіоналізм цієї категорії працівників соціальної сфери багато в чому визначається якістю отриманої ними професійної підготовки в процесі попередньої соціальної освіти. При цьому слід враховувати, що потреба в соціальній освіті і фахівцях відповідного профілю, як зазначає Х.Сведнер, «существует ... во всех странах и культурах всего мира» [7].

Різним аспектам вивчення досвіду професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників у Німеччині присвятили свої праці вітчизняні та німецькі дослідники: Н.Абашкіна, А.Капська, С.Хлебик, Л.Коваль, І.Зверева, Л.Гончар, М.Приходько, В.Поліщук, О.Пришляк, А.Фішер, П.Ріхтер, У.Шааршідт та інші. Однак, актуалізація уваги до професійної підготовки соціальних працівників у нашій країні зумовлена необхідністю

розв'язання низки соціальних і соціально-педагогічних проблем, а також суттєвими змінами в суспільній свідомості й визнанні професійної соціально-педагогічної діяльності як вагомого чинника реалізації соціальної політики держави.

Вивчення літературних джерел, нормативно-правових актів та інших матеріалів, практичного досвіду підготовки соціальних працівників в нашій країні дало змогу виявити суперечності між:

- зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності соціальних працівників у нових соціально-економічних умовах і реальним станом їх підготовки у вищих навчальних закладах до виконання професійних функцій;

- постійним ускладненням професійної соціально-педагогічної діяльності, необхідністю застосування інноваційних технологій та недостатнім рівнем готовності соціальних працівників до оволодіння ними.

В умовах становлення в Україні соціально-педагогічної освіти, яка б задовольняла потреби суспільства та відповідала європейським стандартам підготовки відповідних фахівців, особливого значення набуває вивчення і реалізація прогресивних ідей зарубіжного досвіду. У цьому контексті значний інтерес становить досвід Німеччини, де соціально - педагогічна діяльність і освіта мають давню історію та багаті традиції. Актуальність вивчення досвіду підготовки фахівців у цій країні підтверджується тим, що вона займає лідерські позиції з розробки і впровадження міжнародних стандартів професійної освіти.

Початком навчання соціальних працівників у Німеччині вважається 1893р., коли Жанетт Шверін організувала набір на курс « Група дівчат та жінок для соціальної допомоги та піклування». У 1899р. під керівництвом Аліси Соломон була затверджена однорічна програма підготовки соціальних працівників. У 1905р. протестантська церква в м.Ганновер заснувала першу жіночу школу з соціального забезпечення. У 1908р. Аліса Соломон відкрила жіночу школу соціальної роботи з дворічним навчанням в м.Берлін – програмою, яку

згодом взяла за взірць вся Німеччина.

У Німеччині, як і в Україні, має місце диференціація соціальної й соціально-педагогічної діяльності та збереження відповідних напрямів професійної підготовки. Удосконалення системи професійної підготовки соціальних працівників в Україні і її розвиток адекватно до європейських стандартів можливий за умови активної реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у практику роботи вищих навчальних закладів.

У Німеччині склалась багаторівнева модель підготовки працівників соціальної сфери. Фахівців соціальних служб готують в закладах різного виду. Так, підготовка персоналу для дитячих садків, молодіжних центрів та помічників по догляду за дітьми вдома здійснюється на середньому професійному рівні (професійні та спеціалізовані школи); соціальні працівники та педагоги навчаються в коледжах та інститутах; університетах та інститутах підготовки вчителів. Деякі університети пропонують курси соціальних працівників та соціальних педагогів. Випускники університетів можуть продовжити навчання та отримати ступінь доктора соціальної роботи чи соціальної педагогіки [3, с.37-44]. Крім того, значне місце у підготовці фахівців соціальної сфери займають коледжі, які знаходяться під впливом католицької та протестантської церкви – адже, церква сама по собі піклується багатьма закладами, для яких вона потребує кваліфікований персонал.

На всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях професійної підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів у різних типах ВНЗ Німеччини спостерігаються як спільні так і відмінні риси в логіці, структурі і змісті, що зумовлено відсутністю державних стандартів та значною автономією ВНЗ у плануванні й організації навчального процесу. Так, наприклад, стосовно вступних вимог до абітурієнтів: вони відрізняються тільки кількома моментами - на навчання до університету, необхідно отримати повну середню освіту, вивчати соціальну роботу в спеціалізованих вищих навчальних закладах можна тільки за умови отримання спеціалізованої середньої освіти. У деяких вузах необхідною умовою зарахування абітурієнтів є наявність попереднього стажування у відповідному закладі, інші – вибирають своїх студентів за результатами вступного випробування. Спільними підходами до побудови освітньої моделі підготовки соціальних працівників у ВНЗ Німеччини є: опора на цінності; врахування вимог практики; організація навчального процесу за кредитно-трансферною системою ECTS; єдність теоретичного і практичного компонентів професійної освіти (навчальними планами в різних навчальних закладах відводиться від 30 до 50% навчального часу на практичну підготовку майбутніх фахівців) та ін.

У рамках Болонської реформи, і в Німеччині, відбувся перехід до дворівневої системи навчання: бакалавр (Ba-Bachelor) – магістр (Ma-Master). Кваліфікація бакалавр (номінальний термін навчання: 6 семестрів) надає можливість розпочинати професійну діяльність. Однак, серед абітурієнтів, які обирають своєю майбутньою професією спеціальність «соціальний працівник/соціальний

педагог», 80% віддають перевагу навчанню у вищих фахових школах (ВФШ), популярність яких зумовлена: практико-орієнтованим підходом; меншим, порівняно з університетом, терміном навчання; більшою свободою у виборі навчальних курсів; меншою кількістю випускних іспитів (як правило, ще 1-2 роки навчання).

Що стосується системи вищої соціально-педагогічної освіти, дослідниця О.Ю.Пришляк відмічає триступеневу систему: бакалаврат, магістратура та докторантура [6].

Процес професійного навчання практично в усіх типах навчальних закладів регулюється на основі навчальних та екзаменаційних розпоряджень та додатків до екзаменаційних розпоряджень – модульних книг.

Що стосується ступеня бакалавра, зміст навчання подібний у всіх вузах. Так, навчальними програмами передбачається вивчення *обов'язкових* груп навчальних дисциплін («загальна педагогіка», «соціальна педагогіка», «психологія», «соціологія», «дидактика та методика соціальної роботи»), *спеціальних* («право», «соціальна медицина», «економіка», «естетика та комунікація») та *факультативних*. Причому, кількість годин, відведених на вивчення курсів за вибором, є більшою від кількості годин обов'язкових курсів. Такий підхід сприяє реалізації принципу диференціації та індивідуалізації процесу професійної підготовки.

Професійна підготовка соціальних працівників у Німеччині розглядається як широкомасштабна професійна підготовка: вона перебуває у відповідності до європейських тенденцій, і разом з цим загальноєвропейські тенденції в Німеччині мають свою специфіку. Ця специфіка полягає в інтеграції, що знаходить вираження у поєднанні підготовки соціальних працівників на факультетах та у вищих школах соціального захисту, у створенні інтегративних предметів, курсів і форм навчання; у практичній спрямованості навчання, що знаходить вираження в наявності різного виду практик та проєктного навчання; у переважанні серед навчальних форм – проєктів та семінарів; у наявності в структурі навчального процесу одно-фазового і двофазового типів навчання з переважанням двофазового, а також у поділі теоретичної фази на базове і основне навчання.

У багатьох університетах складовою частиною навчальної програми є відвідування соціальних закладів. Оскільки навчання у вищих спеціальних школах Німеччини практично орієнтоване, то майбутні соціальні працівники повинні пройти декілька видів практики. ВФШ, як і інші типи ВНЗ Німеччини, розробляють власну концепцію практичної підготовки студентів, яка, як правило, включає в себе: упродовження практично зорієнтованих технологій навчання; структуру і програми різних видів практики; вивчення практично зорієнтованих курсів: «Сфера професійної діяльності», «Методика професійної діяльності»; залучення студентів до волонтерської роботи, до участі у розробці й реалізації соціально-педагогічних проєктів і програм. Практика може супроводжувати теоретичне навчання, наприклад, у ході проєктного навчання (так, Tjorven Hettwer у своїй першій самостійній роботі дослідила, як

змінилося виховання в дитячих будинках у зв'язку із суспільним рухом 1968р. [9]) або бути неперервною (блок-практика). У цілому на практику відводиться від 30 до 50% всього навчального часу, який студенти повинні проводити в закладах соціальної сфери, у діяльності різних асоціацій та органів влади. Багато університетів самі співпрацюють з певними закладами, так, що студенти мають там можливість отримати стажування. У деяких університетах стажуванню надається один цілий семестр (блок-практика). Так, Stefan Ziger, 23, четвертий семестр вивчає соціальну роботу в Університеті Дуйсбург-Ессен. Своє стажування він пройшов на місіонерській станції в Ессені, де супроводжував сліпих, зустрічався з молодими людьми, які протягом дня зупинялися на станції, і розподіляв напої серед безпритульних. Його висновок: "Люди, які живуть на вулиці, справді сприймають світ цілком інакше, ніж студент з врегульованим життям. Потрібно навчитися їх розуміти" [12].

Деякі землі, такі як Саксонія, надають випускникам «рік професійного визнання» - вид практики, протягом часу якого студенти працюють під керівництвом досвідченого практика за неповну оплату. Професійна практика відіграє роль перевірки знань і умінь студентів, а також завершального вибору спеціалізації. І лише за умови її успішного проходження, студент отримує відповідну кваліфікацію. Як правило, після закінчення практики професійного визнання випускник залишається працювати на цьому ж місці, за умови наявності вакансії і бажання випускника ("двофазна модель"). У більшості земель професійна практика інтегрується під час навчання через стажування ("однофазна модель").

У Німеччині відсутній єдиний для всіх земель

підхід до навчання у докторантурі й узгоджене регулювання програм на законодавчому рівні. Академічну освіту соціальні працівники і соціальні педагоги можуть одержати в університетах. В університеті можна одержати ступінь магістра, доктора наук, у сферах філософії, соціології, педагогіки, політики. Навчання в університеті не надає права працювати в державних практичних закладах, але надає право викладання у ВНЗ.

Для професійного успіху, в умовах постійного розвитку суспільства та вирішення нових завдань, необхідним є подальше підвищення кваліфікації соціальних працівників. Таке навчання розширює конкретні фахові знання, що призводить до підвищення досвіду роботи, а також забезпечує основу для спеціалізації. Подальше навчання може здійснюватися на курсах перекваліфікації та підвищення кваліфікації у ВФШ і приватних центрах післядипломної освіти безпосередньо на місці або у формі дистанційного навчання.

Отже, практичний компонент професійної підготовки соціальних працівників дає підстави для висновку, що студенти мають можливість вибору місць проходження практики: у них є свобода дій та детально розроблена й опрацьована технологія її реалізації.

Усе вищесказане дає підстави зробити висновок, що професійна підготовка соціальних працівників у Німеччині здійснюється на досить високому рівні. Враховуючи зарубіжний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників потребують подальшого аналізу освітньо-професійні та кваліфікаційні програми професійної підготовки соціальних працівників в Україні.

Література та джерела

1. Абашкіна Н.В. Професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Випуск 1. – С.126
2. Гончар Л.К. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/soc.../Gonchar.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка/Соціальна робота: Навч.посібник /Л.Г.Коваль, І.Д.Зверева, С.Р.Хлебик. – К.:ІЗМН, 1997. – С.37-44
4. Косолапова М.А. Сопровождение педагогической практики студентов как важный аспект профессиональной подготовки будущего педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.cyberleninka.ru/Научные статьи/ Народное образование.Педагогика>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Приходько М.І. Професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/...2/154-158.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Пришляк О.Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у ВНЗ Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф.освіти» / Оксана Юріївна Пришляк. – АПН України; Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 21с.
7. Сведнер Х. Об организации социальной работы в системе обучения социологов в Швеции [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.cyberleninka.ru/Научные статьи/Социология>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Sozialarbeiter – Alle Infos zu Beruf, Ausbildung und Gehalt [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sozialarbeiter.eu>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
9. Gesundheitsmanagement – studieren.de [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.gesundheitsmanagement-studieren.de>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
10. Studium Sozialarbeit – studieren. de [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.studieren-studium.com/studium/ Sozialarbeit-studieren. de>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
11. Fernstudium Soziale Arbeit [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.fernstudium-finden.de/soziale-arbeit>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
12. Soziale Arbeit studieren [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ranking.zeit-de/che2013/de/fachinfo/23>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.

В статье раскрыты отдельные особенности организации процесса профессиональной подготовки будущих социальных работников в учебных заведениях Германии в соответствии с условиями Болонского процесса. В процессе исследования определено, что основным курсом в профессиональной подготовке специалистов социальной работы считается практика в соответствующих агентствах. Проанализировано, что весь учебный процесс сориентирован на формирование профессиональных компетенций; утверждение

партнерского соглашения между учебными заведениями и социальными учреждениями как базами практического обучения и потенциальными работодателями.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных работников, степень бакалавра, степень магистра, учебная программа по специальности, содержание обучения, производственная практика, двойное обучение.

The author of the article has considered the specificity of organization of the process of future social workers training in educational establishments in Germany in conditions of the Bologna process. The study determined that the main course in the professional training of social work practice is the practice in social agencies. The entire educational process is oriented on the formation of professional competence, approval of a partnership agreement between the educational establishments and social institutions as the bases of practical training and potential employers.

Key words: training of social workers, bachelor's degree, master's degree, the curriculum in the specialty, content of training, practical training, double tuition.

УДК 37.013.42

ПОНЯТТЯ, СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ У СПЕЦІАЛЬНИХ ВИХОВНИХ УСТАНОВАХ

Караман Олена Леонідівна
м. Луганськ

У статті наведено поняття соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах як цілеспрямованої діяльності персоналу виховної колонії та суб'єктів соціального середовища, що полягає у створенні виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції в суспільство особистості неповнолітнього; розкрито сутність і зміст соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими через характеристику її основних компонентів – суб'єкта, об'єкта, мети, напрямів, змісту, технології, результату. Матеріал статті дозволить правильно планувати та здійснювати соціально-виховну роботу із засудженими у спеціальних виховних установах.

Ключові слова: соціально-виховна робота, неповнолітній засуджений, ресоціалізація, спеціальна виховна установа.

Одним з провідних засобів досягнення мети пенітенціарного процесу – виправлення і ресоціалізації засуджених – Кримінально-виконавчим кодексом України (КВК України) визначено соціально-виховну роботу [4, с. 4]. Отже, важливим завданням для практичної реалізації нормативно визначеної мети соціально-виховними засобами є визначення поняття, розкриття сутності та змісту соціально-виховної роботи із засудженими.

Відповідно до ст. 123 КВК України „Соціально-виховна робота – цілеспрямована діяльність персоналу органів та установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених” [4, с. 23].

Структурний підхід до соціально-виховної роботи як діяльності дозволяє розглядати її як складну систему взаємопов'язаних компонентів, змістовний аналіз яких дозволить уточнити й розширити надане законодавцем визначення стосовно такої категорії за-

суджених, як неповнолітні правопорушники.

Майже всі сучасні дослідники соціально-педагогічної діяльності, до різновидів якої належить і соціально-виховна робота із засудженими (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська та ін.), до її структури включають компоненти: суб'єкт, об'єкт, мету, напрями, зміст, технологію (форми, методи, етапи), результат [1, с. 38 – 43]. Нерозривна функціональна єдність і взаємодія цих компонентів дозволяє говорити про соціально-педагогічну діяльність як систему.

Отже, для виконання мети даної статті – розкриття поняття, сутності і змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими – вважаємо за необхідне охарактеризувати кожний її компонент через призму діяльності спеціальних виховних установ для неповнолітніх (виховних колоній).

Відповідно до Кримінального кодексу України (КК України) до об'єкту соціально-виховної роботи в контексті нашої статті належать неповнолітні особи віком від 14 до 18 (за рішенням педради колонії – до 22) років, які засуджені до покарання у виді позбавлення волі за вчинення злочинів, передбачених КК України, серед яких всі особи, яким до здійснення злочинів виповнилося 16 років, та окремі особи, що досягли 14 років і підлягають відповідальності за тільки за певні види злочинів [3].

Згідно з КВК України суб'єктами соціально-виховної роботи із засудженими виступають „персонал органів та установ виконання покарань та інших соціальних інституцій”. Щодо уточнення суб'єктів соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях, то до персоналу органів та установ належать: персонал територіального управління Державної пенітенціарної служби України; персонал виховної колонії, який безпосередньо виконує соціально-виховні функції, – начальник від-

ділення соціально-психологічної служби, старший вихователь, вихователь; психологи, старший інспектор, інспектор, інспектори зі звільнення засуджених та фізичного виховання і спорту колонії; педагогічні працівники загальноосвітньої школи та професійно-технічного училища; педагогічна рада, піклувальна рада та спостережна комісія, батьківський комітет при виховній колонії; 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.

До соціальних інституцій, що беруть участь в організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими належать органи місцевої законодавчої та виконавчої влади, районні та міські центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служба у справах дітей, територіальні органи внутрішніх справ, суд, прокуратура, центри зайнятості; освітньо-виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально-захисні, релігійні, громадські установи та організації; окремі особи та ін. Володіючи виховним та іншим потенціалом усі ці соціальні інституції утворюють ресоціалізуюче середовище навколо виховної колонії, яке може бути використане на користь генеральної мети соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими – їх ресоціалізації та інтеграції в суспільство після звільнення.

Визначивши метою соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими їх ресоціалізацію, необхідне уточнення соціально-педагогічного змісту цього міждисциплінарного феномену.

Ураховуючи етимологію слова „ресоціалізація”, що походить від слова „соціалізація” та префікса „ре” (у перекладі – відновлюваність, повторність дії) під ресоціалізацією в найбільш узагальненому значенні ми розуміємо процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство. При цьому враховувати наступне: якщо неповнолітні, засуджені за скоєння злочину, не мають попереднього позитивного соціального досвіду та в їхній свідомості вже закріплені негативні соціальні стереотипи, то ресоціалізація буде спрямована на їх руйнування та навчання новим, прийнятним у суспільстві; якщо неповнолітні мають попередній позитивний соціальний досвід, позитивні соціальні зв'язки, певний статус у сім'ї, колективі і стали жертвою віктимогенних обставин, внаслідок яких скоїли злочин, то ресоціалізація буде спрямована на збереження та відновлення цих позитивних якостей.

Таким чином, у контексті нашої статті ресоціалізація неповнолітнього засудженого у спеціальній виховній установі – це складний процес повторної соціалізації неповнолітнього на основі нейтралізації отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки та подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) і розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення.

Відповідно до чинного кримінально-виконавчого

законодавства основними напрямками соціально-виховної роботи із засудженими (наступний компонент її сутності і змісту) є:

- спеціально організоване всебічне моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання засуджених, а також інші його види, що сприяють становленню на життєву позицію, яка відповідає правовим нормам і вимогам суспільно корисної діяльності [4, с. 65];

- 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” [5].

Тож логічним продовженням аналізу соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими є намітити її зміст відповідно до визначених напрямів.

Під правовим вихованням (перший напрям усебічного виховання) ми розуміємо сукупність виховних заходів, які спрямовані на формування в засуджених правильного розуміння призначення та сутності законів, стійкого переконання в необхідності їх дотримання, правомірної поведінки в період відбування покарання та після звільнення.

Основним змістом правового виховання неповнолітніх засуджених є: 1) пропаганда правових знань, роз'яснення сутності чинних законів України; 2) доведення справедливості та гуманності законів; 3) прищеплення поваги до законів, вимог режиму, правил внутрішнього розпорядку; сприяння вихованню навичок їх добровільного виконання; 4) ознайомлення засуджених з їх обов'язками і правами, роз'яснення необхідності суворого їх виконання; 5) розвіювання версій про непричетність до злочину та несправедливість кримінального покарання; 6) роз'яснення принципу незворотності покарання за скоєний злочин.

Програма диференційованого виховного впливу на засуджених „Правова просвіта” призначається для неповнолітніх засуджених із стійкою кримінальною спрямованістю через несформованість або деформованість уявлень про нормативну поведінку в суспільстві.

Другий напрям виховної роботи – трудове виховання засуджених – це система виховних заходів, які передбачають залучення засуджених до трудової діяльності з метою психологічної, практичної та моральної підготовки до участі в суспільно-корисній праці після звільнення.

Отже, змістом трудового виховання засуджених є: 1) психологічна підготовка засуджених до суспільно-корисної праці; 2) практична підготовка засуджених до трудової діяльності; 3) моральна підготовка засуджених до праці.

У межах трудового виховання реалізується й програма диференційованого впливу на засуджених „Професія”, що передбачає залучення до неї засуджених, які не мають певної професії або спеціальності.

Наступний напрям виховної роботи – моральне виховання засуджених – визначається нами як система різноманітних виховних заходів, спрямованих на виявлення й нейтралізацію негативних моральних

якостей, етичних переконань, поглядів, звичок та прищеплення засудженим загальнолюдських гуманістичних цінностей, ідеалів добра, правди, справедливості, совісті, людської честі, тобто формування духовної особистості.

За таких міркувань основним змістом морально-виховання повинно стати: 1) моральна освіта, що полягає в озброєнні засуджених знаннями про норми моралі нашого суспільства, освітленні та розробці раціональних способів доведення етичних категорій до свідомості засуджених; 2) формування переконань, при якому необхідно досягти усвідомлення засудженими моральних норм суспільства, зробити їх переконаннями особистості; 3) формування моральних почуттів, тобто перетворення знань та переконань засуджених у навички та звички позитивної поведінки.

У межах морального здійснюється й релігійне виховання в колонії, під яким ми розуміємо систему методів і засобів впливу на людину з метою засвоєння основних законів релігійної моралі та ставлення до життя відповідно до релігійних принципів, запобігання морально-психологічній деформації особистості засудженого, формування таких моральних почуттів, як милосердя, співпереживання, добропорядність, ввічливе ставлення до людей тощо.

Моральне та релігійне виховання засуджених міцно переплітається в межах програми диференційованого виховного впливу „Духовне відродження“, яка має на меті підвищення значення духовних традицій і християнської культури в моральному вихованні, розвиток корисної ініціативи та творчих здібностей, запобігання морально-психологічній деформації, пов'язаній з позбавленням волі тощо.

Естетичне виховання засуджених (четвертий напрям виховної роботи) ми визначили як систему виховних заходів, спрямованих на формування творчо-активної особистості, яка спроможна сприймати, усвідомлювати, оцінювати красиве в житті, природі, мистецтві; творити за законами краси.

Основним змістом естетичного виховання засуджених ми визначаємо: 1) передачу естетичних і художніх знань; 2) формування естетичних потреб і почуттів, здібностей правильно розуміти і оцінювати красиве в навколишньому; 3) виховання естетичного смаку та ідеалів, які сприяють створенню у засуджених правильних уявлень про доцільність життя, соціально-значущих перспектив після звільнення; 4) залучення до художньо-естетичної діяльності та перетворення навколишнього середовища за законами краси і гармонії.

Немаловажним в естетичному вихованні засуджених є залучення їх до програми диференційованого виховного впливу „Творчість“ з метою реалізації творчих потенціалів у різних видах мистецтва.

П'ятий напрям – *фізичне виховання* у виховній колонії – уявляє собою систему фізкультурно-спортивних та оздоровчих заходів, які проводяться із засудженими з метою укріплення здоров'я, розвитку фізичних сил і морально-вольових якостей, підтримки здорового способу життя, профілактики захворювань.

Змістом фізичного виховання в колонії є: 1) розвиток фізичної сили та витривалості в процесі заняття фізичною культурою; 2) удосконалення спортив-

них досягнень у певних видах спорту; 3) формування переконання у дотриманні здорового способу життя; 4) виховання морально-вольових якостей під час змагань різного рівня.

Фізичне виховання здійснюється в межах програми диференційованого виховного впливу на засуджених „Фізкультура і спорт“, яка залучає всіх засуджених до фізкультури і спорту в залежності від фізичного здоров'я та спортивної підготовки.

Санітарно-гігієнічне виховання в нашому дослідженні – це сукупність виховних впливів, спрямованих на підвищення санітарно-гігієнічної культури осіб, позбавлених волі, прищеплення їм санітарно-гігієнічних навичок в побуті, на виробництві з метою попередження інфекційних захворювань.

Зміст санітарно-гігієнічного виховання передбачає: 1) санітарно-гігієнічну просвіту; 2) пропаганду санітарно-гігієнічних знань, умінь серед різних груп засуджених; 3) прищеплення всім засудженим навичок дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил [2].

Таким чином, чітко визначення змісту основних напрямів виховної роботи з усіма неповнолітніми засудженими (правове, трудове, моральне, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання) у поєднанні з такими програмами диференційованого виховного впливу на засуджених, як „Правова просвіта“, „Професія“, „Духовне відродження“, „Творчість“, „Фізкультура і спорт“, дозволить безпосереднім суб'єктам соціально-виховної роботи (навіть без педагогічної освіти) усвідомлено спланувати свою діяльність, наповнюючи зміст конкретними заходами виховного характеру [2; 5].

Поняття „соціально-виховна робота“, у якій змістовно виділяється й соціальний складник, потребує також визначення змісту *соціальної роботи* персоналу виховної колонії, без якої неможливе досягнення мети ресоціалізації (що буквально означає повторну соціалізацію (соціальний розвиток) особистості у взаємодії з соціальним середовищем).

Як було зазначено вище, суб'єктами соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є персонал колонії та представники державних і недержавних органів, установ, організацій ресоціалізуючого середовища навколо виховної колонії.

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

Основним змістом щодо реалізації мети соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є: 1) паспортизація колонії та соціального середовища громади й регіону для визначення їх ресоціалізуючого потенціалу; 2) спільне планування та організація соціально-виховної роботи із засудженими на основі взаємодії між суб'єктами колонії та ресоціалізуючого середовища як у пенітенціарний, так і постпенітенціарний періоди; 3) встановлення зворотного зв'язку

та контролю діяльності суб'єктів соціально-виховної роботи в період постпенітенціарної ресоціалізації неповнолітніх.

Особливого значення набуває соціальна робота в останні 6 місяців перебування неповнолітнього засудженого в колонії, коли він бере участь у програмі диференційованого впливу „Підготовка до звільнення” та на нього розробляється індивідуальна програма підготовки до звільнення.

Таким чином, соціально-виховна робота в сукупності її виховного та соціального складників комплексно впливає на успішність ресоціалізації особистості неповнолітнього засудженого.

Продовжуючи характеристику компонентів, що розкривають сутність і зміст соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, особливу увагу необхідно приділити наступному компоненту – *технологія соціально-виховної роботи*.

Під *технологією соціально-виховної роботи* ми розуміємо оптимальний спосіб організації цілеспрямованої, двосторонньої діяльності суб'єктів і об'єктів на основі її поділу на етапи та вибору сукупності форм і методів виконання на кожному етапі. Отже, основними елементами технологічного компоненту виступають *форми, методи та етапи* соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими.

На основі узагальнення теоретичних здобутків щодо різних класифікацій форм і методів соціально-педагогічної роботи, наведемо найбільш доцільні форми й методи соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в межах її складників – *виховної* (правової, моральної, трудової, естетичної, фізичної, санітарно-гігієнічної) та *соціальної* роботи.

Формами виховної роботи в залежності від напрямку ми визначаємо наступні:

1) *правового виховання*: лекції, бесіди, диспути, конференції, тренінги; організація роботи юридичних консультацій; наочна інформація на правову тематику; оформлення куточків правових знань; розгляд заяв, пропозицій та скарг засуджених; прийом засуджених з особистих питань; вечори запитань та відповідей; відкриті судові засідання; прослуховування (перегляд) перегляд спецпрограм та кінофільмів по радіо, телебаченню, преси; дотримання режиму; прийом засуджених з особистих питань працівниками суду, прокуратури, адвокатури, органів міліції тощо;

2) *трудового виховання*: трудове змагання; курс „Кращий за професією”; школа передового досвіду; гуртки технічної творчості; навчально-продуктивна праця, суспільно-корисна праця, праця з господарського обслуговування та самообслуговування;

3) *морально-етичного виховання*: лекції, бесіди, диспути, конференції, тренінги, рольові ігри, аналіз учинків;

4) *художньо-естетичного виховання*: лекції, бесіди, диспути, конференції, тематичні вечори, конкурси, концерти, виставки; підтримка традицій щодо благоустрою за естетичними нормами; гуртки за інтересами; художня самодіяльність; культурно-масові заходи; наочна агітація; прослуховування (перегляд) радіо, музики, телебачення, документального та художнього кіно; зустрічі з відомими людьми; художні студії тощо.

5) *фізичного виховання*: фізична зарядка, змаган-

ня, турніри, спартакиади; спортивні секції та оздоровчі гуртки тощо;

6) *санітарно-гігієнічного виховання*: бесіди, дотримання санітарно-гігієнічних норм та правил;

7) *релігійного виховання*: лекції, бесіди, зустрічі з представниками релігійних конфесій, богослужіння, проповіді, обряди, користування релігійною літературою, іншими предметами і матеріалами релігійного призначення тощо.

Методи виховної роботи з неповнолітніми засудженими, що мають комплексно впливати на свідомість, діяльність, почуття, волю та поведінку засудженого, ми умовно поділяємо на п'ять груп:

1) *методи формування і корекції свідомості особистості* (психолого-педагогічний „вибух”, переконання, навчання, приклад);

2) *методи організації діяльності та спілкування; формування і корекції позитивного досвіду суспільної поведінки* (педагогічна вимога, громадська думка, довір'я, привчання, вправа, тренування, доручення, контроль, утворення виховних ситуацій, прогнозування й контроль);

3) *методи додаткової мотивації та стимулювання діяльності і поведінки* (гра, змагання, заохочення, схвалення, оцінка, довіра, організація перспективи, покарання, критика, попередження, осудження, догана, стягнення);

4) *методи самовиховання* (самоаналіз, самоосуд, самонаказ, самонавчання, самоконтроль, самооцінка);

5) *методи виявлення результатів виховання/невиховання* (спостереження, експеримент, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, анкетування, аналіз документації) [2].

До форм соціальної роботи (другого складника соціально-виховної роботи) виховної колонії належать: засідання піклувальної ради, спостережної комісії, батьківського комітету; участь суб'єктів ресоціалізуючого середовища в заходах виховного характеру; матеріальна допомога, побутове та трудове влаштування, відновлення соціального статусу та корисних соціальних зв'язків.

До основних методів соціальної роботи у виховній колонії ми відносимо: соціологічні (вивчення соціальної ситуації неповнолітнього, соціально-педагогічна паспортизація регіону і громади); управлінські (постановки цілей, прийняття рішень, планування, розподілу ролей, контролю за виконанням); організаційні (встановлення взаємодії та партнерства колонії з суб'єктами ресоціалізуючого середовища).

Намічені форми й методи соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими втілюватимуться в різноманітних виховних заходах в колонії за участю суб'єктів ресоціалізуючого середовища регіону й громади на основі планування соціально-виховної роботи та її методичного забезпечення.

І, нарешті, *етапи* технологічного компоненту відбивають послідовність кроків у здійсненні соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях, яка може бути представлена ланцюжком послідовних і взаємообумовлених дій (процесів): *діагностика – цілепокладання – прогнозування – проектування – планування – організація – керівництво – контроль – результат – підсумкова діагностика – оцінка – корекція*. Ці етапи циклічно

повторюються як в межах окремих етапів перебування неповнолітнього в колонії, так і при виникненні чергової соціально-педагогічної проблеми з метою її вирішення.

Якщо метою соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими є ресоціалізація особистості, то логічним *результатом* соціально-виховної роботи (останній компонент її сутності і змісту) повинна стати *ресоціалізована особистість* неповнолітнього засудженого, здатна до реінтеграції (повторної інтеграції) у суспільство після звільнення; подальшої соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації.

Такий результат повністю відповідає висунутому нормативно-правовими документами *соціальному замовленню* на модель ресоціалізованої особистості неповнолітнього засудженого, що має бути просоціально розвиненою на всіх її структурних рівнях (за Н. Шевандриним [6]):

- *потребнісно-мотиваційному* – мати чітко визначені соціально-схвалювані цілі у житті, прагнути до самовдосконалення, виражати готовність до задоволення життєвих потреб соціально-схвалюваними способами;
- *когнітивно-пізнавальному* – розуміти роль освіти в житті людини, проявляти певною мірою знання з навчальних предметів, ерудованість, кмітливість, самостійність мислення, прагнути до пізнання нового;
- *морально-вольовому* – негативно ставитися до скоєного злочину, визнавати свою вину; вважати міру покарання, призначеної судом, справедливою; бути вимогливим до себе (своїх особистісних якостей) і людей;
- *міжособистісному* – бути готовим до просоціальної взаємодії з іншими людьми, проявляти негативне ставлення до асоціальної поведінки інших людей, у тому числі друзів, розуміти значення згуртованості та зацікавленості всіх членів колективу, до якого він належить, у загальній справі;
- *творчому* – мати улюблену справу, усвідомлювати можливості реалізовувати власні здібності, проявляти добросовісність, трудову дисциплінованість та якісні результати в суспільно корисній праці.

Таким чином, охарактеризувавши всі основні структурні компоненти сутності і змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах (суб’єкт, об’єкт, мета, напрями, зміст, технологія (форми, методи, етапи) результат), маємо підстави для визначення досліджуваного нами поняття.

Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах – це цілеспрямована діяльність персоналу виховної колонії та суб’єктів соціального середовища, що полягає

у створенні виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього на основі інтеграції ресурсів особистості, колонії, громади, регіону і держави.

Отже, мета статті, що полягала у розкритті поняття, сутності і змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах, була досягнута, що дозволило нам зробити деякі узагальнюючі висновки.

Науково-теоретичний зміст поняття „соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими” нами було визначено на підставі використання структурного підходу та характеристики її основних компонентів – об’єкт, суб’єкт, мета, напрями, зміст, технологія (форми, методи, етапи) та результат.

Об’єктом соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є неповнолітні особи віком від 14 до 18 років (за рішенням педагогічної ради – до 22), які засуджені до покарання у виді позбавлення волі за здійснення злочинів, передбачених Кримінальним кодексом України; *суб’єктами* – персонал виховних колоній, різнопрофільні соціальні інституції, окремі особи та ін.

Мета соціально-виховної роботи полягає у створенні виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку й саморозвитку особистості засудженого на основі інтеграції ресурсів особистості, колонії, регіону і громади.

Характеристика змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими дозволила нам розробити конкретний зміст соціально-виховної роботи в межах її складників – виховної (правове, моральне, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання) та соціальної роботи.

У межах технології як компоненту нами було визначено систему форм, методів та етапів соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, що максимально наблизило теоретичний матеріал до його практичної реалізації суб’єктами з метою ресоціалізації об’єктів.

Немаловажним для чіткості уявлення про кінцевий „продукт” соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими стало обґрунтування її результату – ресоціалізованої особистості, просоціально розвиненої на всіх її структурних сферах – потребнісно-мотиваційній, когнітивно-пізнавальній, морально-вольовій, міжособистісній, творчій.

Подальша наша робота буде присвячена розробці конкретних соціально-виховних заходів у межах окреслених вище змісту, форм і методів роботи з неповнолітніми засудженими.

Література та джерела

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Ольга Володимирівна Безпалько. – Луганськ, 2006. – 537 с.
2. Дрижак В. В. Пенітенціарна педагогіка : навч. посіб. / В. В. Дрижак. – Чернігів : Вид-во Чернігів. юрид. коледжу ДДУПВП, 2009. – 270 с.
3. Кримінальний кодекс України (із змінами та доповненнями станом на 1 листопада 2008 року). – Х.: ТОВ „Одісей”, 2008. – 288 с.
4. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х.: ПП „ІГВІНІ”, 2007. – 96 с.
5. Положення про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на

засуджених до позбавлення волі: наказ ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116. – К. : ДДУПВП, 2004. – 20 с.

6. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

В статье дано понятие социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в специальных воспитательных учреждениях как целенаправленной деятельности персонала воспитательной колонии и субъектов социальной среды, которая заключается в создании воспитательными средствами благоприятных условий для ресоциализации и дальнейшей интеграции в общество личности несовершеннолетнего; раскрыты сущность и содержание социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными через характеристику ее основных компонентов – субъекта, объекта, цели, направлений, содержания, технологии, результата. Материал статьи позволит правильно планировать и осуществлять социально-воспитательную работу с осужденными в специальных воспитательных учреждениях.

Ключевые слова: социально-воспитательная работа, несовершеннолетний осужденный, ресоциализация, специальное воспитательное учреждение.

This article presents the concept of social and pedagogical work with convicted juvenile in the special educational institution as purposeful activity staff Correctional Facility, and subjects of the social environment that is the creation of pedagogical tools enabling environment for resocialization and integration into society of convicted juvenile; essence and meaning social and pedagogical work with convicted juvenile through characterization of its main components – subject, object, purpose, objectives, content, technology, result. The article will allow to plan and implement social and pedagogical work with convicted juvenile in the special educational institution.

Key words: social and pedagogical work, convicted juvenile, resocialization, special educational institution.

УДК 378.147:579.61

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ З МІКРОБІОЛОГІЇ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Карбованець Олена Іванівна
Куруц Наталія Василівна**

м. Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена значущістю мікробіологічних знань для випускника вищого медичного навчального закладу, так як від їх засвоєння залежить ступінь готовності до майбутньої практичної професійної діяльності. Визначено структуру і встановлено, що зміст знань з курсу «Мікробіологія» становлять поняття, факти, закони, закономірності, ідеї, теорії, які потребують всебічного вивчення та засвоєння студентами. На продуктивність засвоєння впливають навчальний матеріал, зацікавленість матеріалом, що вивчається, організаційно-педагогічний вплив на процес навчання, здатність до навчальної діяльності та час відведений на засвоєння знань. Організація процесу набуття й засвоєння знань є довготривалою, цілеспрямованою і поетапною.

Ключові слова: знання, засвоєння, мікробіологія, студенти медичних спеціальностей, зміст, методи, форми навчання.

Сучасний фахівець в галузі медицини повинен володіти значним запасом знань, уміти поповнювати, розвивати і творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Відтак, постає необхідність в якісній підготовці студентів, яка базується передусім на теоретичних та фахових знаннях з предметів медикобіологічного циклу, в тому числі й з мікробіології. Знання з мікробіології мають важливе значення для медика, оскільки крім функції складника природничо-наукових знань, вони є базовими для блоку спе-

ціальних дисциплін. Від їх засвоєння майбутнім лікарем, фармацевтом, стоматологом залежить ступінь готовності до практичної діяльності, що робить ці знання значущими для студентів медичних спеціальностей, а тому вивчення проблеми засвоєння знань з мікробіології, належної їх організації з студентами – медиками є актуальною.

Мета статті полягає у вивченні науково-методичної літератури, визначенні структури та змісту знань з мікробіології, розкритті понять, методів, методичних прийомів, форм навчання, які сприяють ефективному засвоєнню мікробіологічного матеріалу студентами медичних спеціальностей.

Вивчення літератури з даного питання свідчить, що для дослідження психолого-педагогічних основ засвоєння знань, важливим є чіткість визначення поняття «знання» у філософській, психологічній та педагогічній літературі. Літературні джерела з філософії [3; 16; 24; 29] свідчать про неоднозначну інтерпретацію даної категорії. Поширеним є трактування поняття як: «відображення об'єктивних характеристик дійсності в свідомості людини» [29]. Психологи, зокрема Н.Ф.Тализіна [26, с.130], визначають знання як образи предметів, явищ матеріального світу, які ніколи не існують в голові людини поза якоюсь діяльністю, поза окремими діями [4; 5; 7; 11; 13; 14; 15; 17]. «Знання» трактується також як «категорія, яка відображає суттєві моменти, зв'язки між пізнавальною і практичною діяльністю людини» [22, с.64]. З точки зору педагогічних досліджень «знання – це пе-

ревіренцій практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень і теорій» [27, с.212]. Т.О.Ільїна наголошує на тому, що знання є «...провідною ланкою в системі навчання, бо тільки знання сприяють виробленню свідомого користування уміннями й навичками» [10, с.222.]. В.Ф.Паламарчук називає знання змістовою основою мислення [18, с.24].

Як свідчать дидактичні джерела, знання із часом перетворюються на переконання і спонукають до їх використання й подальших практичних змін [8, 9]. На сьогодні єдиної класифікації знань не існує. Це пояснюється різноманітністю чинників, що безпосередньо впливають на їх засвоєння. За класифікацією Ю.К.Бабанського, знання поділяються на теоретичні (поняття, закони, наукові теорії), які складають зміст навчального предмету та фактичні (факти, приклади, ілюстрації), які роз'яснюють, конкретизують певні теоретичні положення [1, 2]. Б.П.Комісаров класифікує знання на: теоретичні, що розкривають сутність процесів та явищ і є основою наук й емпіричні – фіксують факти і не впливають безпосередньо на формування наукового світогляду [12]. Формами теоретичних знань є ідея, теорія, поняття [19; 28].

Реальні та наукові факти формують відповідні вміння та навички. Основні поняття та терміни забезпечують свідоме розуміння змісту навчального предмету. Закони виражають зв'язки та відношення між явищами і об'єктами дійсності. Теорії визначають систему методів пояснення та передачі знань. Проте історичний розвиток суспільства значно вплинув на рівень, розвиток, уточнення і форми передачі знань. Інтелектуальний розвиток дитини розширює кругозір і відіграє роль засобу формування тих якостей особистості, які безпосередньо пов'язані з процесом навчання.

Навчання – це цілеспрямована взаємодія викладача і студента в процесі якої засвоюються знання, формуються уміння й навички. В педагогічному процесі ці категорії взаємопов'язані і взаємозумовлені. Центральним в усіх теоріях навчання, учіння, навчальної діяльності є поняття «засвоєння». Саме засвоєння наукових знань і відповідних їм умінь є основною метою й головним результатом навчальної діяльності. За визначенням С.Рубінштейна, процес засвоєння знань є центральною ланкою навчання, яке дає змогу вільно використовувати його в різних ситуаціях. І.П.Підласий виокремив основні чинники, що комплексно впливають на продуктивність засвоєння знань. Це, зокрема: навчальний матеріал, організаційно-педагогічний вплив, здатність суб'єкта до навчальної діяльності та час відведений на засвоєння знань [20]. Так як знання з мікробіології є професійно важливими для студентів медичних спеціальностей, то необхідно забезпечити міцність цих знань, які на думку О.В.Долженка та В.Л.Шатуновського залежать від структурованості і систематизації засвоєних знань [6]. Мікробіологія як наука про найдрібніші і найпоширеніші невидимі для неозброєного ока живі організми, наука про їх будову, життєдіяльність та екологію вимагає засвоєння знань з: бактеріології, вірусології, імунології, протозоології, які є затребуваними у майбутній професійній діяльності випускника вищого медичного навчального закладу [23]. Структура знань, що їх повинні засвоїти студенти,

розподілена за темами і видами діяльності. Основні види діяльності із засвоєння знань вбачаємо в загально-навчальній, пізнавальній, творчій, самоорганізуючій. Це – керівництво запам'ятовуванням нової інформації (сприйняття), осмислення, використання форм, методів, засобів та методичних прийомів, запам'ятовування нового аж до повторного пояснення, розв'язування тренувальних вправ, ситуаційних задач, виконання різного роду творчих за змістом, дослідницьких завдань. Зміст і обсяг знань, що повинні бути ретельно засвоєні студентами й очікувані результати навчання, визначаються навчальною програмою з мікробіології та рівнями засвоєння знань, які включають такі види пізнавальної діяльності та їх результати – це діяльність з: розпізнавання й розрізнення на рівні знайомств; відтворення інформації; виконання дій та застосування отриманих знань у знайомих ситуаціях, і здобуття умінь й навичок; застосування знань у незнайомих, змінених ситуаціях, виконання творчих, ситуаційних, дослідницьких завдань. Тому одним із завдань організації процесу засвоєння знань студентами з мікробіології є визначення їх навчальних досягнень та з'ясування вимог щодо рівнів їх засвоєння. Зміст знань кожного змістового модуля містить конкретні цілі, які визначають вимоги програми щодо засвоєння тем навчальної дисципліни «Мікробіологія» - це уміння аналізувати; описувати основні групи мікроорганізмів, їх морфологію, важливі середовища; вибирати методики; робити висновки; пояснювати структуру, зміни, механізми, роль мікроорганізмів; аналізувати етапи розвитку мікробіології; явища; знати виготовляти препарати, трактувати результати; характеризувати поняття і терміни. Засвоєнню підлягає такий навчальний матеріал: морфологія і фізіологія мікроорганізмів, інфекція, імунітет; спеціальна мікробіологія, клінічна та екологічна мікробіологія, загальна і спеціальна вірусологія. Ці знання, містять наукову інформацію з різних галузей природничих наук і базуються на розвитку фізики, хімії, біохімії, молекулярної біології, генетики, фізіології та інших. Деякі з цих наук є основою для розуміння основних положень мікробіології, а інші уможливають практичне застосування її досягнень. Зокрема, такі розділи як: місце і роль мікроорганізмів у природі, ультраструктура бактерій, систематика й походження мікробів полегшують знання з інших розділів біології.

Так як розвиток рослин і тварин ішов у процесі еволюції паралельно, то у будові тіла живих організмів прослідковуються гомологічні ряди, тому засвоєння знань щодо рівнів організації, структури тіла наближують студентів до розуміння живої природи, розкриття закономірностей життя на Землі. Знання з біохімії, біофізики, біоорганічної і неорганічної хімії, фізіології сприяють розкриттю багатьох нових аспектів життєдіяльності мікробів. Таким чином, знання з мікробіології є предметом обговорень і інших галузей наук, що забезпечує міждисциплінарну інтеграцію навчальної дисципліни. Мікроорганізми є найкращими біологічними моделями для вивчення закономірностей спадковості і мінливості, тому важливою складовою знань, які підлягають засвоєнню є знання з генетики мікробної клітини. З'ясовано, що актуальності набувають знання, які стосуються відкриття цілого ряду загальнобіологічних законо-

мірностей (матрична теорія синтезу білка, розшифрування генетичного коду, штучний синтез гена, тощо), а тому при організації навчального процесу звертається увага на засвоєння знань, пов'язаних з вивченням генетики, фізіології та біохімії, процесів життєдіяльності мікроорганізмів. Оскільки об'єктом вивчення мікробіології є живі організми, які становлять чи не найбільшу складову живої речовини нашої планети, то і підхід до їх засвоєння студентами – майбутніми лікарями, стоматологами, фармацевтами є системним. Відповідно з програмою визначаються знання, що стосуються закономірностей життя і розвитку мікроорганізмів, а також патологічних змін, які вони спричиняють в організмі людини. Викликані ними хвороби розповсюджуються з величезною швидкістю. Економічна нестабільність життя населення, масова міграція людей, призвели до виникнення захворювання на небезпечні інфекції. Збільшується частота вірусних інфекцій таких, як: грип, гепатити, СНІД, герпес, краснуха, а тому засвоєнню цих знань приділяється важлива увага [25], що вимагає ретельного вивчення студентами-медиками основ «Загальної та спеціальної мікробіології». Дані знання мають статус як теоретичних, так і емпіричних, зокрема, що стосується методів дослідження морфології, фізіології, екології і генетики мікроорганізмів, визначення чутливості їх до антибіотиків, імунологічної діагностики інфекційних хвороб, методів їх специфічної профілактики та лікування, а також мікозів і протозоозів. На підставі цього робимо висновок, що різні способи і методи мікробіологічної діагностики постановка необхідних реакцій та тестів, методика й оцінка яких зазнала чималих змін, будучи включені у зміст дисципліни відкривають шлях до пізнання практичної мікробіології [21]. Їх засвоєння дозволяє зрозуміти, наскільки знання з мікробіології є важливими для майбутньої практичної професійної діяльності.

Ефективно оволодівати знаннями дають змогу поняття і терміни. Основними поняттями мікробіології, які сприяють засвоєнню стійких знань та забезпечують розуміння змісту навчального матеріалу є: систематичні, пов'язані з класифікацією; морфологічні, які формуються при вивченні форми, будови і ультраструктури мікроорганізмів; фізіологічні, об'єктами вивчення яких є біохімічна активність й закономірності життєдіяльності; генетичні, що стосуються вивчення їх спадковості та мінливості; екологічні, які розвиваються при вивченні кругообігу речовин у природі, підтриманні екологічної безпеки у виникненні і розповсюдженні інфекційних хвороб серед людей, тварин та рослин; медичні, що стосуються хвороботворних мікроорганізмів. Ці поняття формуються як прості, що включають початкові поняття, (форма бактерій), так і складні (ультраструктура, метаболізм, дихання, генетика, розмноження, поширення бактерій). Складні поняття узагальнюють знання морфології, фізіології, екології бактерій. Аналогічно розвиваються, ускладнюються поняття про віруси, патогенні гриби, найпростіші.

Спеціальні поняття стосуються знань самостійних наук, що виникли на основі мікробіології – це вірусологія, імунологія, мікологія, паразитологія, які мають власні об'єкти і методи дослідження. Серед спеціальних понять є локальні, які вивчаються в

межах теми або окремих занять. Прикладом спеціальних понять, що підлягають засвоєнню, є: у вченні про імунітет – спадковий, набутий імунітет, структура імунної системи, антигени та їх властивості, антитіла і їх характеристика, клітини імунної відповіді, реакції гіперчутливості (алергія), імунодефіцитні стани, вакцинопрофілактика й вакциноterapia, серотерапія і серопрфілактика; у вченні про гриби – патогенні гриби та захворювання ними у людини, їх біологія, культивування, токсиноутворення, патогенез захворювання, лікування, профілактика, імунітет; у вченні про найпростіші паразити – захворювання, які спричиняються у людини, їх біологія, культивування, патогенність, імунітет, лабораторна діагностика, лікування, профілактика.

Спеціальні мікробіологічні поняття об'єднуються, узагальнюються і утворюють загальномікробіологічні – це знання про прокаріотичну клітину, єдність будови і функцій мікроорганізмів, взаємозв'язок мікроорганізмів й середовища, метаболізм, відтворення і т.д. Складний і багатоманітний склад мікробіологічних знань приводить до системного, свідомого запам'ятовування основного. Знання, отримані на одному занятті в подальшому практикуються у нових зв'язках і таким чином, утримуються в пам'яті студентів надовго.

У засвоєнні знань студентів особлива роль відводиться міжпредметним зв'язкам мікробіології з медичною, молекулярною біологією, біохімією, біофізикою, фізіологією, генетикою, гістологією, цитологією та рядом інших природничих дисциплін, з якими вона нерозривно пов'язана та інтегрується. Практичне використання міжпредметних зв'язків при її вивченні з даними науками, полегшує розкрити чимало нових аспектів при формуванні та засвоєнні знань студентів, що виражаються через спільні поняття в цих дисциплінах (морфологія, анатомія, фізіологія, біологічна модель, тіла, молекули, явища, закони, гліколіз, органічні, неорганічні сполуки, закономірності, спадковість, мінливість і т.д.).

Важливим шляхом у засвоєнні знань студентів є створення бази для формування відповідних умінь і навичок, розвиток яких іде поступово від простих прийомів до більш складних. Уміння і навички передбачають засвоєння знань про спосіб діяльності, готовність реалізувати ці знання. з мікробіології. Студенти набувають їх при проведенні досліджень, як на аудиторних лабораторних заняттях, так і в позааудиторний час, займаючись колективно у гуртку. Всі уміння і навички, які виробляються в зв'язку із розвитком понять, зводяться до практичних, загальних для мікробіології [21]. Навички самостійної роботи студенти набувають як на лабораторних заняттях, займаючись у складі малих навчальних груп, так і при виконанні позааудиторних робіт - у науковому гуртку, працюючи над проектами.

Кращому засвоєнню знань з мікробіології сприяють практичні методи: мікроскопічні, бактеріологічні, серологічні (імунологічні), біологічні (експериментальні), алергічні, які забезпечують розвиток знань та практичних умінь і навичок й відповідних методичних прийомів (логічних, організаційних, технічних). Не менш важливе значення у засвоєнні знань, відіграє планомірне повторення й відновлення у пам'яті попередніх в зв'язку з отриманням нових.

Система повторення визначається наперед і здійснюється планомірно й таким чином, приводить у визначену цілісну систему знання студентів. Оволодіння науковою термінологією, дає змогу студентам ефективно оперувати теоріями, законами та закономірностями навчального предмету.

До описових емпіричних теорій, доведених наукою, які остаточно утвердились в галузі природничих наук, відносяться: теорія виникнення життя на Землі, теорія еволюції, теорія природного відбору, клітинна теорія будови живих організмів Т.Шванна, М.Шлейдена, теорія Р.Вірхова, фагоцитарна теорія імунітету, теорія гуморального імунітету П.Ерліха, теорія боротьби з передчасним старінням І.І.Мечнікова, теорія гена, мутацій; додатково вивчається вірусогенетична теорія ракової хвороби (Л.О.Зільбера), теорія біохімічної єдності життя А.Клюйвера і К.Ванніла. Вивчення теорій здійснюється як з історичного (знання з історії наук) так і логічного (факти, вчення) підходів. Основою знань з мікробіології є біологічні закони Ф.Мюллера, Е.Геккеля, А.Н.Северцова, К.Бера, Л.Долло, Ч.Дарвіна, Г.Менделя, Н.І. Вавилова, Г.Харді, В.Вайнберга, І.Р.Майєр, Д.Джоуля, Г.Гельмгольца, Ю.Лібиха, В.І.Вернадського та закономірності: циклічності, детермінантності, мінливості, спадковості, пристосованості, єдність живої речовини, закономірність екологічної піраміди та ін.

Формами теоретичних та наукових знань, є також ідеї та факти, за допомогою яких розкриваються студентам сучасні уявлення про світ мікроорганізмів. Провідною ідеєю в пізнанні життя є різноманітна організація живих систем, згідно якої виділяються рівні організації живої природи (В.І.Вернадський) [3]. Окремою формою наукових знань з мікробіології є факти. Зокрема реальні та наукові факти, стосуються люмінесцентної, електронної мікроскопії, які останнім часом широко використовуються в мікробіологічних дослідженнях на субклітинному і молекулярному рівнях, а також для дослідження структури вірусів, знання яких мають надзвичайно велике значення у формуванні методологічних знань.

Виходячи із сказаного, можна констатувати, що специфікою знань, які підлягають засвоєнню студентами, є домінування наукових знань, понять та різних підходів до їх класифікації. Зміст знань навчальної дисципліни «Мікробіологія» становлять ідеї, теорії, закони, закономірності, факти, які потребують всебічного вивчення та усвідомлення й засвоєння студентами.

Для якісного здобуття загальнонаукових та емпіричних знань, слугують методи індукції та дедукції. Метод індукції з мікробіології передбачає розвиток умінь узагальнювати, робити висновки (від простого спеціального до загального) і сприяє формуванню емпіричних понять. Метод дедукції передбачає

розвиток умінь аналізувати, здійснювати дедуктивні висновки (від загального до спеціального). Дедуктивний метод на занятті зводиться до здобуття теоретичних знань є базовим у формуванні загальнонаукових понять з мікробіології. Крім згаданих методів, які відносяться до теоретичних є аналіз, синтез, узагальнення. Метод узагальнення інтегрує знання з мікробіології, імунології та вірусології, засвоєння яких передбачено змістом; забезпечує розуміння різноманітності світу мікроорганізмів, які виступають збудниками різних патологічних процесів для людини. Узагальнені знання з мікробіології в достатній мірі відображають сучасні досягнення біологічної науки, її роль в пізнанні живих систем різних рівнів організації. Процес засвоєння узагальнених знань потребує часу, який відводиться на навчання та самостійне його переосмислення студентами.

Таким чином, структура знань з мікробіології, які повинні засвоїти студенти-медики виражається у системі понять, умінь, навичок, які втілюються в практику навчання за допомогою різноманітних форм, методів, засобів та методичних прийомів. Викладання мікробіології, яке виражається у цій системі в умовах навчання за Болонським процесом, приводить до формування та засвоєння цілісної системи знань.

Висновки: розгляд процесу організації засвоєння знань з мікробіології студентами медичних спеціальностей показує, що розвиток особистості, оновлення її світоглядних та ціннісних орієнтирів повною мірою зумовлюється різноманітністю чинників, які впливають на їх засвоєння. Аналіз праць вчених – філософів, психологів і педагогів дають підстави стверджувати, що категорія «знання» є загальнонауковою. Вона відображає результат об'єктивного пізнання, чітку структуру змісту, обсягу знань, що є передумовою ефективного навчання. Головним результатом та центральною ланкою навчальної діяльності, є засвоєння знань, умінь і навичок студентами. На продуктивності засвоєння знань позначаються: навчальний матеріал, зацікавленість матеріалом, що вивчається, організаційно – педагогічний вплив на процес навчання, навчальне спілкування, здатність до навчальної діяльності та час, відведений на засвоєння знань студентами. Міцність засвоєння знань залежить від структурованості і систематизації сукупності засвоєних знань. Ефективному засвоєнню знань сприяють: система понять, умінь і навичок, які втілюються в практику навчання різноманітними формами, методами, та методичними прийомами. Процес набуття й засвоєння знань є довготривалим, цілеспрямованим і поетапним

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні якісних показників засвоєння знань студентами медичних спеціальностей з мікробіології.

Література та джерела

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К.Бабанский, М.М. Пташник. – К.: Рад. школа, 1983.– 283 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский– М.: Педагогика, 1989.– 560 с.
3. Вернадский В.И. Труды по философии естествознания / В.И.Вернадский [отв. ред. И.И. Симаков и др.].– М.: Наука, 2000.– 504 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию: [учеб. пособие для студ. вузов]/П.Я. Гальперин.– М.: Книж. дом «Университет»; Ростов на Дону: Феникс, 1999.– 332 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. / В.В.Давыдов – М.: Педагогика, 1986.– 240 с.

6. Долженко О.В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе: метод. пособие / О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский.– М.: Высш. школа, 1990.– 191 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И.А. Зимняя.– Ростов на Дону: Феникс, 1997.– 480с.
8. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системы знаний старшеклассников /Л.Я. Зорина – М.: Педагогика, 1987.– 126 с.
9. Зуева М.В. Обучение учащихся применению знаний по химии / М.В.Зуева – М.: Просвещение, 1987.– 144 с.
10. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций / Т.А. Ильина.– М.: Просвещение, 1984.– 496 с.
11. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б.Ительсон – Владимир: ВГПИ, 1972.– 264 с.
12. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования /Б.Д. Комиссаров – М.: Просвещение, 1991.– 160 с.
13. Кон И.С. Психология старшеклассников /И.С.Кон – М.: Просвещение, 1982.– 207 с.
14. Крутецкий В.А. Психология / В.А.Крутецкий – М.: Просвещение, 1986.– 335 с.
15. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення / В.С.Лозниця – К., 2001.– 303 с.
16. Надольний І.Ф. Філософія / І.Ф.Надольний, В.П.Андрущенко, І.В.Бойченко – К.: Вікар, 1999.– 624 с.
17. Немов Р.С. Психология: результаты исследований / Р.С.Немов – М.: Просвещение, 1990.– 301 с.
18. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. - 2-е изд. / В.Ф.Паламарчук – М.: Просвещение, 1987.– 208 с.
19. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Слостенина].– М.: Академия, 2002.– 576 с.
20. Пидласый И.П. Продуктивная педагогика / И.П. Пидласый – М.: Нар. образование, 2003.– 496 с.
21. Практична мікробіологія / С.І.Климнюк, І.О.Ситник, М.С.Творко, В.П.Широбоков – Тернопіль: Укрмедкнига, 2004.– 440 с.
22. Психологічний словник / [під ред. В.І. Войтка].– К.: Вища школа, 1982.– 216 с.
23. Пяткін К.Д. Мікробіологія з вірусологією та імунологією: підруч. / К.Д.Пяткін, Ю.С. Кривошеїн; [пер. з рос. В.В. Калініченка].– К.: Вища школа, 1992.– 431 с.
24. Рузавин Г.И. Философия науки: [учеб. пособие для студ. вузов] / Г.И.Рузавин – М.: Юнити-дана, 2005.– 400 с.
25. СПИД – синдром приобретенного иммунодефицита / под ред. В.П. Широбокова – К.: Здоров'я, 1988.– 232 с.
26. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина И.П.– М.: МГУ, 1975.– 343 с.
27. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко.– К.: Либідь, 1997. – 376 с.
28. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: [учеб. пособие для пед. ин-тов] / Л.И. Уманский – М.: Просвещение, 1980.– 160 с.
29. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки / Е.В. Ушаков – М.: Экзамен, 2005.– 528 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена значимостью микробиологических знаний для выпускника высшего медицинского учебного заведения, так как от их усвоения зависит степень готовности к будущей практической профессиональной деятельности. Определена структура и установлено, что содержание знаний по курсу «Микробиология» составляют понятия, факты, законы, закономерности, идеи, теории, которые требуют всестороннего изучения и усвоения студентами. На производительность усвоения влияют учебный материал, заинтересованность изучаемым, организационно - педагогическое воздействие на процесс обучения, способность к учебной деятельности и время отведенное на усвоение знаний. Организация процесса получения и усвоения знаний является долговременной, целенаправленной и поэтапной.

Ключевые слова: знания, усвоение, микробиология, студенты медицинских специальностей, содержание, методы, формы обучения.

The topicality of material presented in the article has been conditioned with the importance of microbiological knowledge for the graduates of medical schools. The structure has been defined as well as the fact that the content knowledge of the course "Microbiology" are composed of the concepts, facts, laws, patterns, ideas and theories that require comprehensive study and mastering. The organization of the acquisition and assimilation of knowledge is long-term, targeted and phased .

Key words: knowledge, learning, microbiology, health professions students, contents, methods and forms of education.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫБОРУ МЕТОДОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ТЕРМОРАДИАЦИОННОЙ СУШКИ ДИСПЕРСНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Карнаушенко Юлия Викторовна
г. Керчь

У виборі способу сушіння сировини рослинного або тваринного походження необхідно планувати відповідні методи наукового експерименту. У статті на прикладі лабораторної роботи «Експериментальне дослідження процесу терморадіаційного сушіння дисперсних матеріалів» розглядаються методи навчання студентів вибору способу сушіння сировини рослинного або тваринного походження.

Ключові слова: харчове виробництво, лабораторна робота, процес сушіння, процес терморадіаційне сушіння, кінетика сушіння.

Главная цель работы пищевого предприятия – выпуск качественного продукта при наименьших материальных, энергетических и человеческих затратах и высокой продуктивности работы, что является требованиями научно-технического прогресса в этой области промышленности. Поэтому исследователями проводится большое количество фундаментальных исследований и поисковых работ с целью создания принципиально новой, более усовершенствованной технологии и техники, а также интенсификации существующих процессов, технологий и технологического оборудования.

В связи с этим основные проблемы и направления развития пищевых производств включают фундаментальные исследования тепло- и массообмена сложных пищевых систем, что отмечается в работах А. Лыкова, О. Бурдо, В. Корнейчука, Ф. Малевича, Н. Погожих, А. Поперечного, В. Потапова, Г. Филоненко и других специалистов по пищевым процессам и технологиям.

Внедрение нового технологического процесса всегда сопровождается исследованиями, которые проводятся на основе определенных теоретических и экспериментальных методов, исследуются также и действующие производственные объекты для установления оптимальных условий их работы. С целью определения эффективных показателей работы и характеристик режимов работу машин и аппаратов, а также процессов, которые в них происходят, можно изучать на малогабаритных экспериментальных (исследовательских) образцах и в лабораториях на моделях.

При изучении массообменных процессов и аппаратов для студентов высших учебных заведений III-IV уровней аккредитации направлений 6.050503 «Машиностроение» и 6.051701 «Пищевые технологии и инженерия» в курсе дисциплины «Процессы и аппараты пищевых производств» мы предлагаем лабораторную работу «Экспериментальное исследование процесса терморадіаційної сушки дисперсних матеріалів» [1].

Поэтому целью данной работы является рассмотреть подходы к обучению студентов при изучении процесса сушки сырья растительного или животного происхождения методом моделирования, а также

планированию эксперимента на примере лабораторной работы «Экспериментальное исследование процесса терморадіаційної сушки дисперсних матеріалів».

Цели лабораторной работы: 1) ознакомление студентов с особенностями сушки инфракрасными лучами; изучение кинетики процесса терморадіаційної сушки при различном подводе теплоты; 2) научить студентов выбору методов исследования и подбора режимов сушки, необходимых для исследования сушки пищевых продуктов.

Теоретические сведения. Сушкой называется процесс удаления влаги из твердых и пастообразных влажных или жидких материалов (суспензий) путем ее испарения и отвода образовавшихся паров. Сушка является сложным теплообменным процессом. Скорость сушки во многих случаях определяется скоростью внутри диффузионного переноса влаги в твердом теле. В производстве многих пищевых продуктов сушка, как правило, является обязательной операцией и представляет достаточно энергоемкую технологическую стадию процесса. От аппаратурно-технологического оформления и режима сушки зависит в большой степени качество продукта.

Терморадіаційної называется сушка, осуществляемая путем передачи теплоты инфракрасными излучателями. При сушке инфракрасными лучами теплота для испарения влаги подводится термоизлучением. Инфракрасное излучение имеет ту же физическую природу, что и световое излучение, – это электромагнитные колебания с длиной волны 0,77-340 мкм.

В качестве генераторов инфракрасного излучения применяют специальные зеркальные лампы (температура нити накала около 2200-2500 К), кварцевые трубки (температура нити накала около 2550 К), электронагревательные элементы сопротивления (температура поверхности 873-1173 К) и газовые горелки инфракрасного излучения, в которых происходит беспламенное сжигание газа (температура поверхности 1073-1173 К).

Согласно закону Вина, при повышении температуры излучателя длина волны максимума энергии излучения уменьшается:

$$\lambda_{\text{макс}} = \frac{2886}{T},$$

где $\lambda_{\text{макс}}$ – длина волны максимума излучения, [мкм]; T – температура генератора излучения, [К].

Инфракрасные лучи способны проникать в толщу материала. Экспериментально показано, что для многих пищевых продуктов с уменьшением длины волны температура и глубина проникновения в материал увеличиваются. Проницаемость материала зависит от многих факторов: структуры и радиационных характеристик его поверхности, влагосодержания, форм связи влаги в материале и

т.д. Для пищевых продуктов глубина проникновения коротковолновых инфракрасных лучей составляет 1-7 мм и достигает 12 мм и более (пшеничный хлеб). Чем глубже расположен слой, тем меньше доля проникающей в него лучистой энергии. Приблизительно можно принять, что пропускание энергии излучения подчиняется экспоненциальной зависимости:

$$D_\lambda = D_0 \cdot e^{-b_\lambda x}$$

где D_λ – проницаемость слоя, [%]; $D_0 = 1 - R_0$ – доля лучистой энергии, воспринятой поверхностью материала, [%]; R_0 – величина, учитывающая отражение лучей поверхностью материала; e – основание натурального логарифма; b_λ – коэффициент ослабления лучей; x – глубина расположения (толщина) слоя.

Описание лабораторной установки. В данной лабораторной работе рассматривается работа ламповой терморadiационной сушилки (рис. 1). Основные узлы установки, предназначенной для терморadiационной сушки влажных материалов, смонтированы на плите основания (фундаменте) 5, которая имеет регулируемые опоры для установки прибора на столе. На основании 5 установлен корпус установки, состоящий из кожуха 1 и внутреннего контейнера 2, между ними находится слой изоляции 3. Изоляцией является листовая асбест, который также является ограждением. Лампа-генератор инфракрасного излучения 6 типа «ЭС-3» ($N = 500$ Вт, $V = 220$ В) устанавливается в корпус при помощи крепежа. Энергия излучения лампы используется для высушивания материала. В передней части кожуха имеется откидная дверца 4, через которую производится загрузка и выемка высушиваемой навески материала. Высушиваемые навески помещаются на полку 8. Откидная дверца 4 снабжена держателем 9 и фиксатором закрытия 10. Пуск и завершение работы установки осуществляется при помощи выключателя 7.

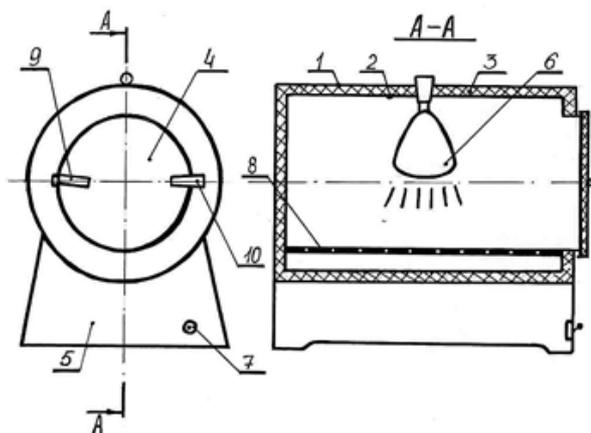


Рис. 1. Установка терморadiационной сушки

Методика выполнения работы и обработка опытных данных

1. Открывают дверцу терморadiационной установки и помещают в нее (на полку) термостойкий термометр. Закрывают дверцу и тумблером включают лампу – генератор инфракрасного излучения.

2. Взвешивают на весах 5-6 пустых бюксов, на них помещают навески влажного материала (по 3-5 г). Затем бюксы с навесками опять взвешивают.

3. При достижении температуры, равной 150 °С, бюксы с навесками помещают в установку (на полку). После этого плотно закрывают дверцу установки и отмечают время начала опыта. Процесс сушки материала ведут двумя способами. Первый способ заключается в непрерывном ведении процесса, а второй – в режиме осциллирования, который заключается в том, что процесс сушки материала чередуют с «отлежками» в течение заданного времени с целью распределения влаги по объему материала. Результаты заносят в таблицы 1 и 2.

Таблица 1

Опытные и расчетные величины (первый способ)

Время замеров, мин.	Масса бюкса, г	Масса навески с бюксом до сушки, г	Масса навески с бюксом после сушки, г	Масса навески после сушки, г	Сухая масса навески, г	Масса влаги в навеске до сушки, г	Масса влаги в навеске после сушки, г	Влажность после сушки, %	Скорость сушки, %/мин

Для изучения процесса сушки преподаватель задает или предлагает на выбор продукт, указывая при этом начальную и конечную влажность продукта. Если нет справочных данных по начальной влажности, тогда для ее определения, одну из навесок вы-

сушивают до постоянной массы (до тех пор, пока два очередных взвешивания не дадут одинакового результата). Перед началом сушки в таблицу 1 заносят массу бюксы, массу навески с бюксой до сушки.

Таблица 2

Опытные и расчетные величины (второй способ)

Время замеров, мин.	Время отлежки, мин.	Масса бюкса, г	Масса навески с бюксом до сушки, г	Масса навески с бюксом после сушки, г	Масса навески после сушки, г	Масса влаги в навеске до сушки, г	Масса влаги в навеске после сушки, г	Влажность после сушки, %	Скорость сушки, %/мин

4. В ходе сушки бюксы с навесками материала поочередно один за другим вынимают из сушилки с интервалом 4-6 мин., охлаждают и взвешивают. Результаты взвешиваний записывают в таблицу 1.

Влажность материала может быть выражена в процентах либо от общей массы влажного материала u , либо от массы сухого вещества W_n^c . Величины u и W_n^c связаны соотношениями:

$$W_n^c = \frac{100u}{100 - u} \quad u = \frac{100W_n^c}{100 + W_n^c}$$

5. Определяют начальную влажность материала по формуле:

$$u_H = \frac{G_{вл} \cdot 100}{G_1}$$

где $G_{вл} = G_1 - G_k$ - масса влаги в навеске (в граммах); G_1 - масса влажного образца до сушки (в граммах); G_k - масса материала после сушки до постоянного веса (в граммах).

Расчет ведется при условии одинаковой начальной влажности материала.

6. Определяют влагосодержание после сушки для каждой навески материала по формуле:

$$W_n^c = \frac{G_{вл}}{G_{сух}} \cdot 100\%$$

где $G_{вл} = G_n - G_{сух}$ - масса влаги в каждой навеске материала [г]; G_n - масса каждой навески материала после сушки [г]; $G_{сух}$ - количество сухих веществ в материале [г]. Результаты расчетов заносят в таблицы 1 и 2.

7. Количество испаренной в сушилке влаги W [кг/с] при изменении влажности материала от u_H до u_K определяем по формуле:

$$W = G_H \frac{u_H - u_K}{100 - u_K} \quad \text{или} \quad W = G_K \frac{u_H - u_K}{100 - u_H}$$

где G_H - производительность сушилки по влажному материалу [кг/с], определяется по формуле:

$$G_H = G_K \frac{100 - u_K}{100 - u_H}$$

а G_K - производительность сушилки по высушенному сырью [кг/с] определяется по формуле:

$$G_K = G_H \frac{100 - u_H}{100 - u_K}$$

В которой u_H - начальная влажность материала [%]; u_K - конечная влажность материала [%].

9. По результатам опытов строят кривую сушки

в координатах $(W_n^c; \tau)$, а затем методом графического дифференцирования строят кривую скорости сушки в координатах $dW_n^c/d\tau; W_n^c$ для непрерывного и осциллирующего режимов сушки материала.

Кривая сушки. Зависимость между средней влажностью материала и временем сушки изображается кривой сушки. Типичная кривая сушки состоит из нескольких участков, соответствующих различным периодам сушки (рис. 2).

После периода прогрева материала до температуры сушки (участок АВ)

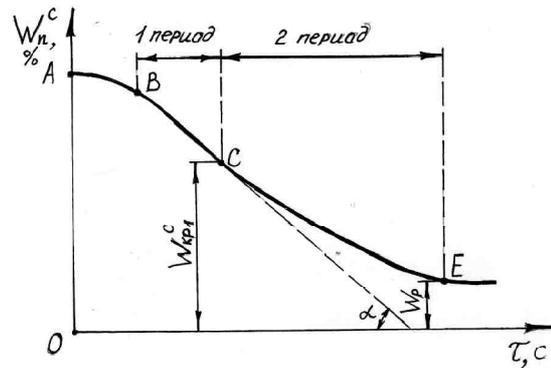


Рис. 2 Кривая сушки

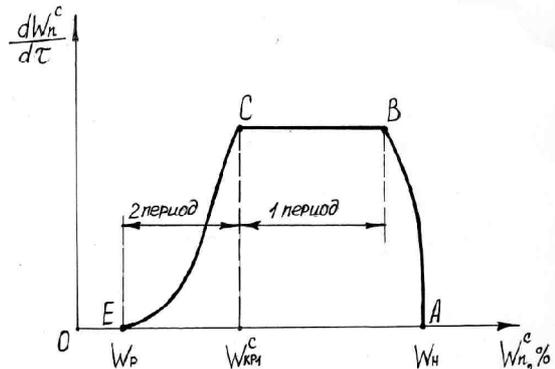


Рис. 3 Кривая скорости сушки

наступает период постоянной скорости сушки (1 период). В этот период температура материала принимает значение, равное температуре мокрого термометра. В период постоянной скорости сушки тепло, подводимая к материалу, расходуется на испарение свободной влаги. Период постоянной скорости сушки изображается прямой линией с постоянным тангенсом угла наклона (отрезок СВ). Этот период продолжается до достижения первой критической влажности (влагосодержания) $W_{кр.1}^c$, начиная с которой наступает период падающей скорости. В этом периоде снижение влажности материала выражается кривой СЕ. В период падающей скорости удаляется связанная влага, и температура материала повышается. В конце сушки влажность материала приближается к равновесной влажности W_p . При достижении равновесной влажности прекращается удаление влаги из материала. В этот момент температура материала достигает значения, равного температуре окружающего материала теплоносителя.

Кинетика сушки. Сушка, как было указано выше, является сложным тепло-массообменным процессом. Влага из материала к поверхности раздела фаз перемещается за счет массопроводности, а от по-

верхности раздела фаз в ядро газового потока – за счет конвективной диффузии.

Диффузия влаги в материале происходит не только вследствие градиента влагосодержания материала, но и под действием температурного градиента. Кинетика сушки характеризуется изменением во времени средней влажности материала или влагосодержания.

Для определения скорости сушки опытным путем получают кривую сушки, а затем, дифференцируя ее, – кривую скорости сушки, при этом приводят графические зависимости для непрерывного и в режиме осциллирования методов сушки материала.

Скорость сушки. Скорость сушки представляет собой изменение влажности (влагосодержания) в единицу времени. Влажность материала обычно обозначается « u » и измеряется в [%], а влагосодержание определяется произведением $W_n^c \cdot 60$ и измеряется в [% / с].

Скорость сушки для данной влажности материала выражается тангенсом угла наклона касательной, проведенной к точке кривой сушки, определяющей влажность.

По данным о скорости сушки строится кривая скорости сушки (рис. 3). Горизонтальный отрезок ВС определяет скорость в первом периоде сушки, а отрезок СЕ – во втором периоде сушки.

По результатам расчетов и графических построений делают соответствующие выводы по определению рационального режима и параметров сушки для заданного материала.

После выполнения лабораторной работы предлагаем следующие контрольные вопросы, которые дают возможность преподавателю диагностировать качество усвоенного студентами материала.

1. В чем заключается физическая сущность инфракрасного излучения. Назвать области применения инфракрасного излучения. Назвать основные типы генераторов излучения. В чем заключаются преимущества терморadiационной сушки по сравнению с конвективной?

2. В чем заключаются особенности температурного поля при сушке инфракрасными лучами. Записать и проанализировать зависимость между температурой генератора излучения, длиной волны и глубиной

проникновения лучей в пищевые продукты.

3. Назвать основные элементы экспериментальной установки.

4. В чем заключается методика построения кривых сушки и скорости сушки?

5. Проанализировать полученные Вами опытные данные. Как они зависят от способа сушки? Сделать вывод о выборе того или другого режима сушки для данного материала. Можно ли этот режим использовать для любого другого материала?

Предложенная методика выполнения лабораторной работы дает студентам возможность изучения процесса сушки продуктов растительного и животного происхождения методом моделирования, а также с методикой самостоятельного планирования эксперимента. Выполняя работу, студенты закрепляют умения и навыки выполнять физический эксперимент, применять знания на практике, усваивают понятия физических величин, которые описывают массообменные процессы. С другой стороны, выполняя одну и ту же лабораторную работу двумя способами, студенты учатся выбирать более рациональные режимы процесса сушки, а также планировать дальнейшие экспериментальные исследования, что является необходимым для самостоятельного выполнения курсовых, дипломных или магистерских работ.

Выводы. Рассмотренный метод по обучению студентов при изучении процесса сушки сырья растительного или животного происхождения на примере лабораторной работы «Экспериментальное исследование процесса терморadiационной сушки дисперсных материалов» позволяет научить студентов анализу и выбору оптимальных режимов процесса сушки, что для них является необходимым в дальнейшей самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности.

В связи с вышеизложенным перспективу дальнейшего методического поиска мы видим в разработке новых лабораторных работ для студентов, обучающихся по направлениям 6.050503 «Машиностроение» и 6.051701 «Пищевые технологии и инженерия», в курсе дисциплины «Процессы и аппараты пищевых производств». Целью таких работ должно быть приобретение умений и навыков по изучению процесса сушки путем моделирования как самостоятельного исследования.

Література та джерела

1. Карнаушенко Ю.В. Лабораторная работа «Экспериментальное исследование процесса терморadiационной сушки дисперсных материалов» / Ю.В. Карнаушенко // Сучасна освіта у гуманістичній парадигмі : IV Міжнар. наук.-практ. конф., 12-15 вересня 2013 р.: зб. наук. праць / Керч. держ. мор. технол. ун-т. – Керчь: РВВ КДМТУ, 2013. – С. 39-44.
2. Поперечный А.М. Моделивання процесів та обладнання харчових виробництв: підручник / А.М.Поперечний, В.О.Потапов, В.Г.Корнійчук. – К., 2012. – 312 с.
3. Процеси і апарати харчових виробництв: Підручник / За ред. проф. І.Ф. Малежика. – К.: НУХТ, 2003. – 400 с.

При выборе способа сушки сырья растительного или животного происхождения необходимо планировать соответствующие методы научного эксперимента. В статье на примере лабораторной работы «Экспериментальное исследование процесса терморadiационной сушки дисперсных материалов» рассматриваются методы обучения студентов выбору способа сушки сырья растительного или животного происхождения.

Ключевые слова: пищевое производство, лабораторная работа, процесс сушки, процесс терморadiационной сушки, кинетика сушки.

When choosing a drying method for raw materials of plant or animal origin it is necessary to plan appropriate methods of scientific experiment. The article represents the methods of teaching the students to choose the method for drying of raw materials of plant or animal origin on the example of a lab “The Experimental Study of Thermoradiation Drying of Dispersed Materials”.

Key words: food processing, laboratory work, the process of drying, the process of thermoradiation drying, kinetics of drying.

УДК: 372.853:004

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ СТАЛИХ

Кіктева Алла Володимірівна
Небога Аліна Олександрівна
Садовий Микола Ілліч
Трифорова Олена Михайлівна
м.Кіровоград

У даній статті висвітлені можливості підвищення ефективності експериментального відображення універсальних сталей у шкільному курсі квантової фізики із використанням комп'ютерних технологій. Запропоновано підхід, що передбачає поєднання віртуальної і реальної наочності при вивченні фундаментальних фізичних сталей у шкільному курсі фізики.

Ключові слова: навчання фізики, фундаментальні фізичні сталі, шкільний курс фізики, віртуальна наочність, реальна наочність.

У продовж останніх років помітно зростає роль експерименту в навчанні фізики в школі. Система демонстраційних, фронтальних і домашніх дослідів, експериментальних задач, фронтальних лабораторних робіт та фізичного практикуму сприяє глибшому й усебічному засвоєнню програмного матеріалу. Проте шкільна практика свідчить про те, що традиційна система експерименту не дає бажаної якості знань. Тому постала проблема пошуку альтернативних шляхів щодо вирішення пізнавальних і виховних завдань навчально-виховного процесу, розвитку мислення, формування світогляду. Ми вбачаємо одним з таких шляхів у запровадженні гуманізації навчання і цим самим покращенні якості знань.

Гуманізація освіти стосується всього її змісту. На цей процес є різні погляди. За останні роки реформування шкільної освіти у значній мірі здійснюється копіювання застарілої американської системи шкільної освіти. Тоді гуманізація освіти нерідко підмінюється її спеціалізацією або профілюванням шляхом односторонньої зміни співвідношення у навчанні гуманітарних і природно-наукових предметів. В українській школі є фактом зниження рівня навчання останніх. У разі скоротився час на вивчення, зокрема фізики. Частина курсів переводяться в категорію варіативних. Щодо гуманізації, то вже окреслились деякі загальні тенденції навчання фізики в школі: включення в навчальний курс елементів історії філософії, теорії наукового пізнання, методології науки, розкриття соціального та культурного значення фізики.

Проте загально визнано, що в комплексі вирішення сучасних проблем гуманізації освіти центральне місце посідає не введення додаткових тем у зміст навчання, а оновлення змісту курсу. На нашу думку, таке оновлення можна здійснювати під час постановки оновленого шкільного фізичного експерименту і зокрема з квантової фізики.

З ряду причин в умовах гуманізації реалізація повноцінного фізичного експерименту з квантової фізики, як експериментального методу навчання не була здійснена на практиці. Методичні та дидактичні дослідження О.І. Бугайова, С.П. Величка, В.П. Вов-

котруба, С.У. Гончаренка, Є.В. Коршака, В.П. Сергієнка, М.І. Шута та ін. окреслили лише загальні напрямки його оновлення. Успішне ж засвоєння експериментальних фізичних знань можливе за спрямування його на особистісно-орієнтоване навчання. Наприклад, у випадку навчання фізики на основі універсальних сталей воно стає дослідницьким, бо сталі уособлюють у собі цілі фізичні напрямки, ґрунтовні узагальнення та потребують експериментального підтвердження. Це в свою чергу викликає створення методики навчання фізики, де до основних понять будуть віднесені й універсальні сталі, як фундаментальні складові фізичної теорії.

Отже, *мета* даної статті полягає в з'ясуванні можливостей підвищення ефективності експериментального відображення універсальних сталей у шкільному курсі квантової фізики.

На сучасному етапі розвитку фізичної освіти все частіше фізичні явища вивчаються за допомогою віртуальної наочності, адже вона доповнює фізичний експеримент та інші традиційні форми наочності (таблиці, слайди, діаграми, відео- і аудіозаписи, моделі, пристрої), оновлює традиційну наочність. Використання реального чи віртуального фізичного експериментів активізує пізнавальну діяльність учнів, але тільки комплексне їх застосування дає позитивні результати під час навчання фізики [2].

Це особливо проявляється, коли розглянути проблему експериментального формування універсальних фізичних сталей. Проблема залишається, бо в силу обмеженості є незавершена дослідна база, яка майже не розвивається. Окремі дослідні екземпляри приладів не вирішують навчальної проблеми. Необхідно налагоджувати централізований промисловий випуск навчального обладнання, яке має складати систему, спрямовану на вивчення курсу фізики. Відновлення ринку шкільного фізичного обладнання, приладів є також проблемою. Ми вважаємо за доцільне вивчати квантову фізику за методикою, де за основу взято дослідження фундаментальних теорій та фізичних сталей, що дозволяє визначити перспективи удосконалення нових державних стандартів із фізики, виробити пропозиції для авторів підручників.

Нами визначені основні підходи щодо створення системи віртуального експерименту за допомогою формування методики підготовки комп'ютерних навчальних програм для освітніх загальноосвітніх навчальних закладів на основі ППЗ Delphi 7. Розроблені експерименти успішно використано у школах м. Кіровограда та м. Малої Виски Кіровоградської області на уроках фізики. Вони потребують спеціальних знань і навичок від учителя в обсязі навчальної програми з інформатики для студентів педуніверсите-

тів. Застосування їх забезпечує досить високу якість знань, розвиток мотивації навчання.

Виконання шкільного фізичного експерименту (ШФЕ) та лабораторних робіт, фізичного практикуму у наш час немислиме без використання комп'ютерної техніки. Вона може використовуватись на різних етапах цієї роботи. Комп'ютерна техніка у віртуальному режимі дозволяє графічно подати будь-яку фізичну залежність через математичну функцію, моделювати фізичні процеси, розглядати їх у динаміці, вивчати складні фізичні та технологічні установки. Застосування аналого-цифрових перетворювачів як датчиків дає можливість використовувати комп'ютер під час виконання лабораторних робіт для вимірювання фізичних величин та графічної інтерпретації протікання фізичних процесів. За допомогою комп'ютера здійснюється обробка результатів експерименту, зменшується затрата навчального часу на виконання обчислень.

Моделювання фізичних процесів за допомогою комп'ютера у лабораторному експерименті мало сприяє формуванню в школярів експериментаторських умінь та навичок під час роботи з приладами. З методичної точки зору, варто пам'ятати, що використання комп'ютера в лабораторному експерименті повинне взаємно доповнювати один одного, але не підмінювати. Адже комп'ютер моделює фізичний експеримент, а добре математично розроблена модель може дати не лише вичерпні відомості про явище чи процес, а й розглянути перспективи їх розвитку. Інша справа, коли комп'ютерна модель є обмеженою і не може подати вичерпні відомості про явище. Такі лабораторні роботи чи демонстрації повинні бути комбінованими: виконання роботи з приладами і допомога комп'ютера у технології дослідження та оформлення результатів експерименту. Учні повинні вміти працювати з реальними фізичними приладами, збирати експериментальні установки, користуватись вимірювальними приладами і розуміти їх модельне уявлення. Моделювання різноманітних ситуацій по-

винно сприяти більш швидкому пізнанню закономірності тих чи інших процесів і явищ [1].

Виникла суперечність між наповненням новітніми знаннями підручників та посібників та застарілою матеріальною експериментальною базою фізичних кабінетів шкіл та педагогічних ВНЗ, яка не в змозі забезпечити успішне засвоєння цих знань. Це викликає необхідність оновлення та вдосконалення фізичного обладнання і використання комп'ютерного моделювання. Виявлену суперечність у значній мірі можна розв'язати з використанням обладнання німецької фірми «PHYSWE», яка є одним із головних постачальників новітнього фізичного обладнання. Вказане фізичне обладнання в останні роки впроваджується в навчальні заклади України [3].

Ми схильні в основу фізичних знань покласти фундаментальні універсальні сталі, значення яких визначено експериментально в обраній системі одиниць. Вони містять інформацію про найзагальніші (фундаментальні) властивості матерії й є незмінним за будь-яких умов. Фундаментальна стала характеризує не окремі тіла, а фізичні властивості нашого світу в цілому. Тому закономірним є прагнення висвітлити варіанти поєднання віртуальної і реальної наочності при вивченні фундаментальних фізичних сталих у шкільному курсі фізики [4]. У даній статті такий підхід реалізовано на прикладі визначення сталої Планка, дещо інтерпретуючи класичний варіант виконання даної лабораторної роботи.

Нами розроблено програмний продукт, який відіграє роль продовження класичного варіанту лабораторної роботи.

Ми пропонуємо виконати побудову вольт-амперних характеристик світлодіодів за допомогою ППЗ Delphi 7 (рис. 1). Дане програмне забезпечення дає можливість не тільки побудувати графіки функцій та дотичних до них, заданих у декартових координатах, а й дозволяє дослідити графіки функцій та залежності між змінними, тобто відіграє важливу роль як засіб віртуальної наочності.

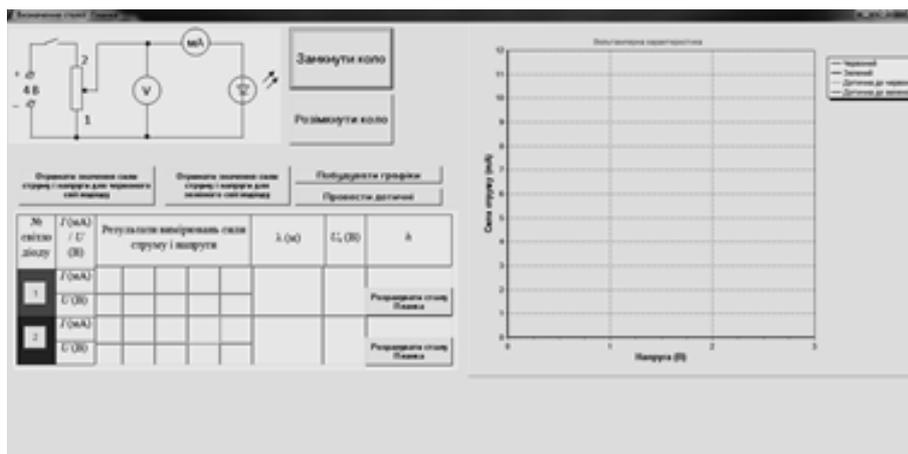


Рис. 1. Загальний вигляд ППЗ Delphi 7 «Визначення сталої Планка»

Процес створення та дослідження комп'ютерної моделі за допомогою ППЗ Delphi 7 складається з наступних етапів:

- написання рівняння (або системи рівнянь);
- побудова графіка;
- дослідження графічної залежності при зміні параметрів.

Ми пропонуємо поєднати реальний експеримент,

у ході якого спочатку було отримано залежності $I = f(U)$ для різних світлофільтрів, які заносяться до попередньо заготовленої таблиці (рис. 2), в середовищі Delphi 7.

Для того, щоб занести дані експерименту до таблиці слід натиснути кнопку «Отримати значення сили струму та напруги для світлодіода» (рис. 3).

Для побудови графіка натискаємо кнопку

«Побудувати графіки», що дає можливість одночасно побудувати графіки залежності для двох світлофільтрів. Наступний етап – проведення дотичних до отриманих графіків (кнопка «Провести дотичні»). Остаточний вигляд графіків зображено на рис. 4.

Так будуються графіки для різних світлофільтрів. Після цього програма самостійно обраховує значення U_k , визначає довжину світлової хвилі для обраного користувачем світлофільтра і за заданою формулою обраховує значення сталої Планка. У

цьому випадку моделюється не лише побудова графіків залежностей, а можна вносити корективи до самої моделі установки, досліджувати явище. Тоді має місце комплексне використання реального та віртуального.

Аналіз діючої програми з фізики показує, що запропонований варіант лабораторної роботи задовольняє вимоги виконання відповідних експериментальних завдань щодо визначення сталих, зокрема сталої Планка як за змістом, так і за числовим значенням.

Отримати значення сили струму і напруги для червоного світлодіоду		Отримати значення сили струму і напруги для зеленого світлодіоду		Побудувати графіки					
				Провести дотичні					
№ світло діоду	I (mA) / U (V)	Результати вимірювань сили струму і напруги					λ (м)	U_k (В)	h
1	I (mA)						700 н.м.	1.68	6.272E-34
	U (V)								
2	I (mA)						560 н.м.	2.45	7.317464E-34
	U (V)								

Рис. 2. Таблиця для занесення результатів вимірювань в середовищі Delphi 7

Отримати значення сили струму і напруги для червоного світлодіоду		Отримати значення сили струму і напруги для зеленого світлодіоду		Побудувати графіки					
				Провести дотичні					
№ світло діоду	I (mA) / U (V)	Результати вимірювань сили струму і напруги					λ (м)	U_k (В)	h
1	I (mA)	1	3	5	7	9	700 н.м.	1.68	6.272E-34
	U (V)	1.45	1.55	1.65	1.7	1.75			
2	I (mA)	2	4	6	8	10	560 н.м.	2.45	7.317464E-34
	U (V)	1.6	1.9	2.1	2.3	2.4			

Рис. 3. Таблиця з результатами вимірювань в середовищі Delphi 7

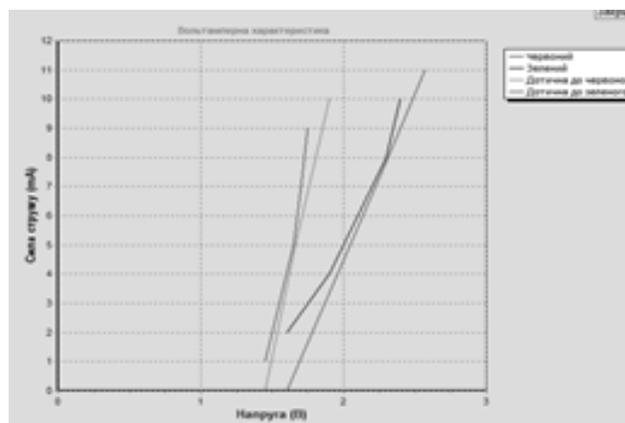


Рис. 4. Графік залежності $I=f(U)$ і дотичних до них

Висновки. Отже, побудову графічних залежностей квантових величин та визначення невідомої величини з графіка, ми залишаємо за розробленим нами ППЗ Delphi 7 «Визначення сталої Планка».

Застосування такого підходу сприяє зменшенню похибок та мінімізації часу побудови графічних залежностей фізичних величин. Проте не це основне. Основне те, що такий підхід дає можливість не просто виміряти значення сталої Планка, а дослідити фізичний процес, вплинути на складові установки, з розумінням підійти до усвідомлення особливостей побудови графіків за таких умов, формування в учнів

уявлення про моделювання як метод пізнання навколишнього світу.

Впровадження у процес навчання старшокласників досліджень локальних і узагальнених систем, які мають конкретно-змістову, істотно-ієрархічну структуру, актуалізує мотиваційну ефективність засвоєння фізичного знання, дозволяє їм переносити ці вміння у нові, нестандартні ситуації. Так на уроці створюються умови прояви якомога більше самостійності та відповідальності учнів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методики вивчення інших питань фізики в школі з використанням експерименту.

Література та джерела

1. Єчкало Ю.В. Деякі шляхи удосконалення методики викладання шкільного курсу фізики / Ю.В. Єчкало, О.А. Коновал, І.О. Теплицький // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2004. – № 14. – С. 72-75.
2. Жук Ю.О. Вивчення фізики з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій / Ю.О. Жук // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: [зб. наук. пр.]; за ред. В.Ю. Бикова. – К., 2004. – С. 16-22.
3. Слюсаренко В.В. Використання новітніх технологій при виконанні фізичного експерименту / В.В. Слюсаренко, М.І. Садовий. // Збірник наук. пр. К.-ПНУ імені Івана Огієнка; [редкол.: П.С. Агаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам.-Под., 2012. – Вип. 18: Інновації в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід. – С. 31-34. – (Серія: Педагогічні науки).
4. Шефер Н.И. Определение постоянной Планка с помощью светодиода / Н.И. Шефер // Физика в школе. – 1991. – № 2. – С. 52-54.

В статті висвітлені можливості підвищення ефективності експериментального отображення універсальних постійних в шкільному курсі квантової фізики з використанням комп'ютерних технологій. Предложено підхід, який передбачає поєднання віртуальної і реальної наглядності при вивченні фундаментальних фізических постійних в шкільному курсі фізики.

Ключевые слова: *обучение физике, фундаментальные физические постоянные, школьный курс физики, виртуальная наглядность, реальная наглядность.*

The possibilities of raising the effectiveness of experimental reflection of universal constants in the secondary school course in quantum physics by using a computer technology are reflected in this article. The approach foresees the combination of virtual and real evidentness in studying fundamental physical constants. Implementation of researching the local and generalized systems (having the particular content, hierarchical structure) into the process of teaching the high school pupils updates the motivational effectiveness of assimilation of physical knowledge allowing to transfer these skills to new, non-standard situations.

Key words: *teaching of physics, universal physical constant, school course of physics, virtual evidentness, real evidentness.*

УДК 371.315

СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕСУРС ВОЛОНТЕРСТВА

Козубовський Ростислав Володимирович

м. Ужгород

В статті розглядаються питання волонтерського руху. Аналізуються особливості волонтерського руху в Україні та за рубежом. Наголошується, що важливим ресурсом волонтерства в Україні є студентська молодь. Особливо це стосується студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери, які, працюючи волонтерами, вдосконалюють уміння і навички майбутньої професійної діяльності в соціальної сфері.

Ключові слова: *волонтерський рух, студенти, професійна підготовка.*

Волонтерський рух є надзвичайно поширеним у багатьох країнах світу. В Україні перші волонтер-

ські організації почали створюватися тільки в середині 90-х років ХХ століття. Відповідно, наукові дослідження даного феномену поки що не є достатньо глибокими. Окремі аспекти волонтерства розкрито в працях вітчизняних науковців О.Безпалько, З.Бондаренко, І.Звереві, А.Капської, Т.Лях, Ю.Поліщука, С.Толстоухової та ін.

У Загальній декларації волонтерів відзначається, 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 тощо[1].

Слід підкреслити, що волонтерська діяльність, по-перше, не повинна здійснюватися в основному для фінансової винагороди, хоч компенсацію витрат і деякої символічної оплати можна передбачити. По-друге, діяльність повинна здійснюватися згідно власної доброї волі індивіда. По-третє, діяльність повинна приносити користь іншому індивіду, або суспільству в цілому, хоч визнається, що волонтерська діяльність може приносити певну вигоду і волонтеру. На нашу думку, це, насамперед, моральне задоволення.

Волонтерська діяльність – це шлях самопізнання і самоперевірки. Тому у добровільній роботі беруть участь різні категорії волонтерів. Водночас, зауважимо, що найбільш численною категорією волонтерів в Україні є молодь, особливо студенти ВНЗ.

Волонтерство – один із видів залучення молоді до відстоювання активної громадянської позиції, який дозволяє проявити максимально свої здібності та вміння, завдяки яким можна допомогти іншим людям у вирішенні їх проблем. Молоді люди гостро бачать соціальну несправедливість; розшарування суспільства; оточуючих людей, які потребують допомоги, і, головне, мають сили та натхнення своїми діями допомогти іншим.

Волонтерська діяльність в Україні здійснюється за такими основними напрямками: надання волонтерської допомоги з метою підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, безпритульних осіб, що потребують соціальної реабілітації; здійснення догляду за хворими, інвалідами, самотніми, людьми похилого віку; надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав та інтересів; проведення заходів, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища, збереження культурної спадщини; надання допомоги для ліквідації надзвичайних ситуацій техногенного або природного характеру тощо.

У процесі участі у волонтерському русі формуються лідерські якості молодих людей. Лідерські якості – важливі характеристики сучасної людини, адже в останні роки все більше стверджуються цінності творчої і інтелектуально розвинутої людини. А це, в більшості випадків, можливе за умови вміння людини постояти за себе, досягати поставленої мети, бути лідером. Ведуться дискусії про вродженість чи набутість лідерських якостей, однак очевидно, що такі якості необхідно виховувати в собі. Лідерські якості також виховуються під час перебування молоді особи в межах певної інституції (школи, навчального закладу, громадської організації тощо).

Для молодих людей участь у волонтерській діяльності – це є можливість:

- здійснення допрофесійної підготовки, професійне самовизначення та становлення;
- оволодіння знаннями та практичними навичками соціальної роботи;
- здобуття досвіду індивідуальної та групової роботи з ровесниками та дорослими;
- цікаво провести дозвілля, змістовна зайнятість, можливість допомогти іншим;

- розвитку лідерських якостей, творчих здібностей, самовираження та становлення молоді людини як особистості, як активного члена суспільства;
- участі у процесах прийняття рішень, які стосуються молоді.

Сьогодні в Україні понад 1,5 млн. молодих людей – студенти вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Тому молодіжний людський капітал – студентство є одним з найважливіших ресурсів волонтерської роботи.

Не буде помилкою стверджувати, що особливість волонтерського руху в Україні полягає у тому, що найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь. В США, наприклад, на відміну від України, волонтерський рух дуже поширений серед пенсіонерів. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проєктах і програмах соціальної спрямованості. Саме серед студентів найчастіше виникають і розвиваються різні молодіжні рухи, організації.

Навчання у вищому навчальному закладі 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 розвиватися і сприяти подальшому професійному розвитку майбутніх фахівців, особливо – соціальної сфери.

Для реалізації в громадянському суспільстві суб'єктної позиції майбутніх фахівців соціальної роботи в різних видах діяльності особистості необхідно мати громадянську позицію. У зв'язку з цим процес навчання і виховання майбутніх фахівців соціальної роботи в університеті повинен бути спрямований на забезпечення умов їх успішної громадянської соціалізації.

Громадянська соціалізація являє собою процес засвоєння молоддю певної системи знань, норм, цінностей і традицій у трудовій, політичній і правовій сферах життєдіяльності, що дозволяє функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Однією із складових «громадянської соціалізації» є професійна соціалізація, що дозволяє придбати знання, освоїти навички в одній або кількох професіях. Результатом громадянської соціалізації виступає громадянська позиція особистості, яка, перш за все, полягає в умінні відстоювати свої погляди і переконання. Формуванню громадянської соціалізації в значній мірі сприяє активна участь студентів у волонтерській діяльності.

Отже, залучення майбутніх фахівців соціальної роботи у волонтерську діяльність може дозволити сформувати особистість громадянина, який повноправно функціонує у професійній сфері.

Слід підкреслити, що в студентському колективі існують реальні сприятливі умови для формування особистості майбутнього фахівця.

Колектив у волонтерському русі виконує 5 осно-

вних 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 профе-

сійна 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 взаємної відповідальності виникають сприятливі умови для організації волонтерського руху, гармонізації особистих і суспільних інтересів, професійного становлення студентів і ефективного формування у них професійної спрямованості.

Література та джерела

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. І.Д.Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.

В статье рассматриваются вопросы волонтерского движения. Анализируются особенности волонтерской деятельности в Украине и некоторых зарубежных странах. Подчеркивается, что важнейшим ресурсом волонтерства в Украине является студенческая молодежь. Особенно это касается студентов – будущих социальных работников, которые во время работы волонтерами совершенствуют умения и навыки будущей профессиональной деятельности в социальной сфере.

Ключевые слова: волонтерское движение, студенты, профессиональная подготовка.

The author of the article has considered the issues of volunteer movement. The main peculiarities of volunteer activity in foreign countries and Ukraine have been analysed. It is underlined that important resource of volunteer activity in Ukraine are the students, especially the students of social work departments. They work as volunteers and improve their professional knowledge and skills in social sphere.

Key words: volunteer movement, students, professional training.

УДК 378

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Кончович Катерина Тиберіївна

м.Мукачеве

Актуальність матеріалу, викладеного у науковій статті, обумовлена потребою реалізації інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Навчання взірцям професійної поведінки, установок і манер може бути більш ефективним за умов створення навчально-тренінгових ситуацій професійного спрямування. У статті окреслено напрями використання тренінгів у вищій школі. Конкретизовано цільові аспекти використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів, що передбачає вирішення певних завдань і досягнення визначеної мети у формуванні необхідних педагогічних якостей у студентів.

Ключові слова: професійна підготовка, тренінг, навчально-тренінгова група, учитель-філолог

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах передбачає формування готовності студентів виконувати певні моделі професійної діяльності. Навчання взірцям професійної

поведінки, установок і манер може бути більш ефективним за умов цілеспрямованої організації освітнього процесу у вищій школі, що передбачає участь студентів у спеціально створених навчально-тренінгових ситуаціях професійного спрямування. Особистісна спрямованість змісту педагогічної підготовки обумовлює необхідність моделювання ситуацій, у яких майбутній учитель-філолог міг не тільки сприймати педагогічну теорію, а й удосконалювати власні професійно-педагогічні дії, закріплювати досвід педагогічного спілкування, стимулювати професійний саморозвиток, самовираження й самоствердження в самостійній педагогічній праці. Саме проектування та реалізація різних педагогічних ролей у процесі професійної підготовки уможливується шляхом застосування навчальних тренінгів. Провідна ідея таких занять полягає у підвищенні якості педагогічної підготовки майбутніх учителів. Використання зазначених педагогічних інновацій передбачає залучення студентів до активної пізнавальної діяльності шляхом виконання певної професійної ролі в

модельованих навчально-тренінгових ситуаціях, що відображають педагогічну дійсність, максимально наближені до реальних умов і забезпечують адекватну педагогічну поведінку та професійний стиль студентів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності.

У процесі роботи навчально-тренінгової групи студенти мають змогу проаналізувати взірці розв'язування штучно організованих віртуально-професійних комунікативних ситуацій, збагатитися певним професійним досвідом спілкування та виконання функцій учителя-філолога, що може бути підґрунтям формування професіоналізму майбутніх педагогів цього профілю. Під час навчального тренінгу студент має можливість усвідомити свої професійні (чи не зовсім професійні) дії в процесі міжособистісних взаємин, засвоїти специфічні способи поведінки і краще зрозуміти їх. Тому перед викладачами постає завдання так організувати діяльність студентів під час навчального тренінгу, щоб його результатом було досягнення найважливіших цілей навчальної діяльності й особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

Аналіз наукових літературних джерел свідчить про те, що науковці, педагоги та дослідники освітніх інновацій визнають навчальний тренінг одним із дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності [5]. У наукових пошуках В. Федорчука акцентується увага на тому, що тренінг є «найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей» [9, с. 10]. Л. Бондарева обґрунтовує доцільність використання навчального тренінгу як засобу професійної підготовки майбутніх менеджерів у вищому навчальному закладі економічного профілю [2]. У дослідженнях В. Барко вагомими досягненнями є методики проведення тренінгів управлінського спрямування [1]. Застосування у вищій школі психологічних тренінгів обстоював О. Бреусенко-Кузнецов [3]. Л. Мороз аргументує ефективність застосування тренінгових технологій професійно-психологічного спрямування у навчанні студентів у вищій школі [6] та ін.

Про різнопланове використання тренінгів свідчать їх специфічні характеристики: соціально-психологічний, мотиваційний, акмеологічний, емоційної зрілості, конструктивного мислення, самоосмислення індивідуальності, саморозкриття, ділового (професійного) спілкування, комунікативних умінь та комунікативної компетенції в діловій взаємодії, тренінги з вибору професії й особистісного зростання, тренінги впливу та протистояння впливу, прогнозування поведінки, подолання конфліктів, упевненості в собі та розвитку рефлексивних складових самосвідомості та ін.

Особливого значення у контексті нашого дослідження набуває розуміння специфіки використання тренінгів у навчальному процесі ВНЗ, оскільки «саме тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного і особистісного самоусвідомлення» [4, с.12], що є важливим для випускників вищої школи. Ми погоджуємося з думкою науковців, що під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється

формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів [5].

З метою доцільного і цілеспрямованого використання навчальних тренінгів у вищій школі необхідно проаналізувати досвід упровадження зазначених педагогічних інновацій у підготовці фахівців.

Провідні дослідники Інституту тренінгу в Санкт-Петербурзі (Н. Хряцова) стверджують, що на сучасному етапі розвитку науки «не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного тлумачення цього методу і позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у психологічній практиці» [8, с.7]. Авторське розуміння Н. Хряцовой психологічної спрямованості тренінгів, не зменшує значущість педагогічного спрямування та ефективності тренінгів, які знаходять все ширшого використання в освітній практиці професійної підготовки студентів.

Результати аналізу останніх досліджень і публікацій свідчать, що метою використання тренінгів у вищій школі є формування спеціальних умінь і навичок студентів на основі певного рівня знань, які характеризують специфіку професійної діяльності фахівця і визначають рівень його професіоналізму. Однак, існують тренінгові програми, які можна використовувати для підготовки фахівців будь-якого профілю, оскільки спрямовані на оптимізацію організаційного розвитку, для виявлення лідерських ознак, формування управлінських умінь, командоутворення, розв'язання конфліктів, публічного виступу, комунікацій і міжкультурного взаєморозуміння, ефективної взаємодії дітей та батьків тощо [7].

Таким чином, участь студентів у роботі навчальних тренінгів спрямовується на формування у майбутніх учителів індивідуального стилю навчання, навичок активного слухання, вмінь постановки запитань і створення оптимального міжособистісного зв'язку. Зазначені аспекти особистісних надбань мають особливе значення для професійної діяльності вчителів, як представників соціально-економічних професій, щоденна робота котрих пов'язана із суб'єкт-суб'єктною взаємодією на різних рівнях: «учитель – учень», «учитель – батьки учнів», організація взаємодії між учнями та їхніми батьками й учителями та ін. Зосередження уваги на окреслених аспектах професійної діяльності вчителя дає змогу розглядати участь студента у навчальних тренінгах як одну із складових професійної підготовки, що спрямована не лише на опанування необхідними фаховими знаннями, а є роботою студента над особистісно-фаховим зростанням.

Визначаючи роль тренінгів у навчанні майбутніх учителів, ми погоджуємося з розумінням цієї педагогічної інновації іншими дослідниками, котрі визначають *тренінг* як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій з метою розвитку професійної компетентності, формування й удосконалення різних професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення студентів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів [5].

Використання навчальних тренінгів у професій-

ній підготовці майбутніх учителів-філологів передбачає вирішення певних завдань і досягнення визначеної мети у формуванні необхідних педагогічних якостей у студентів:

1. *Формування вмінь* вербалізувати власні почуття, думки, ідеї, конкретизувати бажання і прагнення у контексті професійного зростання, для більш точного розуміння свого власного Я та Я інших, визначити особистісні бар'єри спілкування у навчально-тренінговій професійно-зорієнтованій ситуації.

2. *Набуття особистісного професійного досвіду* шляхом використання зворотного зв'язку як класичного механізму навчання в групах тренінгу. Отримана інформація на основі міжособистісної взаємодії дає змогу студентам проаналізувати й оцінити діяльність одногрупників, адекватно сприймати й диференціювати власні уявлення про себе як майбутнього вчителя, визначити оптимальні способи вирішення складних або традиційних педагогічних ситуацій.

3. *Перевірка дієвості теоретичної фахової підготовки.* Участь студентів у навчальних тренінгах професійного спрямування дає змогу учасникам усвідомити і зрозуміти доцільність використання тих чи інших знань з різних фахових дисциплін у змодельованих тренінгових ситуаціях, що формує педагогічний досвід як вчителя-вихователя, так і вчителя-предметника. Водночас інтелектуальні висновки супроводжуватимуться одночасним емоційним проживанням в процесі участі студента в цих ситуаціях, що призведе до змін професійних установок і поведінки та вибору оптимальних професійних дій.

4. *Переживання емоційної близькості з іншими учасниками тренінгу.* Ми погоджуємося з думкою науковців, що робота в групі тренінгу стане ефективною тільки тоді, коли будуть задіяні як емоційні (сприйняття своїх почуттів і їх пряме відображення), так і когнітивні (усвідомлення і категоризація отриманого професійного досвіду) механізми [5]. Тому активна участь кожного студента у навчальних тренінгах фахового спрямування сприятиме переживанню майбутніми учителями почуттів приналежності до педагогічної спільноти, що обумовлює динаміку професійної ідентифікації. Групове визначення єдиних ціннісних орієнтирів у майбутній педагогічній діяльності не заперечує можливість студентів експериментувати, апробувати інноваційні методи розв'язування професійних завдань, що сприятиме формуванню умінь студентів визначати індивідуальну стратегію професійного самовдосконалення, акмеологічні віхи власного зростання як учителя-філолога. Тому одним із найважливіших завдань викладача під час проведення навчального тренінгу є забезпечення згуртованості групи і створення серед студентів сприйнятливого клімату, а не конкурентно-змагальних ситуацій.

5. *Усвідомлення власної професійної спроможності.* Часто студенти сумніваються у своїх здібностях бути висококваліфікованим педагогом. Тому участь у навчальних тренінгах стає «виробничим майданчиком» для апробації ефективності власних професійних дій, набуття практичного досвіду вирі-

шення складних педагогічних ситуацій, проведення порівняльного аналізу власної діяльності та діяльності інших учасників тренінгу, щоб розвинути позитивне уявлення про себе як компетентного майбутнього педагога. Студенти, котрі під час навчального тренінгу усвідомлять ефективність, правильність, оптимальність і значущість своїх педагогічних дій, будуть прагнути закріпити ці досягнення та ініціюватимуть креативний підхід до навчальної діяльності.

6. *Спостереження та порівняльний аналіз.* Зазвичай у роботі навчально-тренінгових груп обов'язковою умовою є участь кожного студента у тренінгу. Однак, якщо використовується така тренінгова вправа, як фокус-група, то частина студентів займає позицію спостерігачів. За таких умов одна частина студентів демонструє зразки професійних дій чи вирішення педагогічних задач, а інша – оцінює їхню педагогічну діяльність, водночас визначаючи приклади для наслідування й отримуючи певний досвід виконання педагогічних функцій у подібних ситуаціях.

7. *Руйнування ролєвих стереотипів.* Деякі стандарти педагогічної поведінки вчителя не завжди можуть використовуватися у сучасній школі. Тому в умовах навчального тренінгу студенти можуть відмовитися від застарілих і обмежувальних поведінкових стандартів на користь гнучкого, реалістичного інноваційного підходу до майбутньої професійної діяльності й запропонувати власне творче вирішення стандартних фахових задач [5].

8. *Визначення оптимальної моделі професійних дій педагога.* Аналізуючи роботу своїх одногрупників, майбутній учитель ідентифікує її з ідеальними зразками професійної поведінки у таких ситуаціях та власним баченням своєї готовності до виконання подібних дій. У результаті порівняння і самооцінки у студентів формується впевненість у собі та в позитивному результаті власної професійної підготовки, або конкретизуються певні недоліки, які можна усунути під час роботи в навчальному тренінгу. Таким чином у студентів визначається певна акме-вершина у професійній підготовці, що може стати стимулюючим фактором для подальших особистісних прогресивних змін на основі експериментування з моделями педагогічної діяльності в безпечній ситуації навчального тренінгу.

9. *Формування комунікативних умінь.* Це одна з найбільш актуальних цілей групової роботи в навчальних тренінгах майбутніх учителів-філологів, що спрямовується на формування у студентів необхідних умінь і навичок педагогічного спілкування.

Отже, проведення навчальних тренінгів у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів сприятиме не тільки вдосконаленню процесу професійної освіти студентів і кращому засвоєнню теоретичного матеріалу з фахових дисциплін, але й надаватиме кожному з них оптимальні можливості для особистісного та професійного становлення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням педагогічних умов використання навчальних тренінгів у підготовці майбутніх учителів-філологів.

Література та джерела

1. Барко В. І. Методика проведення тренінгів управлінського спрямування / В. І. Барко // Практична психологія та

- соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 70–76.
2. Бондарева Л. І. Методичні аспекти розробки та проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі / Л.І.Бондарева // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 6. – С. 48–58.
 3. Бреусенко-Кузнецов О. Психологічні тренінги: від профанації та дискредитації до автентичного застосування у вищій школі / О. Бреусенко-Кузнецов, В. Зликов // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 112–116.
 4. Вачков І. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие /И. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
 5. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів / І. М. Мельничук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини.– Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 185–192.
 6. Мороз Л. І. Тренінгові технології навчання студентів у ВНЗ / Л. І. Мороз, С. І. Яковенко та ін. – К., 2004. – 202 с.
 7. 18 программ тренингов: руководство для профессионалов / под науч. ред. В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.
 8. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хряшевой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.
 9. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»: Навчально-методичний посібник. – К.-П.: Абетка, 2004. – 240 с.

Актуальность материала, изложенного в научной статье, обусловлена потребностью реализации инновационных подходов к профессиональной подготовке будущих учителей-филологов. Обучение образцам профессионального поведения, установок и манер, может быть более эффективным при условиях создания учебно-тренинговых ситуаций профессионального направления. В статье очерчены направления использования тренингов в высшей школе. Конкретизированы целевые аспекты использования учебных тренингов в профессиональной подготовке будущих учителей-филологов, что предусматривает решение определенных заданий и достижение определенной цели в формировании необходимых педагогических качеств у студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, тренинг, учебно-тренинговая группа, учитель-филолог

The urgency of material presented in the given scientific article has been conditioned due to the need of innovative approaches implementation to the professional training of teachers-to-be of philology. The models of teaching of professional behavior, attitudes and manners becomes more effective with the establishment of teaching and training situations in the professional area. The areas of training in high school have been outlined. The target aspects of educational trainings usage in the professional training of future teachers–philologists have been defined, that presupposes the solving of certain tasks and the achievement of the set goal in the formation of necessary pedagogical skills of students.

Key words: professional training, training, teaching and training group, teacher of philology.

УДК: 378.147:004.774

СУТНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Котко Яна Олександрівна
м.Харків

Інтернет-ресурси стали впливовим чинником розвитку, виховання та становлення інтересів сучасної молоді. У статті розглянуто сутність та можливості Інтернет-підтримки професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: Інтернет-підтримка, Інтернет-ресурси, професійна підготовка, майбутні вчителі.

Швидкий розвиток і широке впровадження глобальної мережі у всі сфери людської діяльності сприяло підвищенню інтересу до використання Інтернету в навчальному процесі. У сучасних умовах одними із найбільш активних споживачів Інтернет-ресурсів є студентська молодь. Результати багатьох досліджень свідчать, що Інтернет-ресурси та інформаційні технології стають невід'ємними складовими життя та діяльності молоді. За даними всеукраїнського дослідження «Молодь України», проведеного Інститутом Горшеніна [3], більшість української молоді у віці від 17 до 25 років (близько 70%) користується Інтернетом щодня. Інтернет-ресурси стали впливовим чин-

ником розвитку, виховання та становлення інтересів сучасної молоді. Разом з тим, у підготовці майбутніх учителів використання Інтернет-ресурсів не набуло суттєвого значення.

Окремі аспекти впровадження Інтернет-ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх фахівців та пошук шляхів їх ефективного використання є предметом досліджень сучасних науковців. Зокрема, питання застосування Інтернету в самостійній роботі студентів висвітлюються у дослідженнях Н. Болдирєвої, Л. Жук, Л. Черчага, М. Кадемії, М. Мартиненко, К. Пашивкіної та інших, удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів засобами Інтернет-сервісів присвячені роботи В. Осадчого, К. Осадчої та інших педагогів, використання сервісів web 2.0 у навчальній діяльності студентів вищих навчальних закладів висвітлено в дослідженнях М. Козяр, Н. Балік та інших методистів. У наукових дослідженнях увагу приділено і використанню Інтернет-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів з урахуванням специфіки їх предметної діяльності – мате-

матики (С. Горлова, Н. Жарова та ін.), іноземної мови (А. Карпов, Л. Панченко, І. Хижняк та ін.), технологій (С. Бакулевська, П. Самородский та ін.). Разом з тим, використання ресурсів Інтернету в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу не є систематичним і не виконує функцій підтримки.

Саме тому *мета* статті – розглянути сутність та можливості Інтернет-підтримки професійної підготовки майбутнього вчителя.

Розкриття сутності Інтернет-підтримки ґрунтується на висвітленні поняття педагогічної підтримки та педагогічного обґрунтування її зумовленості використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі. Надання учню або студенту своєчасної підтримки є однією з умов становлення особистості, розкриття її творчого та інтелектуального потенціалу, соціальної адаптації, розвитку самостійності, професійного самовизначення та самоствердження. Основи педагогічної підтримки ґрунтуються на роботах видатних учених Ш. Амонашвілі, Я. Коменського, Я. Корчака, М. Монтессорі, І. Песталоцци, К. Ушинського, С. Шацького, в яких наголошується на необхідності гуманістичної спрямованості навчального процесу, спрямованого на допомогу дитині, збереження її індивідуальності, самоцінності в процесі навчання і виховання. Основні теоретичні положення концепції педагогічної підтримки були розроблені О. Газманом та групою його послідовників Т. Анохиною, Н. Криловою, Н. Михайловою, С. Юсфиним та ін. Педагогічна підтримка розглядається вченими як особлива педагогічна діяльність, що забезпечує розвиток індивідуальності дитини, її самореалізацію в процесі освіти (Е. Александрова, В. Бедерханова, О. Газман, Н. Касіцина, С. Полякова та ін.) на основі: принципу системи освіти, що орієнтований на створення умов для подолання дитиною перешкод у інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому розвитку (Н. Михайлова, С. Юсфин та ін.), і процесу спільного з дитиною визначення її інтересів, шляхів, вирішення проблем (Г. Давидов, Н. Крилова та ін.).

Сучасні інформаційні та комунікаційні технології надали педагогові нові засоби реалізації педагогічної підтримки у процесі навчання школярів. Змінення ролі комп'ютера у навчальному процесі, розширення видів діяльності вчителя та школярів із комп'ютером, розмаїття електронних дидактичних засобів, які використовуються для супроводу школярів, спричинили появу нового поняття «комп'ютерна підтримка», яке поступово стало розповсюдженим і широковживаним. У психолого-педагогічних публікаціях поняття «комп'ютерна підтримка» тлумачиться як спроектоване вчителем використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для допомоги у досягненні поставленої ним педагогічної мети [2]. Аналізуючи співвідношення понять комп'ютерної і педагогічної підтримки, науковці Н. Житеньова і Л. Білоусова [2], наголошують на їх принципових відмінностях - педагогічна підтримка є неодмінним компонентом процесу діяльності вчителя, у той час як комп'ютерна підтримка є інструментом цієї діяльності, за допомогою якого вчитель досягає поставлених цілей й реалізує педагогічну підтримку навчання і розвитку учня.

Наступний етап розвитку педагогічної підтримки пов'язаний з розширенням ролі Інтернет-технологій

у пізнавальній діяльності учнів, появою мобільних пристроїв, які забезпечують швидкий доступ до Інтернет-ресурсів, розвитком веб-сервісів і вдосконаленням веб-інструментарію, що дає підстави для розгляду Інтернет-підтримки окремо від комп'ютерної. На даний час, поняття Інтернет-підтримки достатньо часто вживається у наукових публікаціях, проте існують різні точки зору на його сутність. Зокрема, у дослідженнях педагога і науковці Інтернет-підтримку трактують як:

– ресурси, що передбачають чітко визначену технологію їх використання в навчальному процесі та залишають за вчителем відповідальну й творчу роль із організації і керівництва навчальною діяльністю (О.В. Могильов);

– систему спільної діяльності суб'єктів навчального процесу, що заснована на використанні Інтернет-технологій, погоджена з цілями й змістом навчального процесу (І.Н. Нахметов);

– системний цілісний засіб зміни й перетворення педагогічної діяльності, спрямований на підвищення якості освітнього процесу та становлення професійної компетентності фахівця (А.В. Мосіна, О.С. Лещенко);

– систему Інтернет-супроводу професійної діяльності і розвитку педагога (Т.О. Полілова, В.Є. Подольський, М.М. Краснянський);

– якісно нове навчальне середовище, створене шляхом інтеграції трьох складових: навчальної інформації, дидактичних інновацій, інформаційних технологій (В.І. Магойченко);

– предметно-орієнтовані користувацькі середовища, що надають користувачеві свободу дій, забезпечують гнучкість, варіативність змісту і форм подачі матеріалу, підтримку ініціативи викладача й учня (Д.В. Баяндін);

– педагогічно зумовлене і спроектоване вчителем використання інформаційних ресурсів мережі Інтернет, педагогічного Інтернет-інструментарію і засобів Інтернет-комунікацій з метою гуманізації і підвищення ефективності навчання (С.Д. Криштоф).

Аналіз наведених означень дає підстави стверджувати, що у психолого-педагогічних дослідженнях Інтернет-підтримка розглядається переважно стосовно навчальної діяльності школярів. Проте, враховуючи високу активність студентської молоді в мережі, істотний вплив Інтернет-ресурсів на їх професійне становлення, наявні потреби молоді у використанні Інтернет-технологій, вважаємо необхідним розглядати Інтернет-підтримку в аспекті підготовки студентів до професійної діяльності. Зокрема, у нашій роботі розглядатимемо вплив ресурсів глобальної мережі на підготовку майбутнього вчителя до професійної діяльності. Таким чином, *Інтернет-підтримкою підготовки майбутнього вчителя вважатимемо Інтернет-ресурси, які передбачають педагогічно зумовлене і попередньо спроектоване їх використання з метою підвищення ефективності професійно-педагогічної та науково-предметної підготовки вчителя.*

Можливості Інтернет-ресурсів для реалізації підтримки професійної підготовки майбутнього вчителя полягають у розширенні: інформаційного забезпечення навчального процесу, джерел отримання консультаційної допомоги, інструментального забезпечення навчального процесу. Розглянемо зазначені

можливості більш детально.

1. *Розширення інформаційного забезпечення навчального процесу.* Важливою складовою інформаційного забезпечення навчального процесу є ознайомлення студентів з науковою професійно-спрямованою літературою. За допомогою віртуальних електронних бібліотек доступ до літературних джерел значним чином розширюється. Стають доступними електронні версії сучасних і раритетних видань, популярних і наукових статей, вітчизняних та закордонних наукових журналів тощо. Робота з електронними виданнями для сучасної молоді є привабливою і зручною завдяки вбудованим можливостям контекстного пошуку, гіпертекстовості змісту, системи посилань та можливостям отримання доступу до видань за допомогою різноманітних мобільних та портативних пристроїв у будь-якому місці – вдома, в університеті, в бібліотеці. Наприклад, студенти можуть скористатися універсальними віртуальними бібліотеками, які містять матеріали різної тематичної спрямованості, та професійно-спрямованими, що пропонують ознайомитися з добром фахової літератури.

Іншою складовою професійного становлення майбутнього вчителя є ознайомлення з педагогічним досвідом роботи практикуючих учителів та здійснення аналізу. З цією метою студенти можуть скористатися методичними матеріалами, розміщеними в мережі (планами-конспектами уроків, відеозаписами проведених уроків, сценаріями виховних заходів, розробленими презентаціями до уроків, дидактичними і допоміжними матеріалами, які розміщуються на сайтах методичних об'єднань, освітніх порталах, особистих веб-сторінках учителів тощо) з метою ефективності методичної підготовки майбутнього вчителя.

Особливо цінним для професійної підготовки вчителя є аналіз «живого» досвіду практикуючого вчителя, зафіксованого у відеоматеріалах. Відеозаписи реальних уроків, проведених виховних заходів відображають неповторні моменти роботи вчителя, його дійсний досвід, унікальні рішення вчителя у ситуаціях, що виникли на уроці. За допомогою таких записів студенти можуть фрагментарно переглядати уроки і порівнювати окремі їх етапи, аналізувати ефективність застосованих учителем методичних прийомів, оцінювати доцільність обраних організаційних форм тощо. Фрагментарна демонстрація відеозаписів дає можливість вчитися здійснювати аспектний або комплексний аналіз, відслідковувати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Важливим елементом професійної підготовки майбутнього вчителя є знайомство з педагогічним досвідом учителів-новаторів. Сучасні вчителі, які впроваджують нові методики, технології, часто поширюють свій досвід, залишаючи розробки та отримані результати діяльності на сайтах для того, щоб отримати відгуки колег, поради на майбутнє тощо. Завдяки доступності в мережі висвітлення практичних розробок, майбутній учитель має можливість ознайомитися з новаторським досвідом і використувати наявні матеріали для пошуку власних шляхів вирішення педагогічних ситуацій.

Таким чином, розширення інформаційного забезпечення навчального процесу у підготовці майбутнього вчителя відбувається за рахунок: доступу

до наукових професійно спрямованих джерел; ознайомлення з педагогічним досвідом та дидактичними й методичними матеріалами практикуючих учителів; ознайомлення з досвідом роботи вчителів-новаторів.

2. *Розширення джерел отримання консультаційної допомоги.* У останні роки збільшується роль Інтернету в міжособистісних комунікаціях. Різноманітні обговорення в чатах, блогах, на веб-форумах соціальних мереж, стали невід'ємним компонентом веб-ресурсів. Можна зазначити, що значна кількість учасників таких обговорень, розмаїття точок зору практикуючих учителів на проблему, що виникає, готовність учасників оперативного надати допомогу свідчать про невикористаний потенціал таких сервісів у професійній підготовці.

Під час вивчення дисциплін професійно-педагогічного циклу цінною може виявитися консультативна допомога від практикуючих вчителів і методистів. Для цього майбутні вчителі можуть скористатися сайтами педагогічних спільнот, які спрямовані на надання підтримки вчителю у методичній та психолого-педагогічній підготовці, зокрема: «Інтернет-государство учителей» (www.intergu.ru), «Інтернет-педсовет» (<http://pedsovet.org>), «Профобразование» (<http://www.profobrazovanie.org>), «Методисты.ру» (<http://metodisty.ru>) тощо.

Під час вивчення дисциплін науково-предметної підготовки студенти мають змогу отримати консультацію провідних вітчизняних та зарубіжних фахівців. З цією метою діють сайти наукових товариств та портали вузькофахового спрямування. Наприклад, студенти можуть отримати консультаційну допомогу скориставшись сайтами Європейського фізичного товариства (<http://www.eps.org>), Санкт-Петербурзького математичного товариства (<http://www.mathsoc.spb.ru>), Інформаційного освітнього порталу фізиків (<http://fizfaka.net>), порталу математиків (<http://www.allmath.ru>) тощо.

Необхідною складовою, що забезпечує успішність підготовки майбутнього вчителя, є індивідуальна консультація викладачів із предмету. Така консультація може відбуватися через Інтернет в офлайн або онлайн режимі. При онлайн-консультації відбувається передання текстових повідомлень або голосове спілкування в режимі реального часу. Перевагою такої консультації є моментальність отримання підтримки. Студент отримує допомогу саме в той момент, коли він її потребує. Режим офлайн-консультації часто здійснюється за допомогою електронної пошти і передбачає відтерміновану відповідь на повідомлення. Перевагою таких консультацій є можливість отримання ґрунтовної відповіді на запитання. Організація консультації викладача за допомогою Інтернету уможливує добір зручного темпу навчання студента, організувати індивідуальний графік вивчення матеріалу, подолати просторову віддаленість.

Одним із необхідних напрямів модернізації освіти є впровадження у навчальний процес сучасних програмних засобів навчального призначення. Майбутній учитель відчуває потребу у використанні електронних засобів та новітніх пристроїв, які постійно оновлюються, удосконалюються або повністю змінюються. Суттєвою допомогою до розв'язання навчальних задач є можливість отримання онлайн-підтримки безпосередньо від їх авторів-розробників.

Така підтримка є різноплановою і полягає: у наданні вчителю доступу до поновлених версій обраного програмного забезпечення, у здійсненні деталізованої допомоги під час появи типових проблем, в організації оперативного консультування вчителя з боку відповідного фахівця тощо.

Таким чином, розширення джерел отримання консультаційної підтримки здійснюється шляхом одержання своєчасної допомоги від: практикуючих вчителів, шкільних методистів, викладачів навчальних закладів; провідних вітчизняних та зарубіжних фахівців предметної галузі; авторів-розробників електронних засобів навчання та новітніх технічних пристроїв.

3. Розширення інструментального забезпечення навчального процесу. З появою Інтернет-ресурсів, що фактично представляють собою середовища для організації продуктивної діяльності користувача, інструментальне забезпечення навчального процесу значним чином розширилось. Інтернет-середовища надають умови для появи нових видів навчальної діяльності студентів, пов'язаних із створенням інформаційних моделей, проведенням онлайн-експериментів, інтерпретацією отриманих результатів, підготовкою електронних дидактичних та методичних матеріалів для відпрацювання вмінь, формування навичок школярів і дослідженням їх поведінки тощо.

Інструментальні Інтернет-середовища надають нових рис процесу педагогічної підготовки за рахунок таких їх особливостей: часової і просторової необмеженості доступу користувача до інструментів та результатів власної роботи; можливості одночасної роботи в Інтернет-середовищі кількох користувачів з метою виконання спільного завдання та обміну досвідом.

Серед інструментальних ресурсів особливе місце займають імітаційні та моделюючі онлайн-засоби, які відтворюють певний аспект реальності і дають змогу дослідити наслідки змін значень окремих параметрів. Моделюючі середовища створюють умови для побудови власних моделей об'єктів або процесів різноманітної природи з метою їх дослідження. Часто у сучасних Інтернет-ресурсах функції моделюючих і імітаційних середовищ об'єднуються.

Використання моделюючих Інтернет-середовищ ґрунтується на досвіді впровадження у практику вищої школи локальних предметних середовищ. Такі моделюючі програмні засоби широко використовувалися під час вивчення природничих дисциплін: фізики, хімії, астрономії тощо. Незважаючи на їх потужність та високу якість, застосування пов'язане з певними незручностями – обмеженості доступу або високою вартістю ліцензій, суттєвими вимогами до апаратного та програмного забезпечення, відсутністю можливості одночасного використання кількох користувачами тощо. Тому однією з сучасних тенденцій розвитку моделюючих середовищ є розвиток засобів паралельного і розподіленого моделювання з максимальним використанням можливостей мережі Інтернет [1]. Використання у підготовці майбутніх вчителів моделюючих онлайн-середовищ дає можливість одночасно працювати над однією проблемою, виконувати певні дії, спостерігати роботу інших тощо.

Новими серед інструментальних засобів є іміта-

ційні навчально-ігрові середовища, які призначені для «програвання» педагогічних ситуацій. На екрані комп'ютера імітується певна педагогічна ситуація, яку користувачеві потрібно вирішити оптимальним шляхом. «Школярі» віртуального класу реагують на дії вчителя і змінюють свій стан. Будь-які рішення користувача («вчителя») впливають на подальший навчальний процес. Наприклад, неправильний вибір шляхів вирішення педагогічної ситуації може призвести до її поглиблення. За мірою просування користувача в середовищі рівень складності зростає: збільшується частота виникнення ситуацій, які потребують негайного втручання віртуального вчителя, ускладнюється суть самої ситуації. На відміну від реальної педагогічної практики, студент за допомогою середовища має можливість похвилинно переглянути свої дії й їх наслідки, які виражені у графіках зміни пізнавальних і виховних характеристик школярів. Ефективність використання таких середовищ посилюється тим, що за результатами аналізу застосованих методів створену ситуацію можна змінювати шляхом корегування подальших дій.

У професійній підготовці педагогів використання імітаційних Інтернет-середовищ надає можливість майбутнім учителям отримати перший досвід педагогічної діяльності в ігровій формі. Всі помилки та невдалі спроби вирішення педагогічних ситуацій будуть здійснені у віртуальному класі школярів, не завдаючи шкоди реальному навчальному процесу та учням.

Забезпечення навчального процесу щодо створення дидактичних та навчальних матеріалів (текстових і графічних документів та тренажерів, презентацій, відеоуроків тощо – електронних засобів навчання) здійснюється за рахунок використання Інтернет-інструментів. Знайомство з можливостями таких онлайн-ресурсів дає можливість студенту збагатити арсенал засобів для забезпечення власної професійної діяльності, підготовки і проведення навчальних занять, позакласних заходів тощо; створювати власні інтерактивні матеріали до конкретного уроку або заходу з урахуванням особливостей учнів окремого класу.

Розширення інструментарію професійної підготовки майбутнього вчителя може відбуватися шляхом використання онлайн-інструментів для організації спільного навчання студентів в умовах їх просторової віддаленості. За допомогою Інтернет-ресурсів для проведення вебінарів та онлайн-конференцій можуть бути проведені лекції, семінари, лабораторні та практичні роботи, організовано реальні дискусії і спільну роботу над вирішенням одного завдання. Онлайн-середовища інтегрують мультимедійні компоненти, забезпечують одночасне спілкування в онлайн-режимі з проведенням опитувань і голосувань; виявленням учасниками згоди, заперечень тощо (за допомогою спеціальних індикаторів); записом матеріалів вебінару з метою його подальшого перегляду тощо.

У професійній підготовці майбутнього вчителя корисною є можливість використання студентами інструментів для спільної діяльності – віртуальних дошок, сервісів для групової роботи з документами, для спільного створення програм тощо. Такі інструменти дозволяють організувати спільну діяльність

багатьох територіально віддалених користувачів в одному середовищі.

Таким чином, розширення інструментального забезпечення навчального процесу здійснюється шляхом використання: моделюючих онлайн-середовищ; інструментарію для створення методичних та дидактичних матеріалів; онлайн-інструментів для представлення власних результатів діяльності; онлайн-середовищ для організації спільного навчання.

Висновки. Враховуючи високу активність студентської молоді в мережі, істотний вплив Інтернет-ресурсів на їх професійне становлення, потужні можливості Інтернет-технологій для підтримки навчального процесу у вищій школі вважаємо необхідним розглядати Інтернет-підтримку в аспекті підготовки студентів до професійної діяльності. Зокрема,

Інтернет-підтримкою професійної підготовки майбутнього вчителя вважатимемо Інтернет-ресурси, які передбачають педагогічно зумовлене і попередньо спроектоване їх використання з метою підвищення ефективності професійно-педагогічної та науково-предметної підготовки вчителя.

Можливості Інтернет-ресурсів для реалізації підтримки професійної підготовки майбутнього вчителя полягають у розширенні інформаційного забезпечення навчального процесу, джерел отримання консультаційної допомоги, інструментального забезпечення навчального процесу.

Перспективи подальшого дослідження полягають у виокремленні особливостей використання Інтернет-підтримки у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Література та джерела

1. Аноприенко А. Я. Опыт создания распределенных моделирующих сред / А. Я. Аноприенко, В. А. Потапенко // Современные средства автоматизации и компьютерно-интегрированные технологии. – Краматорск: ДГМА, 2003. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3412/1/2003-02-12-anoPriyenko-potapenko-diva-corba.pdf>. – Загол.з екр. – Мова рос.
2. Білоусова Л. І. Формування пізнавального інтересу учнів основної школи до навчання природничо-математичних дисциплін за комп'ютерної підтримки / Л. І. Білоусова, Н. В. Житеньова // Інформаційні технології і засоби навчання, 2010. – №2 (16). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua.net/em16/content/10bliscf.htm>. – Загол.з екр. – Мова укр.
3. Чем сегодня живет молодежь Украины? – Исследование. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://institute.gorshenin.ua/news/764_chem_segodnya_zhivet_molodezh_ukraini. – Загол.з екр. – Мова рос.

Інтернет-ресурси стали впливельним фактором розвитку, виховання і становлення інтересів сучасної молоді. В статті розглянуто сутність і можливості Інтернет-підтримки професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключевые слова: Інтернет-підтримка, Інтернет-ресурси, професійна підготовка, майбутній вчитель.

Internet-resources become an influential factor in the development, training and formation of the interests of today's youth. This article deals with the content and resources of the Internet support for the professional training of future teacher. Internet resources are the Internet support of professional training of future teachers. They provide educationally conditioned and pre-designed use of them to improve the educational and scientific-subject teacher training.

Key words: Internet support, Internet resources, professional training, future teachers.

УДК 37.013.42

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПЕЦИФІКИ ТЕХНОЛОГІЙ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ

Краснова Наталія Павлівна
м.Луганськ

У статті характеризується поняття «соціально-педагогічні технології» як система знань про оптимальні засоби перетворення і регулювання соціально-педагогічних відносин і процесів життєдіяльності людей, а також сама практика алгоритмічного застосування оптимальних способів перетворення і регулювання соціально-педагогічних відносин і процесів; розкрито два аспекти соціально-педагогічної роботи (в першому плані – як організація, алгоритм, сукупність засобів, методів і прийомів впливу на різні об'єкти соціально-педагогічної роботи та в другому – сукупність приватних технологій, специфіка яких обумовлена конкретним суб'єктом соціально-педагогічної роботи).

Ключові слова: соціально-педагогічна технологія, технологічний підхід до соціально-педагогічного процесу, класифікація соціально-педагогічних технологій.

У ХХІ ст. перед людством з усією гостротою поставили соціальні проблеми, що свідчать про тенденцію настання кризових явищ, які ставлять під загрозу саме його існування. Особливе занепокоєння викликають економічна та екологічна ситуації, нерівномірність зростання народонаселення на планеті, наростаюче збільшення злиднів, безробіття, хвороб, порушення в генофонді.

Політичні та соціально-економічні катаклізми,

викликані різким переходом країни від однієї системи господарювання до іншої, створили сприятливий ґрунт для зростання злочинності, корупції, розриву між доходами багатих і бідних, зниження рівня життя населення, що сприяє збільшенню соціальної нерівності. В цих умовах система соціального захисту та соціальних послуг населенню все частіше дає збої.

Тому потрібна відповідна перебудова системи соціальної, соціально-педагогічної роботи. Це тягне за собою необхідність підготовки фахівців соціально-педагогічної роботи, підвищення їх професіоналізму, використання в практиці соціально-педагогічної діяльності сучасних ефективних технологій.

У соціально-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення сутті такого соціального феномену як технології соціально-педагогічної роботи. Н. Стефанов визначає її як діяльність в результаті якої досягається мета і вимірюється об'єкт діяльності. В. Афанас'єв характеризує технології як елемент механізму управління та засіб перекладання абстрактної мови науки на конкретну мову досягнення поставлених цілей. М. Марков, О. Зайцев під соціально-педагогічною технологією розуміють сукупність знань про засоби організації соціально-педагогічних процесів, самі ці дії, котрі дозволяють досягнути мети. В. Іванов представляє соціально-педагогічні технології як інноваційну систему методів виявлення та використання прихованих потенціалів соціально-педагогічної системи, отримання оптимального результату при найменших управлінських витратах. Однак, у науковій літературі, недостатньо охарактеризовано особливості технологій соціально-педагогічної діяльності, що й зумовило вибір теми нашої статті, мета якої – розкрити теоретико-методологічний аспект специфіки технологій у соціально-педагогічній сфері.

Освоєння технологій в будь-якій сфері діяльності, після її послідовного застосування на практиці є найважливішою вимогою до професіонала, тому програма підготовки фахівця з вищою професійною освітою в галузі соціально-педагогічної роботи включає технологію соціально-педагогічної роботи як одну з основних навчальних дисциплін [7].

Соціально-педагогічні технології – це система знань про оптимальні способи перетворення і регулювання соціально-педагогічних відносин і процесів в життєдіяльності людей, а також сама практика алгоритмічного застосування оптимальних способів перетворення і регулювання соціально-педагогічних відносин і процесів.

Технологія соціально-педагогічної роботи, – це одна з галузей соціальних технологій, орієнтованих на соціально-педагогічне обслуговування, допомогу і підтримку громадян, сімей, дітей, підлітків, молоді та ін., які перебувають у важкій життєвій ситуації.

Фахівцями в галузі соціально-педагогічних технологій вироблені наступні необхідні умови технологізації практичної діяльності в соціально-педагогічній сфері: об'єкт впливу повинен мати певний ступінь складності, тобто мати ознаки соціально-педагогічної системи; повинні бути виділені елементи системи об'єкта соціально-педагогічного впливу, особливості його будови (структура) та функціонування; можливість формалізації реально відбуваються і подання

їх у вигляді певних операцій, процедур, показників; можливість відтворення і повторюваність операцій, процедур чи показників у нових умовах.

Технологію соціально-педагогічної роботи можна розглядати у двох аспектах. По-перше, в широкому плані – як систему теоретичні знань і практику, яка представляє собою організацію, алгоритм і всю сукупність засобів, способів і прийомів впливу на різні об'єкти соціально-педагогічної роботи. Такий підхід до технологічних проблем характерний передусім для управлінських органів і організаторів реалізації соціально-педагогічної роботи на федеральному і регіональному рівнях. По-друге, як сукупність приватних технологій, специфіка яких обумовлена конкретним суб'єктом і об'єктом соціально-педагогічної роботи. Цей підхід до проблем технології соціально-педагогічної роботи притаманний перш за все безпосередньо організаторам соціально-педагогічної роботи з клієнтами соціальних установ, з різними категоріями – батьками, дітьми, підлітками, молоддю, викладачами та ін..

Вироблення технології вирішення соціально-педагогічних проблем – процес складний, що вимагає як наукових обґрунтувань, так і практичної апробації теоретичних висновків і рекомендацій. Можна виділити три основні етапи розробки технології соціально-педагогічної роботи: теоретичний, методичний і процедурний. Їх сукупність представляє собою систему.

Теоретичний етап пов'язаний з формулюванням цільової установки, визначенням предмета технологізації, виділенням структурних елементів і виявленням причинно-наслідкових зв'язків і відносин, в які включено об'єкт або клієнт соціально-педагогічної роботи.

Методичний етап характеризується вирішенням завдань вибору джерел, шляхів і способів отримання інформації про стан об'єкта або клієнта соціально-педагогічної роботи, визначення прийомів і засобів обробки і аналізу цієї інформації і принципів трансформації висновків у конкретні рекомендації для перетворюючої діяльності

Процедурний етап передбачає вирішення завдань, пов'язаних з організацією практичної діяльності з апробації і усунення недоліків, рекомендацій, і з складанням алгоритму дій.

Зміст технології соціально-педагогічної роботи полягає в обґрунтуванні проекту, програми діяльності, визначеного алгоритму і логічної послідовності дій у процесі вирішення поставлених завдань, стандарту або нормативу запропонованих процедурних дій, об'єктивних критеріїв оцінки організації, ходу і результатів діяльності. Технологію соціально-педагогічної роботи характеризують: 1) динамічність, що складається в постійній зміні змісту та форм роботи фахівця з клієнтом і в евристичному характері діяльності; 2) безперервність, яка обумовлена необхідністю постійно підтримувати безпосередній або опосередкований зв'язок з клієнтом і чинити на нього вплив; 3) циклічність, що виявляється в стереотипному, стійкому повторенні етапів, стадій та процедур при роботі з клієнтами; 4) дискретність технологічного процесу, яка полягає в нерівномірності впливу на клієнтів з моменту визначення мети до виконання рішення.

Таким чином, технологія соціально-педагогічної роботи відображає її прикладний, практичний аспект. Глибоке проникнення і засвоєння сутності, змісту і специфіки технологічних процесів – основа професіоналізму кадрів соціально-педагогічної сфери діяльності.

Теорія соціально-педагогічних технологій як знання, що систематично розвивається, про глибинні закономірності виховної дійсності у жодному випадку не повинна обмежуватися узагальненням практичної діяльності, основний центр тяжіння природно переноситься на творчу переробку накопиченого досвіду, в якій відкриваються нові перспективи для практики виховання і пропонуються нові необхідні зміни.

Спираючись на знання теорії соціально-педагогічних технологій, в майбутньому можна створювати те, що не існує в наявності сьогодні в даній виховній дійсності, але з погляду відкритих теорією об'єктивних законів показує необхідність його використання. У зв'язку з вищесказаним теорія соціально-педагогічних технологій вже сьогодні може, наприклад, виступити як наукова основа модернізації освіти.

Можна припустити, що виникнення теорії пов'язане з можливістю побудови багаторівневих конструкцій, які розвиваються, конкретизуються і внутрішньо диференціюються в процесі науково-дослідної діяльності, відправляючись від деякої сукупності теоретичних принципів.

Теорію соціально-педагогічних технологій, що розробляється, можна представити на мові інформатики як якусь оболонку, достатньо універсальну, в якій можна проектувати, досліджувати, удосконалювати і оптимізувати будь-які виховні процеси і системи. У цьому вже виявляється і виявлятиметься дивовижна інтегративність теорії і її відвертість для взаємодії з вже існуючими соціально-педагогічними теоріями.

Результати багаторічних теоретичних досліджень проблеми технологізації вітчизняного виховання і світовий досвід дозволяють зробити системну спробу сформулювати методологічні вимоги до теорії соціально-педагогічних технологій.

1. Теорія соціально-педагогічних технологій повинна дозволяти достатньо цілісно представляти, досліджувати, перетворювати соціально-педагогічні об'єкти.

2. Цілісність теорії соціально-педагогічних технологій необхідно розглядати через логічну взаємозалежність її розділів, яку слід інтерпретувати в наступних аспектах: взаємозв'язок етапів створення теорії соціально-педагогічних технологій; взаємодія послідовно отримуваних результатів дослідження, виступаючих потім на наступних етапах як вихідні позиції і передумови; інтеграційна взаємозалежність розділів теорії соціально-педагогічних технологій: створювані, здавалося б, незалежно один від одного починають взаємодіяти один з одним, демонструючи певну стабільну внутрішню залежність; збереження або зміна початкової логічної стрункості понятійно-категоріального апарату, що працює в теорії соціально-педагогічних технологій.

3. Теорія соціально-педагогічних технологій повинна виводитися з деякої сукупності тверджень [5].

Проектування соціально-педагогічних техноло-

гій, складається з трьох груп:

Аксиоми включення соціально-педагогічної технології в єдиний освітній простір України (Аксиома затребуваності. Аксиома адекватності. Аксиома універсальності).

Аксиоми моделювання інваріанта виховного простору (Аксиома стандартизації. Аксиома цілісності і циклічності. Аксиома технологізації проекту інваріанта).

Аксиоми нормалізації проекту інваріанта виховного простору (Аксиома технологізації професійної діяльності. Аксиома відповідальності. Аксиома забезпеченості) [2].

4. Теорія соціально-педагогічних технологій повинна характеризуватися внутрішньою диференціацією по таких соціально-педагогічних об'єктах, як траєкторія, виховний процес, методична система виховання.

Вказані соціально-педагогічні об'єкти, які є базовими, органічно взаємодіють, демонструючи своєрідну рекурсію.

Головним методологічним результатом застосування процедур наукового пізнання реального соціально-педагогічного об'єкту з нескінченною безліччю властивостей і постійно змінним станом є його трансформація в об'єкт, що має фіксоване число властивостей, зв'язків і відносин.

5. Теорія соціально-педагогічних технологій повинна володіти своїм дослідницьким апаратом і своєю технологічною документацією (технологічна карта, інформаційна карта виховного заходу, графічне представлення результатів діагностики, процедури аналітичної роботи по поліпшенню побудованих проектів об'єктів тощо), універсальність, однозначність, інструментальність яких повинні стати новою змістовною складовою професійної діяльності сучасного соціального педагога. Основним проектувальним і дослідницьким інструментарієм теорії соціально-педагогічних технологій стають нова методична документація, стандартизовані процедури оптимізації. Функціонування соціально-педагогічних об'єктів, та і самі соціально-педагогічні технології – новий, достатньо невизначений інструментарій в руках соціального педагога.

6. Об'єктом теорії соціально-педагогічних технологій виступають учні та батьки, виховні заклади, представлені спроектованими виховними планами програмами, змістом, методичними системами виховання соціальним педагогом.

7. Предмет теорії соціально-педагогічних технологій – проектування соціально-педагогічних об'єктів, які інтеграційно можуть представляти виховну систему зі всіма її підсистемами і параметрами.

Апеляція до категорії цілісності при дослідженні соціально-педагогічних об'єктів методологічно означає принциповий перехід від опису фактів до збагнення власних законів і глибинних закономірностей, тобто перехід від „описання” (характерного для переважної більшості соціально-педагогічних теорій, багатих ілюзорними догмами) до конструктивної, продуктивної і прогностичної наукової теорії.

8. Проектувальна діяльність природно виступає інструментальною основою і апаратом теорії соціально-педагогічних технологій, що надає можли-

вість:

- *порівняльного аналізу* основних параметрів соціально-педагогічних об'єктів (параметри проекту об'єкту і функціонуючого об'єкту). Як правило, порівняння проводиться по п'яти параметрах. Порівняльний аналіз основних параметрів соціально-педагогічних об'єктів дозволяє отримувати об'єктивну інформацію про професійну компетентність проектувальника і професійну компетентність і майстерність соціального педагога-практика, що реалізовує проект в реальному виховному процесі;
- *аналітичної роботи* по зафіксованих результатах виховання: стало реальним виявляти і досліджувати глибинні закономірності виховного процесу, де постійно виникають нові проблеми методичного і виховного характеру, що ставляться перед психологією, фізіологією, соціологією, іміджеологією;
- *побудови універсальних модельних уявлень* про основний предмет теорії соціально-педагогічних технологій (теоретична і інструментальні моделі проектувальної діяльності по створенню соціально-педагогічних об'єктів) [1].

9. Прикладне функціонування теорії соціально-педагогічних технологій зв'язане з використанням універсальних модельних уявлень про основні соціально-педагогічні об'єкти, що у результаті узагальнюється у вигляді теоретичної і інструментальної моделей проектувальної діяльності по створенню соціально-педагогічних об'єктів. Перехід від теоретичного знання до практичного в педагогічних дослідженнях отримав нормальну ефективну завдяки розгляду спочатку теоретичної моделі об'єкту, потім – інструментальної моделі. Можливості такого підходу можуть серйозно перетворити сучасну соціально-педагогічну дійсність.

10. Продуктивність теорії соціально-педагогічних технологій повинна бути пов'язана з тим, що спираючись на її теоретичний фундамент, на нові результати, отримані в останні два десятиліття завдяки реалізації дослідницьких функцій теорії, пропонується новий каркас для створення чіткої будівлі сучасного виховання.

Іншими словами, теорія соціально-педагогічних технологій виступає методологічною підставою для структурного вдосконалення соціально-педагогічної науки.

11. Теорія соціально-педагогічних технологій повинна володіти мовою, що надає форму існування і функціонування цієї теорії і що описує систематичний і термінологічний зв'язок теорії соціально-педагогічних технологій з традиційною методикою як наукою, що включає: імена предметів, змінні і іменні форми; функції; вислови; відносини і мову логіки.

12. Теорія соціально-педагогічних технологій неминує формує принципи, згодом створюючи категоріальний каркас, який несе в собі прогностичні функції, а саме: змістовності; абстракційні (переклад методичних рішень на вищий рівень мови технологічної документації і графічного представлення результатів діагностики); вибір якнайкращого варіанту проекту соціально-педагогічних об'єктів; простота і однозначність визначеності (подолання традиційної методичної неоднозначності); самопримінення

і самоконтролю (радикальна відмінність соціально-педагогічної технології від традиційної методики: професійну діяльність соціального педагога контролюють фундаментальні співвідношення основних параметрів моделі виховного процесу); аксіоматичність і достатні підстави (реалізація радикально нової і нестандартної моделі виховної аксіоматики); компактність виразу методичних підходів; перехід на технологічну документацію.

13. Як в будь-якій теорії, в теорії соціально-педагогічних технологій виділяються як загальні, так і спеціальні принципи. Спеціальні принципи, на відміну від вищевикладених загальних, стосуються приватних питань теорії. До них можна віднести: *принцип діагоналізації* при управлінському використанні теорії соціально-педагогічних технологій (найповніше реалізований в технології управління науково-методичним дослідженням); *принцип аксіоматичної побудови теорії* (реалізований в технології проектування виховного процесу); *регулятивний принцип* збіжності соціально-педагогічних технологій, що виконує основну роль руху до оптимального проекту; *принцип природо-відповідності* [3].

14. Методологія (як знання про знання) теорії соціально-педагогічних технологій повинна розглядати наступні філософські аспекти: спосіб „буття” соціально-педагогічних технологій, соціально-педагогічних об'єктів і їх „життєвий” цикл; теорія з погляду теорії пізнання; технологічні і дослідницькі особливості пізнання педагогічних об'єктів.

15. Теорія соціально-педагогічних технологій як метатеорія, що досліджує саме себе в історичному (навчання, узагальнюючий історичний досвід), прагматичному (навчання, що досліджує закономірності і методи технологічної діяльності і якість результатів), гносеологічному планах.

16. Теорія соціально-педагогічних технологій повинна досліджувати питання про причини об'єктивності соціально-педагогічних технологій і про логічні аспекти технологічних знань.

17. Щоб проектувальна діяльність, як апарат теорії соціально-педагогічних технологій, була продуктивною і її результати відрізнялися об'єктивністю і однозначністю, необхідне введення критеріїв технологічності, які використовуються при дослідженні зв'язків методологічного ланцюжка „теорія – практика – теорія – практика”. Це критерії: константний (стабільність, інваріантність) – пропонується тільки те, що стабільно, нестабільне проектувати неможливо; відтворюваності, тиражування; спостереження основних професійних якостей суб'єкта (проектується і формується те, що можна побачити і перевірити); прогностичності.

18. Генезис як системостворююча методологічна підстава теорії соціально-педагогічних технологій, становлення і розвиток різних парадигм технологічного підходу до виховного процесу, історично оцінюючи їх з сьгоднішніх позицій наукового знання [6].

Перша парадигма – емпірична, початковий етап генезису технологічного підходу.

Етапи створення соціально-педагогічних технологій: 1) визначення побажань як цілей; 2) виділення вимог до нормального виховного процесу на основі переваг, що склалися і потреб; 3) системи прогнозування результатів виховання, що складаються;

4) накопичення досвіду виховання з використанням того або іншого технологічного підходу; 5) аналіз, узагальнення і систематизація досвіду; 6) наукове обґрунтування: концептуалізація проектувальної діяльності, встановлення виховної відповідальності між її технологічною процедурою і адекватною їй частиною виховного процесу або компоненту методичної системи виховання.

Друга парадигма – алгоритмічна, виступає як протипава нечіткості і невизначеності традиційно-методичного підходу.

Природно, що історично вельми складно встановити межі етапів появи вказаних парадигм, не менш складно прийти і до їх однозначного опису і розуміння.

Визначаються компоненти технологій, що розробляються:

- розмитий перехід від побажань до цілей, що ще дуже далеко від технологічних цілей створення;
- спроба систематизувати багатий методичний досвід, названий перевагами, що чомусь склалися, і потребами;
- необхідність замінити „накопичення досвіду виховання” на навчання, оскільки методичний досвід соціальних педагогів, який традиційно використовується не призводить до ефективних результатів, причинами цього є: а) конференції і педагогічні читання – не кращий механізм розповсюдження методичного досвіду; б) соціально-педагогічна наука фіксує і осмислює цей досвід, але чомусь не вирішує для себе прикладну задачу – передачу методичного досвіду в методичну науку для масового використання;
- набуття аналітичного досвіду на своєму наочному утриманні – компонент правильний і потрібний, але очевидно, що він вимагає додаткової розробки і підготовки і, звичайно, своєрідної структуризації і систематизації методичного характеру (необхідно піти від методичної атмосфери і описування);
- наукове обґрунтування було дуже наївним [4].

Третя парадигма – соціально-педагогічні технології.

Етапи створення соціально-педагогічних технологій: 1) відкриття, створення і відрізок п’ятипараметричної моделі виховного процесу; 2) використання виховного модуля – проекту виховного заходу як прообразу технологічної карти; 3) технологізація моделі виховного процесу з урахуванням специфіки школи, мікрорайону тощо; 4) перехід до універсальної канонізованої технологічної карти; 5) комплексне проектування виховного процесу по п’яти параметрах: цілеполягання, діагностика, корекція, дозування, логічна структура; 6) формування технологічного мислення соціального педагога як синтез методичної і технологічної культури; 7) формування технологічної мови соціального педагога; 8) дослідницькі функції соціально-педагогічної технології проектування виховного процесу; 9) відкриття і дослідження глибинних закономірностей виховного процесу; 10) управління вірогідністю успішної діагностики; 11) можливість отримання об’єктивної інформації про об’єкти соціально-педагогічної діяльності; 12) можливість управління виховним процесом з боку соціального педагога; 13) моніторинг

виховного процесу; 14) моніторинг індивідуального виховання; 15) масова експериментальна перевірка і розвиток соціально-педагогічних технологій.

Четверта парадигма – стохастична – напрям, пов’язаний з визнанням імовірного характеру виховного процесу, посиленням уваги до суб’єктивності виховання виражене в способах проектування особово-орієнтованих технологій.

Теорія соціально-педагогічних технологій – це модифікація припущень, адже вона, перш за все, жива наука, яка охоплює сучасну виховну реальність у її різноманітності. Дійсно, теорія соціально-педагогічних технологій є необхідність сучасної соціально-педагогічної науки.

При визначенні технологій в соціально-педагогічній роботі необхідно враховувати загальне трактування соціальних технологій, особливості соціально-педагогічної роботи як одного з видів людської діяльності, а також особливості об’єктів, суб’єктів, змісту, засобів і інших компонентів (елементів) соціально-педагогічної роботи як системи.

Соціально-педагогічні технології в цій області суспільного життя базуються на реальному досвіді соціально-педагогічної роботи, принципах і теоретико-методологічних закономірностях, відкритих соціальними науками – соціологією, теорією соціальної роботи, соціальною інженерією, теорією управління, правом, соціальною педагогікою, валеологією та ін.

Якщо розглядати соціально-педагогічну роботу як науку, то її технології є способи застосування теоретичних висновків у вирішенні практичних завдань соціально-педагогічної роботи. Важливо в зв’язку з цим підкреслити органічну єдність знань і умінь соціально-педагогічної роботи як науки.

Коли мова йде про соціально-педагогічну роботу як навчальну дисципліну, суттю соціально-педагогічних технологій виступає цілісне уявлення про зміст соціально-педагогічної роботи, її основні напрями, інструментарій, методи і організацію, тобто ці технології носять в основному навчальний, інформаційний характер. У зв’язку з цим важливо бачити загальне і особливе в технологіях освіти, в області соціально-педагогічної роботи, при навчанні в середньоспеціальних і вищих навчальних закладах (з урахуванням ступенів вищої освіти: неповна вища освіта, бакалаврат, спеціальна освіта, магістрат), в аспірантурі і докторантурі, системі підвищення кваліфікації і при самоосвіті.

Технології навчального процесу обумовлені стандартами, програмами, планами, специфікою учбових дисциплін (суспільних, природно-наукових, професійних, спеціальних), що вивчаються, зокрема обов’язкових, вибіркових, факультативних, а також формами навчання (очна, вечірня, заочна, очно-заочна) і видами занять (аудиторні, самостійні, з викладачем і без нього) тощо.

Як технології виступають і форми навчання (лекція, семінар, лабораторне заняття, практикум, учбова гра, екскурсія, конференція, курсове і дипломне проектування, кінолекція, комп’ютерний урок та ін.), і форми контролю (іспит, контрольна робота, залік, співбесіда, колоквиум, різні види навчальної практики, тестова перевірка тощо). Розглядаючи соціально-педагогічну роботу як особливий вид практичної діяльності, суть соціально-педагогічних технологій

можна інтерпретувати в першу чергу як сукупність прийомів, методів і дій, направлених на надання допомоги, підтримки, захисту всім людям, особливо „слабким” шарам і групам населення, на виховання підростаючого покоління. Саме у практичній соціально-педагогічній роботі соціальні технології в концентрованому вигляді виступають як узагальнення накопичених і систематизованих теоретичних знань, досвіду, умінь і практики роботи суб’єктів соціально-педагогічної діяльності.

Відповідно до такого загального підходу можна далі конкретизувати технології, вживані в соціально-педагогічній роботі (маються на увазі всі аспекти соціально-педагогічної роботи), в яких технології виступають переважно у формі знань – наука; знань і умінь – навчання; а також знань, умінь, досвіду і практики – діяльність.

Класифікація технологій в соціально-педагогічній роботі як виді практичної діяльності може бути здійснена на різних підставах, оскільки соціально-педагогічна робота включає такі компоненти (елементи), як об’єкти, суб’єкти, зміст, засоби, управління, функції і цілі. Головне тут – врахувати специфіку об’єктів і видів соціально-педагогічної роботи і їх взаємозв’язок. Як відомо, об’єкти соціально-педагогічної роботи досить різноманітні: діти, їх батьки, підлітки з девіантною поведінкою; сім’ї мігрантів, неповні, багатодітні сім’ї тощо.

Теорія і практика соціально-педагогічної роботи в Україні і за кордоном виявили цілий ряд напрямів (видів) цієї роботи виховання, консультування, соціально-педагогічний контроль і профілактика, соціально-педагогічна терапія і реабілітація, соціально-педагогічна допомога і захист, соціально-педагогічне опікування і посередництво та ін. Ці види соціально-педагогічної роботи і виступають її основними технологіями. Вони дуже тісно зв’язані між собою і в той же час відносно автономні, специфічні за цільовим призначенням і функціональному змісту.

Не дивлячись на спільність цих технологій, вони істотно розрізняються з урахуванням специфіки об’єктів соціально-педагогічної роботи, наприклад,

соціальний нагляд над дітьми з девіантною поведінкою, опікування над неповнолітніми дітьми, патронаж неблагополучної сім’ї тощо. Саме тому інтеграція соціально-педагогічної діяльності з урахуванням специфіки об’єктів і особливостей видів соціально-педагогічної роботи має принципове значення.

Технології, що використовуються в соціально-педагогічній роботі, розрізняються по своєму рівню: прості, доступні неспеціалістам; складні, такі, що вимагають кваліфікації одного фахівця; складні, такі, що вимагають кваліфікації фахівців в різних областях. Розрізняють соціально-педагогічні технології і по складності суб’єкта соціально-педагогічної роботи.

Можлива типологізація соціально-педагогічних технологій і по інших критеріях. Зокрема, можна виділити „зовнішні” по відношенню до клієнта – державне втручання, допомога суспільних і інших організацій, приватних осіб. Головний їх зміст – створити такі умови, щоб людина (група, прошарок суспільства) сама вирішувала свої проблеми.

Крім того, розрізняють технології соціально-педагогічної роботи з тими, що проживають на території країни і з населенням, що опинилося по тих або інших причинах за її межами, а також соціально-педагогічні технології вживані в Україні і за кордоном, що обумовлене різними умовами життя, рівнем економічного розвитку, культурними традиціями і іншими особливостями.

Треба відзначити, що існує найтісніший зв’язок класифікації технологій в соціально-педагогічній роботі з соціальними технологіями. Інноваційні технології базуються на інноваційних підходах до вирішення соціально-педагогічних проблем, рутинні ж технології характеризуються, як правило, набором вже застарілих методів і засобів, заснованих на буденній свідомості, практичній кмітливості, не відрізняються високою наукоємністю. Їх застосування пов’язане зазвичай з наданням елементарної допомоги, що не вимагає спеціальної підготовки, тому технології соціально-педагогічної роботи багато в чому зумовлюють її ефективність.

Література та джерела

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с.
2. Каслз С. Глобальные тенденции и проблемы. Международная миграция в начале XXI века: глобальные тенденции и проблемы / С. Каслз // Международный журнал социальных наук. – 2001. – № 032. – С. 27 – 42.
3. Селевко Т. К., Селевко Л. Г. Социально-воспитательные технологии / Т. К. Селевко, Л. Г. Селевко // Народное образование. – 2002. – №4. – С. 140 – 142.
4. Соціальна робота: технологічний аспект / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2004. – 246 с.
5. Технологии социальной работы: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
6. Технологии социальной работы: Учебник / Под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.
7. Технології соціально-педагогічної роботи: Навч. посіб. / За заг. ред. А. Й. Капської. – К. : Логос, 2000. – 218 с.

В статтє характеризується поняття «соціально-педагогічні технології» як система знань об оптимальних способах преобразования и регулирования соціально-педагогічних отношений и процесов жизнедеятельности людей, а также практика алгоритмического применения оптимальных способов преобразования и регулирования соціально-педагогічних отношений и процесов; раскрыто два аспекта соціально-педагогіческой работы (в первом плане – как организация, алгоритм, совокупность способов, методов и приемов влияния на разные объекты соціально-педагогіческой работы и во втором – совокупность частных технологий, специфика которых обусловлена конкретным субъектом соціально-педагогіческой работы).

Ключевые слова: соціально-педагогіческая технология, технологический подход к соціально-педагогіческому процессу, классификация соціально-педагогіческих технологий.

The article describes the concept of «social-pedagogical technologies» as a system of knowledge about the optimal means of transformation and regulation of socio-educational relationships and processes between people, and also the practice of application of optimal ways of transformation and regulation of socio-educational relationships and processes; revealed two aspects of socio-pedagogical work (in the first plan, as an organization, algorithm, a set of means, methods and receptions impact on different objects of social-pedagogical work and in the second – set frequent technologies, the specifics of which are due to the specific subject of socio-pedagogical work).

Key words: socio-pedagogical technology, technological approach to the socio-pedagogical process, the classification of socio-pedagogical technologies.

УДК 53(07)

РОЗВИТОК НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ІЗ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ

Кузьменко Ольга Степанівна
м.Кіровоград

Завданням статті є розкриття основних видів фізичних задач професійного спрямування. Відзначено, що під час розв'язування фізичних задач на практичних заняттях із загального курсу фізики сприяє розвитку в студентів наукового стилю мислення в умовах кредитно-модульного навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: наукове мислення, фізична задача, фізика, професійне спрямування.

У зв'язку з прискоренням розвитку інформаційних технологій, виникненням нових соціально-економічних умов, постає необхідність у зміні структури професійної діяльності людини, яка вчиться впродовж всього свого життя. Тому, з урахуванням особливостей суспільства, які постійно змінюються та прискорюються, потрібно, щоб студент у процесі навчання не тільки опанував фундаментальні знання, але й формував у собі потребу саморозвитку та самовдосконалення за допомогою мислення та його операцій.

Розглядаючи професійну підготовку студентів Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету (КЛІА НАУ) як навчальну систему констатуємо, що важливого значення набуває теоретична підготовка операторів складних систем управління (ОССУ). Зауважимо, що важливим для професійної діяльності є такі дисципліни: «Основи аеродинаміки та динаміки польоту», «Основи радіоелектроніки та АСУ польотами», «Теоретична механіка», «Основи електротехніки та електрообладнання ПС та аеродромів» тощо. Фундаментом цих дисциплін виступає загальний курс фізики, який вивчається студентами на першому курсі та закладає вагомий фундамент для успішного навчання, розвитку фізичних, професійних компетентностей та наукового мислення.

Велика увага повинна приділятися розвитку практичних навичок розв'язування задач з курсу загальної фізики, що являються основним компонентом процесу навчання фізики. Особливу роль при цьому відіграє діяльність викладача, який має допомагати студентам осмислити, що механічне зубріння ідей не є найбільш цінним, що власні ідеї більш значу-

щі, потрібно обмінюватись думками та утримуватись від скороспілих суджень та бажання виставити свою оцінку. Таким чином, викладач має володіти мистецтвом комунікації, вміннями організації та проведення дискусії, не нав'язуючи свою точку зору, встановлення та підтримки емоційного настрою студентів; використання цікавих тем з метою формування наукового мислення [1].

Проблеми інтелектуального становлення й розвитку мислення висвітлені в роботах видатних психологів і педагогів В. Давидова, О. Кабанової-Меллер, Л. Лернера, В. Медведєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, В. Шубинського, І. Якиманської та ін. Вивченню процесів мислення присвячували свої праці видатні вчені: А. Ейнштейн (фізика), У. Рейтман (кібернетика), Є. Дмитрієв, А. Єрахтін, А. Шумилін (філософія), Г. Альтшуллер (ослідники технічної творчості). Розумову діяльність студентів досліджували психологи Л. Гурова (мислення як розв'язування задач), А. Брушлінський (спрямованість розумового процесу), О. Тихомиров (структура розумової діяльності), П. Гальперін і Н. Талізін (теорія поетапного формування розумових дій), Ю. Кулюткін (евристичні методи у розумовій діяльності) та інші.

Питанням формування та розвитку мислення в процесі навчання приділялася велика увага в дослідженнях відомих дидактів: Л. Арістової, Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Занкова, В. Лозової, М. Махмутова та ін. Розв'язанню проблеми розвитку мислення студентів при навчанні дисциплін природничо-наукового циклу присвячені праці відомих методистів: О. Бугайова (науковий метод пізнання), С. Гончаренка (формування наукового світогляду), В. Разумовського (циклічність наукового пізнання), П. Атаманчука (керування навчально-пізнавальною діяльністю, спрямоване на розвиток творчої індивідуальності), Б. Кремінського (науковий стиль мислення), О. Ляшенка (понятійне мислення), А. Павленка (мислення в процесі розв'язання і складання фізичних задач), А. Давидьона (розвиток творчих здібностей), Н. Зверєвої (природничо-наукове мислення) та інших.

Мета статті полягає у розкритті основних видів фізичних задач для ефективного проведення прак-

тичних занять із курсу загальної фізики, що стимулюватиме студентів вищих навчальних закладів до розвитку наукового мислення.

Для розв'язку задач на практичних заняттях з фізики студентами КЛА НАУ потрібно розвивати мислення, що є важливою компонентою розумового розвитку людини. Звернемо увагу на основні властивості мислення, які виділяє Н. Зверева: 1) уміння спостерігати, аналізувати й пояснювати дані спостережень, відокремлювати істотні факти від несуттєвих; 2) уміння проводити експеримент, пояснювати й оформляти результати; 3) усвідомлення етапів циклу пізнання: дослідні факти – гіпотеза – експеримент – висновки й уміння здійснювати пошук на кожному етапі циклу; 4) розуміння структури теоретичних знань: побудова на основі дослідних даних теоретичної моделі, знаходження зв'язку між якісною і кількісною сторонами явищ, одержання висновків

і наслідків, з'ясування меж застосування; 5) вміння виділяти головне в складних явищах, аналізувати й узагальнювати матеріал; 6) оволодіння деякими загальними ідеями та принципами природничо-наукових знань; 7) інтерес до того, як відбувається процес пізнання; 8) вміння розглядати явища і процеси у взаємозв'язку і в протиріччях, що обумовлюють розвиток, розкривати сутність предметів і явищ; 9) здатність розглядати об'єкт у розвитку, до усвідомлення протиріч, установлення причинно-наслідкових зв'язків; 10) творча активність, здатність до інтуїтивного проорокування і застосування знань у нових ситуаціях [4].

Навчальні задачі з загального курсу фізики мають наступну класифікацію: за змістом, за способом розв'язування, за способом постановки задачі, за розробленою тематикою. Детально вони розглянуті в наведених нижче схемах 1-4.

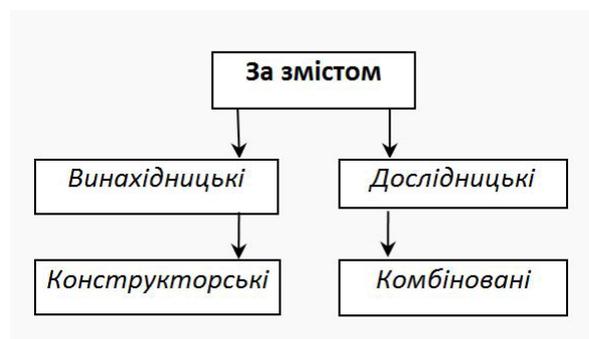


Схема 1. Класифікація фізичних задач за змістом

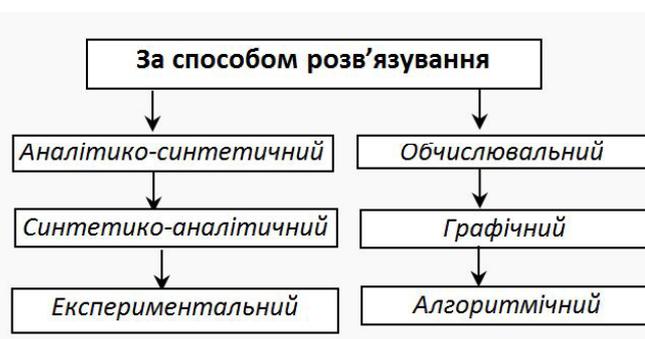


Схема 2. Класифікація фізичних задач за способом розв'язування

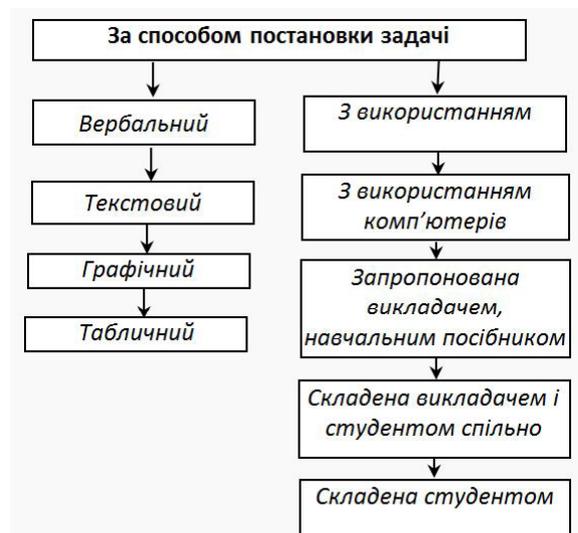


Схема 3. Класифікація фізичних задач за способом постановки задачі

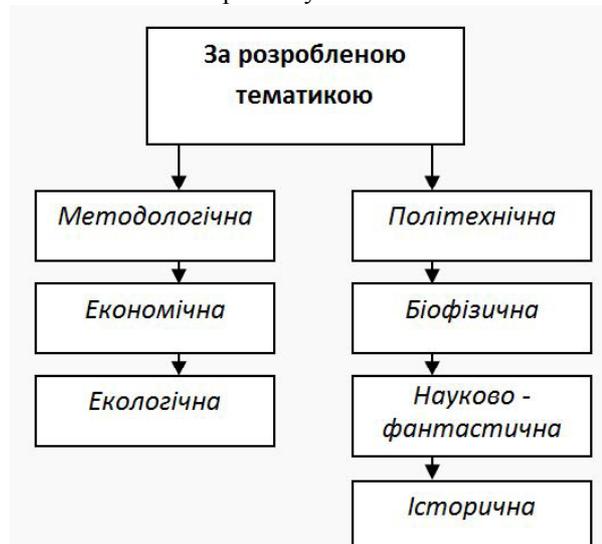


Схема 4. Класифікація фізичних задач за розробленою тематикою

Доцільність міжпредметної інтеграції при цілеспрямованому розвитку мислення в навчанні підтверджують дослідження С. Рубінштейна, який відзначав, що: «об'єкт у процесі мислення включається в усе нові зв'язки, і в силу цього виступає в усе нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; з об'єкта, таким чином, ніби вичерпується все новий зміст; він ніби повертається кожен раз іншим боком, у ньому виявляються все нові якості». У міру того, як студент у процесі систематичного навчання починає оволодівати сукупністю знань, хоч би й елементарних, але

побудованих у вигляді системи, тоді мислення його неминує починає перебудовуватися [3].

Розвиток мислення студентів може здійснюватися лише в процесі активної розумової діяльності з вирішення проблем. Саме під час навчання природничо-наукових дисциплін, так як існує принципова можливість організувати продуктивну діяльність такого роду, тому що міжпредметну інтеграцію, закладену як прийом розумової діяльності, можна розуміти також як систему синтезу й узагальнення під час розв'язання пізнавальних задач. Розв'язання задач є

характерною й водночас специфічною особливістю інтелектуальної діяльності людини [2].

Мислення, починається тільки тоді, коли студент починає аналізувати, порівнювати, узагальнювати, синтезувати, але найліпше мислення студентів розвивається в умовах проблемної ситуації.

Із формулюванням питання в проблемній ситуації і починається процес розв'язку задачі. Важливо включати студентів у різні проблемні ситуації. При цьому педагог може діяти по-різному: можна дати загальну характеристику проблемної ситуації, самому сформулювати питання, дати один із можливих варіантів розв'язку і запропонувати студентам, які вчаться лише повторювати питання і аналогічні розв'язки. Далі, викладач, який створює проблемну ситуацію, може сформулювати питання і запропонувати студентам лише знайти його вирішення. Враховуючи складність і важливість такого етапу в розв'язуванні розумової задачі, як самостійне формулювання питання, особливо цінним буде такий варіант, коли викладач лише створить проблемну ситуацію, а студенти самостійно виокремлюють її суперечності і формулюють ті питання, які вимагають свого розв'язання. Успішність процесу розв'язання, як правило, обумовлена точністю формулювання питання, але при цьому не менш важливо достатньо чітко виділити в проблемній ситуації початкові, те, на що можна спертися, перетворити, так чи інакше використовувати для знаходження невідомого.

Другий етап розв'язання проблемної задачі починається з пошуку шляхів розв'язку сформульованого питання і полягає у висуненні різних гіпотез. Широка варіативність гіпотез дозволяє з різних сторін, в різних системах зв'язків розглянути один і той же об'єкт, знайти найбільш правильний і економічний шлях вирішення даної проблеми.

Перевірка гіпотез є третім етапом розв'язання задачі. Розв'язок проблемної задачі може протікати по-різному. Можливі випадки, коли студент діє методом проб або помилок, як би порівнюючи, підставляючи різні, більш менш вірогідні гіпотези.

Розв'язання може бути організоване на пасивному використанні алгоритму, тобто як пряме виконання вже відомого порядку. Більш творчим підходом до розв'язання розумової задачі буде активне використання алгоритму, яке може знайти свій вираз або в пристосуванні його до змісту завдання, або до трансформації завдання. Достовірно творче розв'язання задачі припускає подолання різного ступеня інертності мислення і побудова нової стратегії розв'язання. Проте окремі етапи цієї попередньої роботи учнем не завжди повністю усвідомлюються і тому створюється враження, що таке вирішення приходить раптово, як *інсайт-розв'язання*.

Четвертий етап розв'язання проблемних задач – це перевірка. Процес перевірки розв'язання важливий ще і тому, що в його ході студенту вдається переосмислити завдання.

Розглядаючи розв'язування задачі як процес інтелектуального розвитку, дуже важливо мати на увазі, що він залежить також і від рівня розвитку культури мислення студента (володіння способами прийомми мислення у процесі розв'язування задач, вирішення проблемних ситуацій, досвідом системної мисленнєвої діяльності тощо), і від його відношення (ставлення) до здійснюваної діяльності. Тому формування природничо-наукового мислення студентів засобами використання навчальних пізнавальних задач з фізики дозволило визначити два діалектично пов'язані між собою напрямки: 1) розробка інтегрованих підходів до формування природничо-наукового мислення студентів через актуалізацію спільних видів мислення, формування і перенесення міжпредметних умінь; актуалізацію прикладного застосування загальнонаукових і природничо-наукових методів пізнання (спостереження, експеримент, теорія, моделювання, метод висунування гіпотез і т.п.); 2) використання визначених інтегрованих підходів для постановки і розв'язування різнорівневих пізнавальних навчальних задач із метою індивідуалізації навчання.

Кафедрою фізико-математичних дисциплін КЛА НАУ розроблено ряд фізичних задач професійного спрямування [4], які активізують та стимулюють діяльність студентів до розвитку наукового мислення.

Висновок. На підставі вищезазначеного можна виділити загальні шляхи й способи розвитку в студентів стилю наукового мислення під час розв'язання задач:

- 1) розвиток рефлексивного мислення;
- 2) коригування здорового глузду;
- 3) ознайомлення студентів із характеристиками сучасного стилю наукового мислення;
- 4) озброєння студентів знаннями методологічних принципів стилю наукового мислення;
- 5) організаційно-дидактичне забезпечення формування стилю наукового мислення в студентів.

Розвиток наукового мислення під час розв'язання фізичних задач на практичних заняттях із загального курсу фізики важливе для майбутнього фахівця, так як воно сприяє розвитку самоосвіти та професійних компетентностей.

Перспективи подальших наукових розвідок ми бачимо в розробці проблемних завдань, які сприяли б розвитку не тільки науковому мисленню студентів, а й формуванню в них навичок самостійного аналізу нового матеріалу, який передбачає багато цікавих фактів та свій рівень складності в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Література та джерела

1. Дорофієва І. Формування критичного мислення школярів. / І. Дорофієва // Наукові записки. – Випуск 72. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2007. – Частина 2. – 283 с.
2. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики / С.У. Гончаренко, Є.В. Коршак, А.І. Павленко та ін. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 185 с.
3. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. / С.П. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
4. Фоменко В.В. Курс загальної фізики: Модуль 1. Класична механіка: навчальний посібник / В.В. Фоменко. – Кіровоград: ДДАУ, 2007. – 124 с.

Задачей статьи является раскрытие основных видов физических задач профессионального направления. Отмечено, что решение физических задач на практических занятиях по общему курсу физики оказывает

содействие развитию у студентов научного стиля мышления в условиях кредитно-модульного обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: научное мышление, физическая задача, физика, профессиональное направление.

The author of the article has considered the main types of physical tasks of professional direction. It has been noted that the solution of physical tasks on a practicals in general physics course promotes the development of students' scientific thinking style in terms of credit-modular studying at universities. Scientific thinking promotes self-education and professional competences.

Key words: scientific thinking, physical task, physics, professional direction.

УДК 37.013; 371

НАУКОВІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКОЛІ

Липчанко-Ковачик Оксана Василівна
м.Мукачево

У статті аргументовано переваги використання інтерактивних технологій у навчальному процесі школи. Зазначено, що вдосконалення навчального процесу у школі потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть вияву активності учнів, реалізації особистісно-орієнтованого підходу, базуватимуться на діалогічній міжособистісній взаємодії учасників навчально-виховного середовища, і які складають основу інтерактивних технологій. Подано різні наукові підходи до класифікації інтерактивних технологій.

Ключові слова: педагогічні технології, інтерактивні технології, інтеракції, класифікація

Сучасні вимоги до професійної діяльності учителів передбачають удосконалення підготовки майбутніх педагогів у напрямі формування у них готовності використовувати ефективні інноваційні педагогічні технології у школі. Спрямованість освітнього процесу на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів актуалізує впровадження активних форм і методів навчання, які складають основу інтерактивних технологій. В умовах інтерактивного навчання створюється навчальне середовище, яке сприяє процесам активної взаємодії між учасниками освітнього процесу в комфортних і безконфліктних умовах.

Готовність студентів використовувати інтерактивні технології у своїй майбутній педагогічній діяльності в школі потребує розуміння їх сутності, специфіки, призначення, можливостей, відповідності комплексу вимог – загальнопедагогічних, технологічних, дидактичних, організаційно-технічних, психологічних, виховних, гігієнічних та ін. Для ефективного використання інтерактивних технологій у школі студенти повинні спочатку бути учасниками інтеракцій, що потребує обґрунтування наукових основ впровадження інтерактивних технологій у школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з питань упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищої та загальноосвітньої школи свідчить, що окреслена проблема досліджується науковцями у різних аспектах. Дослідники конкретизують

сутність основних понять і методів інтерактивного навчання [8]; обґрунтовують особливості інтерактивних технологій [1]; визначають специфіку використання інтеракцій в освітньому процесі [2] та науково-методичні засади впровадження інтерактивних технологій у вищій школі [3]. Структуруючи компоненти інтерактивних технологій, О. Пометун визначає особливості активних та інтерактивних методів навчання [7]. Вагомим внеском сучасну педагогіку ринкової системи освіти став інтерактивний підручник для педагогів [5].

Невирішеними частинами загальної проблеми залишається обґрунтування наукових основ використання інтерактивних технологій у школі.

Освітні трансформації на сучасному етапі розвитку суспільства базуються на зміні вектору організації навчального процесу: від традиційного, орієнтованого на засвоєння певної сукупності знань, на процес підготовки людини інноваційного типу, яку може сформувати лише інноваційна за своєю сутністю освіта [3], базована на технологізації навчально-виховного середовища.

Термін «технологія» (з грецької – наука про мистецтво) широко використовується у сучасній психолого-педагогічній літературі. Більшість учених визначають сутність цієї дефініції як педагогічну діяльність, що максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості, є одним із компонентів педагогічного процесу, які шляхом послідовної реалізації сукупності способів педагогічної взаємодії гарантують вирішення педагогічних задач [1; 3; 8].

В історичній ретроспективі розуміння поняття «педагогічна технологія» у ХХ ст. спочатку зазнає дивергенції, внаслідок чого окреслюються два напрями. Одні дослідники визначають педагогічну технологію як сукупність методик для застосування в школі різноманітних технічних засобів і програмованого навчання, інші – як реалізацію системного підходу в дослідженні педагогічних явищ, що призводить до підвищення ефективності навчального процесу. Після 70-тих років ХХ ст. відбувається конвергенція цих двох напрямків у тлумаченні дефініції «педагогічна

технологія», оскільки модернізація навчального об'єднання стала необхідною умовою для використання інноваційних методик і форм навчання. Відтак з того часу розуміння педагогічної технології зводилося до застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Почали визначатися педагогічні технології різного спрямування: особистісно-орієнтовані, проблемного навчання, інформаційні, інтерактивні та ін.

Результати аналізу педагогічних досліджень свідчать про те, що значна кількість наукових пошуків присвячена проблемі застосування інтерактивних технологій у навчальних закладах різного рівня акредитації, позаяк «інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини» [5, с.225].

Термін «інтерактив» (з англ. Interact, де «inter» - взаємний і «act» - діяти) означає здатність до взаємодії, тому сутність цієї інноваційної технології полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників освітнього середовища [1, с. 18]. Нам імпонує визначення сутності поняття «інтеракція», запропоноване В. Мельником, котрий ідентифікує розвитковий навчальний процес у контексті діалогу як активну взаємодію та спілкування його учасників, і окреслює це цей процес поняттям «інтеракція» [2, с.15].

Піднімаючи інтерактивне навчання до наукового рівня, дослідники починають використовувати термін «інтерактивна педагогіка», вбачаючи мету інтерактивного процесу в зміні та поліпшенні моделі поведінки його учасників. «Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її, що дає змогу говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання» [7, с.11], що є актуальним у навчально-виховному процесі школи.

Науковці стверджують, що в інтерактивному навчанні інтегруються нові методи педагогічної взаємодії, що дедалі частіше застосовуються у навчально-виховному процесі. Це призводить до аналізу інтерактивних технологій з різних наукових підходів і дає змогу визначити його як діалектичний процес (філософський підхід); як поєднання інформаційного й операційного навчання (за орієнтацією на особистісні структури); як методи, що мають загальноосвітнє, соціально-психологічне, педагогічне, культуротворче змістове спрямування; як асоціативно-рефлекторне навчання за механізмом засвоєння; як соціогенне явище за основним фактором розвитку; як антропоцентричне за підходом до особистості як проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне навчання за переважаючими методами; як групове, парне, фронтальне, індивідуальне за кооперацією учасників; за організаційними формами – як альтернативне традиційному класно-урочному, як інноваційне навчання, за умов якого заняття проводяться в активній формі: проблемна лекція, семінар, брейн-стормінг, психодрама, диспут, дебати, діалоги, полілоги, прес-конференції, ділові та дидактичні ігри, інсценування, тренінги тощо [2, с.16].

Таким чином, внаслідок використання інтерактивних технологій у навчальному процесі відбувається підвищення рівня різних видів активності учнів

або студентів, залежно від цільового призначення інтерактивних методів. Результатом прогресивної динаміки розумової активності буде інтенсивність мислення, генерування ідей, висловлювання припущень, проектування, конструювання, моделювання, дослідження, виявлення творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості, здійснення аналітико-синтетичних операцій [3]. Участь у модельованих життєвих, професійних, виробничих, навчальних та інших ситуаціях передбачає не лише імітацію виконання певних ролей, але й активізує учасників інтерактивної взаємодії до обміну думками, виявленні емоцій, особистісного ставлення до обговорюваних проблем, формулювання власних суджень, що визначається емоційною та соціальною активністю. Необхідність виконання певної практичної діяльності, переміщення у межах навчальної аудиторії (виконання визначених ролей, завдань) обумовлює вияв фізичної активності.

Якщо в процесі професійної підготовки майбутні вчителі будуть апробувати всі зазначені чинники виявлення активності шляхом особистої участі в інтеракціях, то це не лише буде одним із факторів їхньої підготовки до використання інтерактивних технологій у школі, а й спонукатиме студентів до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, професійної ідентифікації, формування професійного стилю роботи вчителя, визначення шляхів професійного зростання до педагогічної майстерності тощо. Таким чином відбуватиметься перенесення власного досвіду участі в інтеракціях на майбутню професійну діяльність педагога, котрий усвідомлює мету, достеменно знає особливості й ефективність, передбачає результативність використання інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі школи. Тому актуалізується використання інтерактивних технологій під час професійної підготовки майбутніх учителів.

Для оптимізації використання інтерактивних технологій у школі необхідно враховувати їх цільове призначення на основі виокремлення певних класифікаційних ознак. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу конкретизувати різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання. Зокрема в основі класифікації М. Скрипника відображені концептуальні підходи до спілкування. Науковець виокремлює такі групи інтерактивних методів:

- інформаційні, які передбачають використання способів діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями;
- пізнавальні, які використовуються для отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок;
- мотиваційні, за допомогою яких кожен учасник навчального процесу визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, самого себе;
- регулятивні, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання [8, с.32-43].

У класифікації В. Мельника виокремлюються три групи:

- 1) превентивні інтеракції (створення груп, розподіл ролей, консультація, репетиція);

2) імітаційні інтеракції (інсценування, психодрама, соціодрама, ділові та операційні ігри, диспут, «мозковий штурм», колективне або групове проектування, дебати, метапредметні, міжпредметні, внутрішньо предметні, тематичні обговорення тощо);

3) неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, семінар, практикум, круглий стіл, конференція, вправлення) [2, с.17-18].

Водночас автор зазначає, що до кожної класифікаційної групи інтерактивні методи віднесені орієнтовно, оскільки через зміну мети вони можуть відноситися до іншої групи.

На основі врахування різних способів інформаційного обміну розрізняються три групи методів (інформаційних режимів): інтраактивні (учні або студенти самостійно навчаються, тобто, є суб'єктами учіння); екстраактивні (учнів чи студентів навчають, вони є об'єктами навчання); інтерактивні, коли навчальний процес побудований на основі діалогічної взаємодії.

За основу класифікації С. Кашлева взято провідну функцію інтерактивних методів, яку вони виконують у педагогічній взаємодії:

1. Методи створення сприятливої атмосфери та організації комунікації. Метою використання цієї групи інтеракцій є охоплення спільною роботою усіх учнів, що сприятиме їх адаптації до створеної педагогічної ситуації. Доцільними у цьому випадку будуть вправи на встановлення контакту, сприймання і розуміння емоційного стану [9, с.107-127].

2. Методи організації обміну діяльностями. Метою використання цієї групи інтерактивних методів є поєднання індивідуальної і групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії. Тут доцільно використовувати вправи на вміння слухати, на прийом і передачу невербальної інформації [9, 127-140], вправи на прийняття групового рішення та орієнтовані на одержання зворотного особистісного зв'язку [9, с.154-175].

3. Методи організації мислєдїяльності. Зазначена група інтеракцій призначена для створення сприятливої атмосфери, мобілізації творчого потенціалу кожного учня чи студента, розвиває їх позитивну мотивацію до навчання, і водночас стимулює активну мислєтельну діяльність, шляхом виконання студентами різних розумових операцій. Зразком подібних інтерактивних методів може бути «Мозковий штурм».

4. Методи організації смислотворчості. Основним призначенням використання цієї групи інтер-

активних методів є створення суб'єктами навчально-пізнавального процесу нового способу педагогічної взаємодії, відображення учасниками інтеракцій власного розуміння змісту явищ, що вивчаються, обмін цими смислами і збагачення свого індивідуального уявлення про ті чи інші явища. Це можуть бути вправи на діагностику комунікативної, конфліктологічної компетентності, на виконання ролей, на підготовку до типових і складних комунікативних ситуацій [9, с.175-222].

5. Методи організації рефлексивної діяльності. Окреслена група інтерактивних методів спрямовується на самоаналіз і самооцінку учасниками інтеракцій навчальної взаємодії, своєї діяльності та її результатів, дає змогу конкретизувати стан пізнавальної активності учнів або студентів і визначити причини та наслідки цього процесу.

6. Інтегративні методи (інтерактивні ігри), які, на думку науковців, об'єднують усі зазначені функції інтерактивних методів навчання [1, с.23].

Отже, удосконалення навчального процесу у школі потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть вияву активності учнів, реалізації особистісно-орієнтованого підходу, базуватимуться на діалогічній міжособистісній взаємодії учасників навчально-виховного середовища, і які складають основу інтерактивних технологій. Одним із способів підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій у школі є безпосередня участь студентів у інтеракціях під час навчання у вищій школі. Цілеспрямований вибір інтерактивних технологій має базуватися на врахуванні класифікаційних ознак певних груп інтеракцій. З метою використання педагогічних інновацій у школі необхідно усвідомлювати критерії їх ефективності; враховувати відповідність віковим особливостям учнів; аналізувати ефективність обраної інновації у педагогічній практиці; застосовувати лише ті педагогічні інновації, які відповідатимуть поставленим цілям і завданням розвитку учнів; використовувати інноваційні педагогічні технології за умови систематичності та доступності у їх застосуванні; брати до уваги, що інновації мають носити розвивальний характер [3].

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у розробці спеціальних методик і їх наукового обґрунтування для використання у підготовці майбутніх учителів-філологів до застосування інтерактивних технологій у школі.

Література та джерела

1. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С.С.Кашлев. – Мн.: Беларуский верасень, 2005. – 196 с.
2. Мельник В. В. Интеракция в освітньому процесі: технологія організації / В.В.Мельник // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 15–34.
3. Мельничук І.М. Науково-методичні засади впровадження інтерактивних технологій у вищій школі / І.М.Мельничук // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.. – Сер. № 5. – Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2008. – Вип. 11. – С. 183–190.
4. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательство «Гном и Д», 2001. – 192 с.
5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П.Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
6. Плахотник О. Ю. Інновація та інноваційний процес як педагогічні технології / О.Ю.Плахотник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 410–412.
7. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Олена Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.10–16.

8. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М.Скрипник / Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л.Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 30–44.
9. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»: навч.-метод. посібник / В.М.Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.

В статті аргументовані переваги використання інтерактивних технологій в навчальному процесі школи. Зазначено, що вдосконалення навчального процесу в школі потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних педагогічних технологій, що сприяють проявленню активності учнів, реалізації, особистісно-орієнтованого підходу, будуть базуватися на діалогічній взаємодії учасників навчально-виховного середовища, які становлять основу інтерактивних технологій. Представлено різні наукові підходи до класифікації інтерактивних технологій.

Ключові слова: педагогічні технології, інтерактивні технології, взаємодія, класифікація.

The advantages of using interactive technologies in the school educational process have been considered in the article. It has also been indicated, that the improvement of educational process in the school demands purposeful training of teachers to be for the implementation of innovative pedagogical technologies. These technologies will help to express the pupils' activity and to realize personality-oriented approach. They are to be based upon dialogical interpersonal interaction of participants of educational-training environment. Various scientific approaches towards the classification of interactive technologies have also been analysed in the article.

Key words: pedagogical technologies, interactive technologies, interactions, classification.

УДК 37.018.477

ТЕОРЕТИКО –МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

Ляшко Ма'яна Михайлівна

м.Ужгород

В статті розглядається проблема етнічних відносин. Підкреслюється, що Україна є багатонаціональною державою, тому дана проблема для неї є дуже важливою. Наукове дослідження різних аспектів проблеми неможливе без чіткого розуміння основних категорій (етнос, національність, етнічна ідентичність, соціальна ідентичність, етнічний стереотип), які проаналізовані автором.

Ключові слова : етнічні відносини, етнос, національність, етнічна ідентичність, соціальна ідентичність, етнічний стереотип.

Україна є поліетнічною країною і питання міжетнічних відносин завжди були важливим для неї, але особливої актуальності вони набули останнім часом, коли в значній мірі загострилися політико-ідеологічні, етнічні, мовні, релігійні відмінності серед різних верств населення, внаслідок чого в окремих регіонах країни виникає міжнаціональна напруга, конфліктні ситуації.

Проблема міжетнічних відносин розглядається в працях багатьох вітчизняних учених (Г.Щокін, В. Попов, Г.Солдатова, В.Нікітюк, Т.Рудницька та ін.). Певний вклад в дослідження проблеми міжетнічних відносин в Закарпатті внесли такі вчені, як І.Гранчак, І.Мигович, О.Довганич, Й.Ємець, М.Макара, В.Сагарда та ін. Проте багато аспектів проблеми етнічних меншин в умовах трансформації суспільства, безперечно, вимагають подальшого дослідження.

Слід підкреслити, що дослідження будь-яких аспектів проблеми міжетнічних відносин вимагає, перш за все, визначення чітких методологічних підходів, обґрунтування основного категоріального апа-

рату. В зв'язку з цим коротко зупинимося на аналізі найбільш важливих понять, якими зазвичай оперують в дослідженні проблеми національних меншин і національних відносин.

В сучасному світі основною соціально-етнічною спільнотою є нація – історично сформований тип етносу, спільність людей, яка характеризується стійкою цілісністю економічного життя, мови, території, певними особливостями культури і побуту, психологічного складу і етнічного національного характеру [1].

Нації, які прийшли на зміну народностям, - більш широке поняття. Правда, історична зміна народностей націями ще не означає, що перші взагалі зникли. Народність, як відомо, є однією з форм соціально-етнічної спільності людей, яка історично слідує за родоплеменною спільністю. Її виникнення відноситься до періоду розпаду первісно-общинних відносин. Якщо для родоплеменних об'єднань найбільш характерною рисою виступали кровно-споріднені зв'язки, то для народності – територіальні, а для нації – економічні. Народність більш властива для рабовласницького і феодального ладу. В умовах капіталізму, з посиленням економічних і культурних зв'язків вона, як правило, переходить в націю, проте деякі народності продовжують існувати і зараз, оскільки в силу різних причин вони не стали нацією.

Нація і народність є історичними формами етносу. Етнос – це стійка сукупність людей, яка історично сформувалася в певних природних умовах. Етнос володіє спільною мовою (включаючи діалекти), спільними особливостями культури, менталітету [2].

Основні ознаки етносу: мова, звичаї, обряди, тра-

диції, народна творчість, норми поведінки, тобто такі компоненти культури, які передаються із покоління в покоління, утворюючи так звану етнічну культуру.

В дослідженнях використовується також поняття національні меншини (етнічні меншини), тобто соціально-етнічні групи, які проживають за межами території своєї нації.

Поняття “етнічність” тісно зв’язане з такими поняттями як “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентичність”. Етнічність – невід’ємна частина загальної соціальної ідентичності людини, формування і функціонування якої підпорядковано певним соціально-психологічним закономірностям.

У «Психологічній енциклопедії» соціальна ідентичність розглядається як результат процесу соціальної ідентифікації, що полягає у встановленні всередині групи стійких де персоналізованих стосунків, за яких індивідуальні властивості психологічно є менш важливими, ніж групові [3, с.150].

Традиції дослідження етнічної самосвідомості мають досить широку базу етнографії, етносоціології, етнопсихології.

В останні десятиріччя у вітчизняній науковій літературі все частіше зустрічається поняття “етнічна ідентичність”, “етнічність”, які тлумачаться на основі різних зарубіжних концепцій. Починаючи з кінця 1970-х років, західні дослідники етнічності намагалися пояснити складну природу соціальних і етнічних конфліктів, міжкультурної взаємодії, політичної активізації етнічних меншин, які мають місце в світі. Ці процеси породили зміну дослідницьких орієнтацій в соціальних науках, в результаті чого з’явилися численні теорії етнічності.

На основі аналізу різних концепцій етнічності, запропонованих ученими (В.Соколовський, В.Тишков, П.Штерн) виділяються три підходи до її вивчення: “першородний”, інструменталістський і конструктивістський [4]. В цих підходах є багато спільного, проте наявні і принципові відмінності.

Учені “першородної” концепції розглядають етнічність в якості первинної характеристики, властивої індивіду як члену реально існуючої етнічної групи. Це є етнічність “в душі”, “в серці”, її основа – кровна спорідненість, спільне походження і територія.

На думку представників “конструктивістської” концепції, етнічність коріниться не “в душі”, а в свідомості індивідів. Тут важливим факторами стають не спільна територія, чи кровна спорідненість, а більше – групова самосвідомість, почуття солідарності, міфотворчість. Конструктивісти розглядають етнічність як ситуативний, часто “нав’язаний” феномен. Процес соціального конструювання, на думку В.Тишкова, може бути спрямований, зокрема, на компенсацію дефіциту культурних відмінностей. З цією метою робляться спроби посилити процес культурної дивергенції. Еліти в своєму намаганні мобілізувати етнічну групу проти своїх політичних противників, або проти центральної державної влади намагаються збільшити кількість групових рис і символів, щоб довести, що члени групи відрізняються не тільки якоюсь окремою характеристикою (наприклад, діалектом), а багатьма рисами”. Цей процес набуває масштабного характеру, якщо йому на службу поставлена державна машина. Так, сьогодні

ми є свідками того, що відмінності між росіянами і українцями стали більш різноманітними і чіткими за останні десять років.

Інструментальна орієнтація поєднує в собі деякі риси перших двох. Вчені цієї орієнтації пояснюють етнічність як засіб досягнення групових інтересів, як ідеологію, яка створюється елітою для мобілізації групи.

Цікавою є соціально-психологічна концепція, яка розглядає етнічність як ефективний засіб для подолання відчуженості, відновлення національної гордості. Це – властиві групі внутрішні психокультурні ресурси як культурні архетипи, які актуалізуються ззовні. Така “розбуджена” етнічність використовується в цілях етнополітичної мобілізації, соціального контролю.

Поняття “етнічність” та “етнічна ідентичність” дуже близькі, але не тотожні. Г.Солдатова [5] підкреслює, що з одного боку, етнічна ідентичність – є вужчим поняттям. Це – когнітивно мотиваційне ядро етнічної самосвідомості. З другого боку, це поняття є ширшим і, бо воно включає в себе також прошарок безсвідомого.

Етнічність – невід’ємна частина загальної соціальної ідентичності людини, формування і функціонування якої відбувається у відповідності з певними соціально-психологічними закономірностями.

У пострадянському просторі проблема соціальної ідентичності отримала досить чітке “етнічне забарвлення”. В умовах зростання міжетнічної напруги на етнічність чи етнічну ідентичність як вид соціальної ідентичності припадає основне навантаження по орієнтації індивіда в суспільстві. Етнічність перетворюється, по суті, у форму взаємодії між культурними групами, які діють всередині загального соціального контексту.

Етнічність можна розглядати: як компонент множинної ідентичності в структурі групової самосвідомості; як соціально-психологічний результат емоційно-когнітивних і ціннісних процесів етнічної ідентифікації і міжетнічної диференціації; як мотиваційно-когнітивне ядро етнічної самосвідомості, опосередковане міжетнічної взаємодією.

Що стосується етнічної самосвідомості, вчені виділяють в ній такі головні компоненти: усвідомлення приналежності до свого народу; усвідомлення інтересів свого народу; уявлення про культуру, мову, територію [6; 7].

Центральне місце серед етносоціальних уявлень посідають образи власної та інших етнічних груп. Саме вони складають головний зміст етнічної ідентичності як когнітивно-мотиваційного ядра етнічної самосвідомості.

Етнічні образи формуються на основі 3 взаємозв’язаних процесів: ототожнення особистості з етнічною групою і її самовизначення через етнічну групу (самоідентифікація); диференціація власної та інших етнічних груп і усвідомлення міжетнічних відмінностей (етнічна ідентифікація і міжетнічна диференціація); усвідомлення ставлення до власної та інших етнічних груп. В етнонапружених ситуаціях етнічне самовизначення і усвідомлення міжетнічних відмінностей відбувається через диференційність ставлень до найбільш значимих етнічних груп.

Етнічна ідентичність – це не тільки прийняття

певних групових уявлень, готовність до подібного способу мислення і етнічних почуттів. Це також побудова системи відносин і дій в різних етноконтактних ситуаціях. Таким чином, суб’єкт визначає своє місце в багатонаціональному суспільстві і засвоює способи поведінки всередині своєї групи і поза нею. Чим більше членів етнічної групи поділяють загальну ідентичність, тим більша вірогідність спільних дій по її захисту. Стійкість ідентичності і її позитивність – центральні моменти для відчуття групової психологічної безпеки і стабільності. Етнічна ідентичність виступає психологічною основою етнополітичної мобілізації, тобто, готовності людей, об’єднаних за етнічною ознакою, до групових дій по реалізації національних інтересів.

Коротко зупинимось на аналізі ще одного важливого для дослідження міжетнічних відносин поняття – “етнічний стереотип”, який є регулятивним елементом історичної самосвідомості і виконує 3 основні функції: пізнавальну, комунікативну і функцію захисту позитивної етнічної ідентичності. Пізнавальна функція вивчалась вченими на основі когнітивного підходу, в результаті чого було встановлено, що стереотипи служать для спрощення міжетнічної диференціації і “економії” сприймання в етноконтактних ситуаціях. Етнічний стереотип - це не тільки певним чином оформлена система інформації, він служить і для організації спілкування. Стереотип психологічно закріплює ставлення до власної етнічної групи, відносини між етнічними групами і, відповідно, ставлення до її окремих представників. На основі актуалізації етнічного стереотипу як системи ознак-уявлень прогнозується поведінка іншої сторони і на основі цього встановлюється психологічна комунікативна дистанція, яка реально регламентує процес міжетнічного спілкування. Третя функція етнічного стереотипу – зміцнення і захист позитивної етнічної ідентичності. Її суть в тому, що в системі соціалізації кожної здорової етнічної культури закладено механізм виховання у її представників не тільки

поваги до інших культур, але, в першу чергу, почуття переваги родових етнокультурних цінностей.

У багатьох народів з раннього дитинства заохочується формування більш позитивних установок до цінностей власної культури. Це не тільки елементи етнічної культури, але і важливі психологічні умови збереження етнічної єдності як цілісного і неповторного організму.

Органічна єдність соціальних і етнічних характеристик спільнот людей, їх варіативність і взаємозв’язок дозволяють визначити відносини між ними як економічні, територіальні, політичні, державно-правові, культурні і мовні взаємовідносини між націями, національними групами і народностями в різних суспільно-економічних формаціях або на різних етапах функціонування і розвитку суспільства в різних країнах.

Таке розуміння відносин між соціально-етнічними спільнотами дозволяє визначити їх специфіку. Вона полягає, по-перше, в тому, що взаємовідносини між соціально-етнічними спільнотами проявляються найчастіше (і головним чином) через економічні, політичні, соціальні і духовні форми суспільних відносин. По-друге, ця особливість проявляється в наявності двох сторін у відносинах між соціально-етнічними спільнотами: внутрішньою (відносини між ними всередині територіально-державницьких утворень) і зовнішньою (відносини між ними в системі різних територіально-державницьких утворень).

Стосовно етнічних меншин часто використовується і поняття “діаспора”. Розрізняють: 1. внутрішню діаспору (проживає поза межами своїх країн); 2. ближню діаспору (представлена соціально етнічними групами, історична батьківщина яких – бувші радянські республіки); 3. дальню діаспору (історична батьківщина її представників – країни далекого зарубіжжя); 4. діаспора, яка не має національно-територіальних утворень (наприклад, цигани).

Таким чином, дослідження проблеми етнічних меншин і етнічних відносин вимагає адекватного використання категоріального апарату.

Література та джерела

1. Основы социальной работы / Отв.ред. П.Д.Павленок. – Москва: ИНФРА, 2002. – 395 с.
2. Социальная работа: Словарь-справочник / Под ред. В.И.Филоненко. – М.: Контур, 1998. – 480 с.
3. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
4. Stern P.C. Why do People Sacrifice for their Nations? // Political Psychology. 1995. Vol. 16, #2. P. 217-235.
5. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шлягина Е.И. Нарушения этнической идентификации у русских мигрантов // Социол. Журнал. - 1995. - № 3. - С. 144-150.
6. Александренков Э.Г. «Этническое самосознание» или «этническая идентичность» // Этнографическое обозрение. - 1996 - № 3. - С.13-23.
7. Борисов В.В. Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості : монографія / В.В.Борисов. – Краматорськ. – 2003. – 518 с.

В статтє рассматривается проблема этнических отношений. Подчеркивается, что Украина является многонациональным государством, поэтому данная проблема очень актуальна. Научное исследование различных аспектов проблемы невозможно без понимания основных категорий (этнос, национальность, этническая идентичность, социальная идентичность, этнический стереотип), которые проанализированы автором.

Ключевые слова: этнические отношения, этнос, национальность, этническая идентичность, социальная идентичность, этнический стереотип.

In this article the problem of ethnic relations has been considered. It has been underlined that Ukraine is a multicultural country and this problem is very important. Scientific research of different aspects of this problem is impossible without understanding of its main categories (“ethnos”, “nationality”, “ethnic identity”, “social identity”, “ethnic stereotype”) which have been analysed by the author.

Key words: ethnic relations, ethnos, nationality, ethnic identity, social identity, ethnic stereotype.

УДК 378.172

АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ПОКАЗНИКА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Мартинів Олег Михайлович

м.Львів

У статті актуалізовано необхідність підготовки майбутніх фахівців до здорового способу життя, оскільки протягом останніх десятиріч в Україні фіксується істотне погіршення стану здоров'я населення. Обґрунтовано, що поведінкові фактори можуть бути як сприятливими, так і шкідливими для здоров'я, що залежить від вибору способу життя конкретною особою. Визначено необхідність усвідомлення студентами сенсу здорового способу життя як важливого аспекту культури здоров'язбереження. Висвітлено результати опитування студентів щодо впливу певних факторів на стан здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здоров'язбереження

Однією з основних детермінант культури здоров'я особистості є поведінка у напрямі збереження здоров'я, адже разом з генетично успадкованими характеристиками людини, рівнем медичної допомоги та станом навколишнього середовища здоровий спосіб життя відноситься до чотирьох основних чинників, що визначають рівень здоров'я. Результати спеціальних досліджень, проведених у США з метою кількісної оцінки впливів на здоров'я виявили, що група «біхевіоральних» (поведінкових) чинників постійно випереджувала інші. Найважчі хвороби в розвинутих країнах у наш час пов'язані з індивідуальними звичками, особливо постійними, які у сукупності часто називають способом життя. Протягом останніх десятиріч в Україні фіксується істотне погіршення стану здоров'я населення, що відображається у зростанні рівня захворюваності, смертності та скороченні тривалості життя. Сповідування ідеології здорового способу життя передбачає зміну ставлення індивідуума та суспільства до стану особистого (а через нього і суспільного) здоров'я.

Аналіз наукової літератури свідчить, що формування культури здоров'я особистості бере початок ще з дитячих років на основі вироблення відповідальності людини до власного здоров'я шляхом виховання у школі [1], в позашкільних навчальних закладах [2] на засадах урахування чинників та умов ціннісного ставлення до здоров'я [3] та ін. Однак цілеспрямована робота в окресленому напрямі потребує активізації формування культури здоров'язбереження на всіх етапах соціалізації особистості, в тому числі, й у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Звіт ВООЗ про здоров'я у світі на межі другоготретього тисячоліть свідчить, що захворювання та стани, пов'язані зі способом життя людини, є причиною 70-80 % смертності у розвинутих країнах і приблизно 40 % – у країнах, які розвиваються. Передбачається, що і в країнах, які розвиваються, ситуація дедалі погіршуватиметься. Кількість захворювань, пов'язаних зі способом життя, зростатиме через те, що мають місце негативні зміни в

харчуванні та поведінці людей середнього класу. Розвиток цивілізації породжує такі зміни у способі життя, які підвищують ступінь ризику виникнення так званих «хвороб сучасної цивілізації», що найбільш розповсюджені в індустріально розвинутих країнах. Це, зокрема, захворювання серцево-судинної системи, окремі типи онкологічних захворювань та ожиріння. Багато з них зумовлені цілою низкою чинників» [4, с.2].

Поведінкові фактори можуть бути як сприятливими, так і шкідливими для здоров'я, що залежить від вибору способу життя конкретною особою. Поведінка людини важлива для здоров'я, оскільки впливає на нього безпосередньо через спосіб життя або опосередковано – через економічні чи соціально-економічні умови, які, безперечно, є основною детермінантою здоров'я. Щоб вплинути на поведінку людини, необхідні зусилля з боку самої людини, сім'ї та суспільства [4, с. 1].

Від розуміння феномена здоров'я людини походить визначення поняття «здорового способу життя» (ЗСЖ): це все те в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність із оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту.

Складові здорового способу життя містять різноманітні елементи, що стосуються усіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної.

Найважливіші з них:

- *харчування* (в тому числі споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок);
- *побут* (якість житла, умови для пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки на території життєдіяльності);
- *умови праці* (безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів і умов професійного розвитку);
- *рухова активність* (фізична культура і спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень).

Для усвідомлення сенсу здорового способу життя як важливого аспекту культури здоров'язбереження важливими є поінформованість і можливість доступу до спеціальних профілактичних процедур, що мають уповільнювати природний процес старіння, наявність належних екологічних умов, інших складових здорового способу життя, що стосуються переважно не тільки фізичного і психічного, а також соціального і духовного здоров'я. Слід підкреслити, що цим питанням приділяють увагу науковці різного спрямування – медицини, гігієни, охорони здоров'я, екології, педагогіки, психології, соціології, фізичної культури і валеології. Підготовці до здорового спосо-

бу життя студентської молоді, формуванню ціннісних орієнтирів на здоровий спосіб життя, організації здорового способу життя, навчанню медико-біологічним та психолого-педагогічним основам здорового способу життя, принципам формування здорового способу життя присвячують свої наукові доробки дослідники цих наукових сфер. У більшості шкіл викладається курс валеології – науки про здоровий спосіб життя.

Отже, в основному науковці розглядають процеси формування здорового способу життя саме молоді, оскільки саме у молоді роки відбувається сприйняття певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань і вмінь, усвідомлення потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтирів, інтересів та уявлень.

Стан здоров'я людини залежить не тільки від біологічних факторів, навколишнього та соціального середовища, а й від того, чи становить власне здоров'я людини для неї цінність. Саме це визначає, якою мірою людина готова піклуватися про нього, дотримуватися здорового способу життя, значною мірою, обізнаності щодо чинників, які визначають стан здоров'я.

Мотивацію формування здорового способу життя серед різних категорій населення нами оцінено за результатами дослідження «Ставлення молоді України до здорового способу життя», проведеного Державним інститутом розвитку сім'ї та молоді за підтримки ЮНІСЕФ у 2010 році [5]. Отримані результати свідчать: 40 % респондентів вважають здоров'я найважливішим у своєму житті; п'ята частина респондентів за найважливіше вважає матеріальний добробут; кожен дев'ятий – створення сім'ї.

Здоров'я як життєва цінність домінує в усіх вікових групах молоді, причому зі збільшенням віку його важливість для респондента лише зростає. Так, якщо у віці 14-17 його обрали 38,9 %, то студенти у віці 18-24 роки 36,4 %.

Здоров'я складає відносно більшу цінність для жінок, аніж для чоловіків (42,8 % проти 39,6 %), для мешканців районних центрів (45,6 %), сільської місцевості (40,1 %), мешканців обласних центрів (35 %).

Отже, попри певну ймовірну декларативність отриманих відповідей, сучасна українська молодь незалежно від віку, статі та місця проживання вважає здоров'я важливою цінністю свого життя.

На думку студентів, стан здоров'я значною мірою залежить від таких загальних факторів, як шкідливі звички (токсикоманія (91,4 %), вживання наркотиків (91,1 %), вживання алкоголю (87,8 %), куріння (85,7 %)); екологічна ситуація (80,3 %); особисте ставлення до свого здоров'я (75,7 %); правильне харчування (73,6 %); умови на роботі та вдома (умови праці (68%), психологічна атмосфера вдома (67,7 %)); наявність хронічних захворювань (62,7 %); матеріальне благополуччя (59,3 %); заняття фізкультурою та спортом (62,2 %); режим дня (51,5%).

Проте на запитання, які чинники негативно впливають на їх власне здоров'я, більшість респондентів віддали перевагу стану навколишнього середовища (66,4 %). Це можна пояснити недостатньою поінформованістю про інші необхідні складові здоров'я, регулярним публічним обговоренням

наслідків Чорнобильської аварії та інших екологічних негараздів. Водночас такі відповіді можуть свідчити про прагнення молодих людей перенести власну відповідальність за підтримання власного здоров'я на зовнішні, мало залежні від конкретної людини чинники. В трійці найпоширеніших також опинилися психологічна напруга (31,4 %) та шкідливі звички (30,4 %).

Відповідаючи на питання «Що, на Вашу думку, негативно впливає на стан Вашого здоров'я?» (респонденти могли обрати не більше трьох варіантів відповідей), студенти визначили найбільш шкідливим чинником для себе:

- у чоловіків: стан навколишнього середовища (64 %), шкідливі звички (37,6 %), психологічна напруга – 27,9 %;
- у жінок: стан навколишнього середовища (69,1 %), психологічна напруга (35 %), неправильне харчування (30,9 %);
- підлітки 14 – 17 років найчастіше обирали: стан навколишнього середовища (69 %), шкідливі звички (32,8 %), психологічну напругу (24,5 %);
- молодь віком від 18-24 років (студенти): стан навколишнього середовища (64,8 %), психологічна напруга (31,4 %), неправильне харчування (31,2 %) (саме в цій віковій групі поширені шкідливі звички, що згубно впливають на здоров'я).

Отримані дані свідчать про амбівалентність (неузгодженість, суперечливість у ставленні, прийняття двох взаємовиключних тверджень, конфлікт яких або не помічається, або ж свідомо чи несвідомо ігнорується) уявлень студентів щодо чинників здоров'я. У цілому вони слушно вважають, що вагому роль відіграють як шкідливі звички, так і екологічна ситуація, умови праці та відпочину, але разом із тим, заявляють, що на їх здоров'я, основний вплив має стан навколишнього середовища. Для підтримання здорового способу життя молодь пропонує проводити більше часу на природі, активно відпочивати. Рівень та стиль життя, його соціальна якість виявились другорядними по відношенню до навколишнього середовища, що може свідчити про недостатнє розуміння студентами основ підтримання здоров'я.

Хоча значна частина студентської молоді вважає здоров'я цінністю, проте піклуватися про нього вона не зовсім готова. Так, на запитання щодо міри піклування про власне здоров'я більше половини респондентів (57,8 %) обрали стриману відповідь – «посередньо піклуюся». Лише третина (32,2 %) опитаних були більш впевнені стосовно власних дій та відповіли «добре піклуюся». Проте була й частка таких, що оцінили увагу до власного здоров'я дуже критично: 8,4 % зупинилися на варіанті «погано піклуюся».

Слід зазначити, що із віком піклування про власне здоров'я слабшає. Так, у 14–17 років кількість тих, хто дбає про власне здоров'я посередньо та тих, хто дбає про власне здоров'я добре є приблизно рівною – 48,7 % та 44,4 % відповідно. Проте уже в групі 18–24 років респондентів, які піклуються про здоров'я посередньо помітно більшає – 57,4 %, тоді як тих, хто дбає про свій стан на рівні «добре» стає менше – 33,3 %. І вже зовсім очевидний дисбаланс у віковій категорії 25–35 років. Частка опитаних, що визначили своє ставлення до здоров'я як «посереднє» домінує

– 61,2 %. Тих же, хто добре піклується про власне здоров'я, виявляється навіть менше половини від попередніх – 27,1 %. Такі вікові відмінності можна вважати застережливими, адже серед 25–35-річних чимало людей сімейних і таких, що мають дітей, для яких вони слугують взірцем поведінки, прищеплюючи їм певні навички та цінності життя.

Отримані результати демонструють досить високий рівень активності української молоді. Так лише біля 17 % опитаних вважає, що життя залежить більше від них, аніж від зовнішніх обставин, 22 % – більше покладаються на себе, аніж на зовнішні обставини, третина схиляється до думки, що їхнє життя рівною мірою залежить і від них самих, і від зовнішніх обставин – 39%, пасивність демонструє п'ята частина опитаних.

Молодь називає здоров'я своєю цінністю, проте тільки третина молоді вважає, що вона добре піклується про своє здоров'я і до найефективніших заходів для підтримання здорового способу життя відносить активний відпочинок на природі, оптимальний режим праці та відпочинку та відмову від вживання міцного алкоголю. Молодь неоднаково реагує на проблеми зі здоров'ям і ставиться до їх вирішення, тобто рівень усвідомлення цінності здоров'я, відповідальності за його збереження та ступінь життєзбережувальної активності істотно відрізняються.

Методологічною основою формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у молоді є гуманістичний підхід, сутність якого полягає у створенні сприятливої ситуації для їх готовності до сприйняття й адекватного реагування на виховні дії соціального середовища.

Рівень цієї готовності характеризується здатністю молоді перетворювати зовнішні вимоги на внутрішні спонуки, мотиви поведінки з пробудженням їх самосвідомості і відповідальності за власну культуру.

Поняття «здоровий спосіб життя» розглядається у співвідношеннях тріади: *здоров'я - здоровий спосіб життя - культура здоров'я*.

Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я як інтегративна якість особистості і показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Методологічним підґрунтям є діяльнісний і системний підходи до формування здорового способу життя.

Критеріями формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у молоді можна вважати:

– на рівні фізичного здоров'я: прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

– на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту): відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та

шкідливих поведінкових звичок;

– на рівні духовного здоров'я: узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, відчуття прекрасного у житті, в природі, у мистецтві;

– на рівні соціального здоров'я (соціального благополуччя): сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, позитивно спрямована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання.

Формування здорового способу життя, культури здоров'я, підвищення їх виховних можливостей потребує максимальної ваги до мотиваційної сфери молоді у прагненні бути здоровими.

Мотивація на здоровий спосіб життя – це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до збереження, відновлення і зміцнення здоров'я. Серед форм і методів процесу формування здорового способу життя пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До них також належать соціальне проектування, метод відкритої трибуни, ситуаційно-рольова гра, соціально-психологічний тренінг, інтелектуальний аукціон, «мозкова атака», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, гра-драматизація тощо. Доцільно застосовувати і традиційні методи: бесіду, диспут, лекцію, семінар, роз'яснення, переконання, позитивний і негативний приклади, методи вироблення звичок, методи вправ, контролю і самоконтролю, створення громадської думки тощо.

Застосування цих методів сприяє утворенню у молоді адекватної моральної самооцінки, дає можливість організувати дієву роботу з формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, знецінити і зруйнувати негативні мотиви, перебудувати і змінити негативні форми у поведінці дітей та молоді на позитивні; підтримати, посилити позитивні моральні спонуки, активізувати їх прояви чи загальмувати негативні мотиви, знизити їх силу, утримати студента від прояву негативної мотивації на здоровий спосіб життя.

Охорона здоров'я людини та виховання здорового покоління були основними проблемами в усі часи. Потребою кожної людини є здоровий стан організму, в поєднанні зі здоровими умовами довкілля, і для цього потрібні знання і навички здорового способу життя [2, с. 8–10].

Отже вирішення проблеми здоров'я людини закладено у самій людині, у знанні і розумінні нею проблем формування, збереження, зміцнення і відновлення власного здоров'я, а також в умінні дотримуватися правил здорового способу життя. Студентам необхідно усвідомити, що майбутнє – за здоровими людьми, бо лише фізично і морально здорова людина здатна творити і приносити користь людям. Тому набуває особливої значущості формування культури здоров'язбереження у майбутніх фахівців під час навчання у вищій школі, щоб вони мали змогу усвідомлено вести здоровий спосіб життя і прагнули передавати набутий досвід наступним поколінням.

Література та джерела

1. Дидук И. А. Воспитание ответственного отношения к здоровью / И. А. Дидук // Физическая культура в школе. – 2007. – № 6. – С. 45–48.
2. Драган О. А. Педагогічні умови формування культури здоров'я особистості в позашкільних навчальних закладах України / О. А. Драган // Основи здоров'я і фізична культура. – 2005. – № 6. – С. 8–10.
3. Єжова О. Ціннісне ставлення до здоров'я: чинники й умови / О. Єжова // Краєзнавство. Географія. Туризм. Шкільний світ. – 2009. – № 20. – С. 3–5.
4. Максименко С. Д. Актуальні питання психологічного обґрунтування заходів пропаганди здорового способу життя серед підлітків та юнаків / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 11. – С.1-3
5. Стойка О. О. Основи здорового способу життя : матеріали для роботи з батьками / О. О. Стойка, І. В. Цісар // Психологічна газета. – 2006. – № 2. – С. 3–15.

В статтє актуалізована необхідність підготовки майбутніх фахівців до здорового образу життя, оскільки в останні десятиліття в Україні фіксується суттєве погіршення стану здоров'я населення. Обґрунтовано, що поведінкові фактори можуть бути як сприятливими, так і шкідливими для здоров'я, що залежить від вибору образу життя конкретною особою. Визначено необхідність усвідомлення студентами значення здорового образу життя як важливого аспекту культури здоров'я. Наведено результати опитування студентів щодо впливу певних факторів на стан здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоровий образ життя, культура здоров'язбереження

The necessity of training the future professionals to a healthy lifestyle is actualized in the article, because over the past decade it is recorded a significant deterioration of health in Ukraine. It has been proved that behavioral factors can be both favorable and harmful to health, which depends on the choice of lifestyle of every person. The importance of understanding the sense of a healthy lifestyle by students as an important aspect of the culture of health has been determined. The results of students questioning regarding the impact of certain factors on health have been provided.

Key words: health, healthy lifestyle, healthcare culture.

УДК 37.022

ЕКСПЕРТИЗА ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Марфинець Надія Василівна
Опачко Магдаліна Василівна
м. Ужгород

Експертна оцінка електронного посібника з літературного краєзнавства ґрунтується на критеріях, що відображають вимоги до створення електронних навчальних видань. У статті здійснюється аналіз критеріальної оцінки навчальних видань (друкованих і електронних). В якості критеріїв експертної оцінки обираються комплексні, які відображають структурно-функціональний компонент розробки електронного навчального видання, змістовий компонент та методичний, що відповідає за рівень методичної грамотності використання електронного посібника в процесі вивчення літератури рідного краю в загальноосвітній школі.

Ключові слова: електронний посібник, критерії оцінки, експертиза, літературне краєзнавство.

Проблема створення сучасних електронних засобів навчання, в тому числі, підручників, посібників, електронних навчальних видань пов'язана із експертною їх оцінкою. Саме за результатами експертної оцінки робляться висновки про можливість і доцільність використання електронного видання в якості засобу навчання. Без перебільшення можна сказати, що сучасні засоби навчання мають значні

переваги перед друкованими виданнями. Але разом з тим, повністю замінити функції останніх, витіснити їх – не зможуть (при наймі, ще не скоро). Сьогодні їх розглядають як джерело додаткової інформації, яке сприяє розширенню уявлень, знань про відомі раніше явища. Цим самим вони сприяють їх поглибленню та систематизації.

Для того, щоб електронне видання могло бути рекомендованим в якості навчального, необхідно здійснити експертну оцінку. Експертна оцінка ґрунтується на визначених критеріях, що розробляються на основі загальних вимог до створення електронних навчальних видань та спеціальних, які відображають конкретно дидактичні особливості реалізації завдань навчальної дисципліни (література, математика тощо) або інтегрованої сфери знань (суспільно-гуманітарного циклу, природничо-математичного тощо).

Пропоноване електронне видання з літературного краєзнавства, перед тим, як бути представленим загалу, повинно пройти експертну оцінку.

Проблемами експертизи шкільної навчальної літератури свого часу займалися відомі вітчизняні вчені Ю.Бабанський, В.Бейлінсон, В.Беспалько, Г.Ващенко, Д.Зуєв, Н.Менчинська, С.Перовський,

К.Ушинський, та ін. Проблеми створення сучасного підручника знайшли своє відображення у роботах науковців В.Бевза, Т.Бойченка, Н.Бібік, Л.Горяна, І.Гузика, Я.Кодлюк, Т.Лукиної, О.Ляшенка, В.Мадзігона, Н.Матяша, О.Савченко, А.Фурмана, наукові підходи до визначення системи критеріїв оцінки якості підручників розробляли науковці В.Беспалько, В.Буров, О.Волошин, Д.Зуєв, В.Ізвозчиків, Д.Мартос, О.Сергеев, Н.Сосницька, М.Тупальський.

У дослідженні О.К.Волошин проведено узагальнення підходів до критеріального аналізу підручників, на основі чого визначено систему критеріїв оцінки підручника з фізики [5]. Дослідницею запропоновано систему критеріїв змісту та структури підручників з фізики, які включають: 1) відповідність цільового і структурного конструювання підручників особистісним властивостям учнів; 2) науковість, системність викладу, логічність у викладенні навчального матеріалу, відповідність принципам методології і філософії; 3) ясність і точність уявлень і понять; 5) диференціація та компактність інформації (інформаційний компонент змісту підручника); 6) доступність і наочність викладу (емоційно-ціннісний компонент змісту підручника); 7) реалізація принципу історизму; 8) реалізація прикладної спрямованості знань; 9) активізація мислення і проблемного викладу (творчий компонент змісту підручника); 10) особистісна орієнтація підручника; 11) ергономічність (відображені гігієнічними, фізіологічними та психологічними показниками).

В.П.Беспалько, розробляючи теоретичні засади підручника, запропонував критерії їх оцінки за ознакою технологічності. До них відносяться: 1) цільовий компонент (діагностичність цілей); 2) дидактичний компонент; 3) управлінський компонент; 4) організаційно-діяльнісний компонент [1].

Д.Д.Зуєв визначає критерії оцінки підручника на основі функціонально-структурного аналізу, який у критеріальній оцінці підручника представлено як єдність функцій та ступеню їх реалізації. Це дозволило виокремити наступні чотири рівні критеріїв його оцінки:

1. Функції системи засобів навчання (здійснення мети, змісту, принципів і методів навчання в школі) - навчально-методичні комплекси.

2. Ступінь реалізації функцій підручника-системи: інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, закріплення і контроль, самоосвіта, інтегруюча, координуюча, розвивально-виховна.

3. Функції тексту: (основного, додаткового, пояснювального); Функції позатекстових компонентів (апарату організації засвоєння, ілюстративного матеріалу, апарату орієнтування).

4. Функції елементів: (основного тексту, додаткового тексту, пояснювального тексту, апарату організації засвоєння, ілюстративного матеріалу, апарату орієнтування) [10].

О. Савченко на основі комплексного підходу до реалізації цілей і завдань особистісно орієнтованого навчання, виокремлює наступні блоки аналізу шкільного підручника: цільовий, інформаційний, процесуальний, мотиваційний, контрольний-оцінний, матеріально-технічний [14, с. 38-39].

Електронні підручники (посібники) суттєво від-

різняються від підручників, які використовуються у традиційному навчанні. В зв'язку з цим дуже важливою є розробка проблеми критеріїв оцінки якості альтернативних засобів навчання. Адже, крім загальних підходів до оцінки якості навчальної літератури необхідно враховувати спеціальне призначення та особливі функції електронних навчальних видань.

Проблеми проектування та розробки електронної навчальної літератури розкриваються у дослідженнях Л.І.Білоусової, Т.Валецької, В.П.Вембер, О.Г.Глазунова, Л.Е.Гризун, Т.І.Коваль, І.Козловської, В.Лапінської, В.М.Мадзігона, Н.В.Морзе, В.Полянського.

Науковці Л.І.Білоусова та Л.Е.Гризун відзначають, що не зважаючи на наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних дидактичних засобів у навчанні «... дидактичний потенціал інформаційних технологій використовується не повністю, відчувається нестача якісних комп'ютерних посібників, які б відповідали сучасним педагогічним концепціям. Зокрема, існуючі електронні підручники здебільшого є формальним перенесенням паперових навчальних ресурсів на електронні носії. Навіть, якщо вони мають гіпертекстову структуру, вони не використовують повною мірою всіх дидактичних переваг інформаційних технологій таких як можливість здійснення динамічного моделювання, проведення досліджень, формування у студентів системи причинно-наслідкових відношень на основі сприйняття гіпертексту, не забезпечують їх занурення в навчальне середовище електронного підручника з метою реалізації діяльнісного характеру навчання» [2, с.2]. Отже проектування електронного посібника і разом з тим, його експертиза мають відображати позиції, пов'язані із урахуванням дидактичних переваг інформаційних технологій.

До існуючих і досі невирішених проблем цієї галузі слід також віднести визначення й обґрунтування єдиних критеріїв оцінювання якості електронних підручників, а також єдиних дидактичних вимог до них, які б спиралися на чинні стандарти вищої освіти і вимоги до підготовки фахівців відповідного напрямку.

У попередніх дослідженнях нами обґрунтовано сутність та розкрито структуру дидактичного поняття «література рідного краю» [11], розкрито зміст інноваційних технологій навчання на уроках літературного краєзнавства [12] Узагальнений і систематизований матеріал з літературного краєзнавства став основою для створення електронного посібника. Потреба у проведенні його експертизи актуалізувала проблему визначення критеріїв оцінки якості створеного підручника.

Мета дослідження полягала у здійсненні теоретичного аналізу проблеми критеріїв оцінки електронних навчальних матеріалів для визначення показників експертизи електронного посібника з літературного краєзнавства.

Досягнення мети передбачало вирішення низки завдань: 1) з'ясування змісту експертної оцінки підручників; 2) розкриття особливостей електронних посібників (підручників); 3) визначення показників критеріальної оцінки електронного посібника з літературного краєзнавства.

У статті О.Е.Жосана підкреслюється, що єди-

них науково обґрунтованих критеріїв оцінювання підручника не існує, хоча напрацювання вчених у даному аспекті чималі [9]. У іншому дослідженні О.Е.Жосана узагальнено та систематизовано існуючі у вітчизняній практиці підходи до експертної оцінки навчальної літератури для загальноосвітніх закладів [8]. Він визначає експертну оцінку як судження, виражене у кількісній і якісній формах для незалежних експертів. Спільно із міністерством НАПН України були розроблені оцінні листи, у яких основні параметри оцінюються за бальною шкалою. Експерт, який здійснює експертизу рукописів, несе персональну відповідальність за конфіденційність, вірогідність і повноту аналізу рукопису, об'єктивність та обґрунтованість зроблених висновків [8, с.84].

Апробація навчальної літератури здійснюється згідно з наказом Міністерства освіти і науки. До неї залучаються досвідчені учителі (як правило, учителі-методисти), які володіють прийомами дослідницької роботи. Апробація передбачає: проведення експертизи навчального видання учителями, методистами, науковцями, які визначають науково-методичний рівень навчального видання, що апробується; вивчення думки вчителів, учнів, їхніх батьків щодо якості навчального видання; проведення щонайменше двох контрольних зрізів засвоєння учнями навчального матеріалу; оцінювання видання згідно із санітарно-гігієнічними і психолого-педагогічними вимогами до навчальної книги [8, с.85-86].

Проведення експертизи електронних дещо відрізняється від експертизи друкованих видань. У зв'язку з цим, варто розглянути особливості електронних видань. У дослідженні Л.Е.Гризун здійснено розробку теоретичної моделі сучасного електронного підручника на основі функціонального підходу: визначено структурні компоненти електронного підручника, встановлено їх функціональне призначення, взаємозв'язки, механізм взаємодії за умов застосування гіпермедійних технологій для їх реалізації [7].

Реалізація моделі уможливила визначення особливостей електронних підручників. Дослідниці Л.І.Білоусова та Л.Е.Гризун виокремлюють особливості, характерні для електронних навчальних матеріалів. До них відносять наступні: 1) побудова навчального матеріалу за принципом багаторівневості подання інформації; це дозволяє учням рухатися за індивідуальною траєкторією навчання і в найзручнішому темпі; 2) можливість здійснення діяльнісного характеру навчання; комплексне використання в навчанні як традиційних видів навчальної діяльності, так і нових – опрацювання теоретичного матеріалу на динамічних моделях, проведення комп'ютерного експерименту, розв'язування задач в інтерактивному режимі тощо; 3) аудіовізуальне подання матеріалу включає в систему сприйняття і запам'ятовування образну й емоційну пам'ять і так суттєво впливає на формування уявлень, які займають центральне місце в образному і словесно-логічному мисленні; 4) забезпечення якісного зворотного зв'язку між суб'єктами навчання; цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії учня (студента) із середовищем електронного підручника і наявності автоматизованої системи діагностики знань; 5) реалізація принципу інтегративності знань; електронний підручник поєднує різні компоненти системи дидак-

тичних засобів: посібник, що містить теоретичний матеріал, задачі для його опрацювання і засвоєння; засоби для проведення комп'ютерного експерименту; тестові завдання для різних видів контролю якості знань. З іншого боку, електронний підручник цілком природно інтегрує навчальні ресурси, подані в електронній формі, зокрема й ресурси глобальної мережі Internet. Це створює сприятливі умови для швидкого оновлення й модифікації представленого в підручнику навчального матеріалу, динамічного збагачення його новим змістом відповідно до рівня сучасної науки, а також до змін у стандартах освіти [2].

У дисертаційному дослідженні Н.В.Буркіної йдеться про створенні такої методичної системи дистанційного навчання математики у ВНЗ, яка забезпечує організацію контрольованої диференційованої самостійної роботи студентів, що охоплює різні види навчальної діяльності за допомогою створення та впровадження в навчальний процес мультимедійних інтерактивних дистанційних курсів. Дослідницею запропоновано електронний курс, який включає повну систему електронних контрольних-навчальних матеріалів, відповідає принципам і вимогам, що висувалися до методичної системи дистанційного навчання, максимально використовує ІКТ, можливості мережі Internet і забезпечує навчання та управління процесом навчання за індивідуальною навчальною траєкторією. Цей курс отримав назву «мультимедійний дистанційний курс з високим рівнем інтерактивності» (МДКВРІ).

Критеріями визначення ефективності МСДНМ є: показники рівня математичної грамотності студентів, зацікавленості математикою, комп'ютерної грамотності студентів, використання ІКТ для розв'язання різних навчальних завдань, наявний у студентів тезаурус дисципліни, наполегливість у досягненні мети як особистісна якість студента, навички самоорганізаційної діяльності, прагнення до самореалізації [3].

На нашу думку, ці критерії дозволяють визначити ефективність електронного курсу за ознакою «якості і властивості студента», в якій виокремлюють такі показники: компетентності (математична грамотність, комп'ютерна грамотність, навички самостійної роботи, володіння тезаурусом); особистісні якості (зацікавленість математикою, наполегливість у досягненні цілей, прагнення до самореалізації).

Зрозуміло, що визначені таким чином критерії є важливими, але недостатніми для проведення експертизи електронного курсу. Поза увагою експертів у цьому випадку залишаються характеристики і особливості, власне, самого електронного курсу.

У методичних рекомендаціях до електронних видань Т.М.Валецької сформульовано вимоги до електронних підручників (посібників) [4]. До них авторка відносить наступні:

- 1) наявність базового обсягу матеріалу, який вивчається, врахування нових тенденцій у науці та технологіях;
- 2) здійснення відбору матеріалу для електронного підручника (посібника) на основі аналізу перспективних напрямків розвитку науки та техніки;
- 3) наявність у підручнику не тільки навчального матеріалу, але й елементів прогнозування складнощів, які виникають у процесі засвоєння матеріалу, діагностування їх появи та проведення

своєчасної корекції;

4) врахування основних принципів навчання, які мають пряме відношення до розробки навчальних систем (йдеться про наступні принципи: активності і свідомості у навчанні; зв'язку навчання з життям; зворотного зв'язку; індивідуалізації навчання тощо);

5) чітка структуризація навчального матеріалу з деталізацією до дрібних структур, таких як визначення, алгоритми тощо.

У роботі авторів Ю.В.Вороненко та ін. йдеться про комплексну оцінку якості електронних засобів навчання, під якою розуміється оцінка їх якості за сукупністю параметрів: змістовних, техніко-технологічних, дидактичних, методичних і дизайн-ергономічних. У кожному з визначених параметрів виокремлюються показники, які дозволяють провести експертну оцінку якості електронних засобів навчання (ЕЗН) як з урахуванням задоволеності споживача так і структурного забезпечення процесу [5].

У ґрунтовному дослідженні авторів Н.В.Морзе, О.Г.Глазунова підкреслюється, що в області програмного забезпечення існують європейські і міжнародні стандарти, які в сукупності утворюють модель, відому спеціалістам під назвою SQuaRE, в рамках якої визначають шість характеристик якості: функціональність, надійність, зручність, ефективність, супроводження, переносимість (адаптованість, узгодженість) [13]. У відповідності до світових стандар-

тів розробляється система моніторингу вітчизняних електронних навчальних курсів. Узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду в галузі розробки критеріїв оцінки електронних видань уможливило визначення науковцями критеріїв оцінки їх якості:

– критерій структурно-функціональної системи (стандартизований кожний елемент курсу щодо форми подання його змісту, тобто відповідність певному шаблону);

– критерій змістової оцінки (зміст повинен відповідати сучасному стану розвитку науково-технічного прогресу);

– критерій методичної експертизи (дидактична оцінка електронних навчальних видань та оцінка методики навчання з їх використанням).

Запропонований підхід видається нам найбільш вдалим і комплексним. Тому в якості критеріїв оцінки розробленого нами електронного посібника з літературного краєзнавства опираємось саме на них. Окрім того, використовуючи їх для проведення експертизи, ми конкретизуємо їх для споживачів різних рівнів: учнів; викладачів, студентів-майбутніх вчителів мови і літератури; методистів інституту післядипломної педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям сутності електронного посібника як структурно-функціональної системи, його змістового наповнення та методичних рекомендацій з його використанням у загальноосвітній школі.

Література та джерела

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Білоусова Л.І. Науково-практичні аспекти створення і впровадження електронного підручника для вищої школи / Л.І.Білоусова, Л.Е. Гризун. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbu.gov.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Буркіна Н.В. Проектування методичної системи дистанційного навчання математики у вищих навчальних закладах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталія Валеріївна Буркіна; Донецький національний університет. – Донецьк, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mydisser.com/>. <http://archive.nbu.gov.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
4. Валецька Т.М. Методичні рекомендації до структури і змісту електронних видань / Тетяна Михайлівна Валецька – Чернівці: Чернівецький торговельно-економічний інститут КНТЕУ, 2012. – 19с.
5. Волошина К.О. Методичні системи критеріального аналізу підручника з фізики / К.О. Волошина – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file://localhost/E:/Desktop/Ivetta/Методичні системи критеріального аналізу підручника фізики VuzLib.com.htm>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Вороненко Ю.В. Оцінка якості електронних засобів навчання / Ю.В.Вороненко, О.П.Мінцер, В.В.Краснов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://motherandchild.org.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
7. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Гризун Людмила Едуардівна. – Харків, 2001. – 178 с.
8. Жосан О.Е. Експертиза шкільного підручника: стан і перспективи / О.Е.Жосан. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
9. Жосан О.Е. Експертиза шкільного підручника: теоретичний аспект / О.Е.Жосан. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchnik.ucoz.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
10. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д.Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
11. Марфинець Н.В. Сутність та структура дидактичної категорії “література рідного краю” / Надія Василівна Марфинець // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип.21. – С.110-113
12. Марфинець Н.В. Інноваційні технології навчання на уроках літературного краєзнавства / Надія Василівна Марфинець // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2013. – Вип. 26. – С.120-123
13. Морзе Н.В. Критерій якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання / Н.В.Морзе, О.Г.Глазунова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbu.gov.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.
14. Савченко О. Я. Нова доба шкільної освіти / О. Я. Савченко // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1-4. – С. 30-39.

Експертная оценка электронного пособия по литературному краеведению основывается на критериях, отражающих требования к созданию электронных учебных изданий. В статье осуществляется анализ критериальной оценки учебных изданий (печатных и электронных). В качестве критериев экспертной оценки выбираются комплексные, отражающие структурно-функциональный компонент разработки

электронного учебного издания, содержательный компонент и методический, отвечающий за уровень методической грамотности использования электронного пособия в процессе изучения литературы родного края в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: электронное пособие, критерии оценки, экспертиза, литературное краеведение.

Peer review of electronic manual on literary ethnography is based on criteria reflecting the requirements for creating electronic textbooks. In this paper the analysis of criterial evaluation of educational publications (print and electronic) has been conducted. The criteria chosen for the complex expertise reflect structural and functional component of the development of electronic educational publishing, as well as the semantic and methodological component that corresponds to the level of methodology literacy of using an electronic manual in the process of study of native land literature in a secondary school.

Key words: electronic manual, evaluation criteria, examination, literary local history.

УДК 372.853

ВЗАЄМОВПЛИВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Масленнікова Діана Юрійвна
Попова Тетяна Миколаївна
м. Керч

Основою концепції реформування змісту фізичної освіти є формування не носія певного обсягу знань, а особистості, яка живе і працює у світі техніки та складних технологій із емоційно-ціннісним відношенням до явищ дійсності. У статті розглядається взаємовплив пізнавальної діяльності та розвитку емоційно-психологічної сфери учнів засобами музейної педагогіки.

Ключові слова: навчання фізики, пізнавальна діяльність, розвиток емоційно-психологічної сфери учнів, засоби музейної педагогіки.

Якщо головним завданням освіти завжди була адаптація людини до навколишнього світу, то сьогодні в процесі реформування освіти взагалі, і фізичної освіти зокрема постало ще одне не менш важливе завдання – «розкриття творчого потенціалу учнів відповідно до їх культурних, психологічних, фізичних особливостей» [7, с.44], тобто, розвиток творчої гуманної особистості, спроможної до перетворення як світу, так і самої себе. Основою концепції реформування змісту фізичної освіти є формування не носія певного обсягу знань, а особистості, яка живе і працює у світі техніки та складних технологій із емоційно-ціннісним відношенням до явищ сучасності.

У психолого-педагогічній літературі (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Дж. Брунер, О.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, Б.С. Гершунський, О.М. Леонтьев та ін.), у джерелах із методики фізики (П.С. Атаманчук, П.І. Самойленко та ін.) багато уваги приділяється гармонійному розвитку особистості учнів на основі вивчення їх емоційно-психологічного стану та його врахування вчителями в процесі навчання фізики.

Саме врахування емоційно-психологічної сфери кожного окремого учня і класу в цілому під час планування навчально-виховного процесу з фізики є актуальною, але не достатньо досліджуваною проблемою в методиці фізики.

Отже, метою даної статті є аналіз взаємовпливу пізнавальної діяльності та розвитку емоційно-психологічної сфери учнів засобами музейної педагогіки.

«Цінність знань визначається як його науковими компонентами, так і культурним підґрунтям, на якому вони одержали подальший розвиток та прикладне використання» [9, с.175-176]. Цінність фізичних знань, отриманих учнями під час навчання, полягає в науковому, практичному, прикладному, творчому, культурному, гуманістичному, емоційному значенні. Тоді емоційне значення фізичних знань полягатиме, з одного боку, у «емоційно-ціннісному ставленні учнів до явищ минулого, сучасного і майбутнього» [там саме, с.176] і є «...наслідком переживань і усвідомлення особистісно-значущих» [13, с.18] «наукових знань, фактів, подій, з якими учні ознайомлюються в процесі спілкування з учителями, учнями, різноманітними інформаційними джерелами в процесі навчання» [9, с.176].

З іншого боку, навчання є більш ефективним, якщо в аудиторії підтримується позитивна емоційно-психологічна атмосфера. На це вказують І.Є. Ліхтштейн, Т.М. Попова, В.Д. Шарко, О.Л. Шевнюк, О.Р. Шефер, Р.М. Щербаков та ін. І, як підтверджує проведене нами педагогічне дослідження, використання засобів музейної педагогіки у навчанні є засобом створення та підтримки саме такої атмосфери. Отже, перед учителем має виникати завдання врахування емоційної сфери кожного окремого учня і класу в цілому.

У другій половині XIX століття в Америці і Європі масова (початкова й середня) школа опиралася на педагогічну ідеологію, що допускала орієнтацію на ізолюваного індивіда, якого вчать і виховують за допомогою стандартних, однакових для всіх учнів методів і норм. У сучасних умовах, за словами Джона Дьюї: «Дитина – це вихідна крапка, центр, кінець усього. Треба завжди мати на увазі її розвиток, тому що тільки ці характеристики можуть і повинні слу-

жити розвитку дитини; вони лише інструменти, але мають цінність, тому що вони служать цій меті» [6, с.200]. Формуючи кредо нової педагогіки, Джон Дьюї розглядав навчально-виховний процес як розвиток здібностей, природно притаманних дитині. Методи навчання та виховання треба будувати, звертаючись безпосередньо до досвіду дітей, коли певні знання стають для них необхідними й вони усвідомлюють це. Таким чином, в учнів стимулюється формування інтересів [там само, с.201]. Виникнення зацікавленості до пізнання нового збуджує емоційні та інтелектуальні процеси, які забезпечують установлення внутрішнього контролю емоційно-психологічної поведінки, і навпаки.

Учитель фізики може «збуджувати емоційні та інтелектуальні процеси», «враховуючи загальний та віковий психологічно-емоційний стан і розвиток учнів» [8, с.25] під час упровадження різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності з фізики, наприклад, на основі впровадження засобів музейної педагогіки (створення куточків історії та міні музеїв у кабінетах фізики, віртуальних музеїв з історії науки і техніки, відтворення віртуальних діалогів видатних фізиків, інженерів, винахідників тощо).

На жаль, у наш час у шкільних лабораторіях є багато застарілих вимірювальних і демонстраційних приладів, хоча вони знаходяться у робочому стані та використовуються для відтворення фізичного експерименту. До того ж у роботі [10] зазначається, що будь-яка річ, якій минуло п'ятдесят років – антикваріат, тобто вона має культурно-історичну й науково-технічну цінність. Вивчаючи застаріле обладнання, його принцип дії, історію створення й удосконалення, учні можуть самостійно обирати тематику виставкового стенду, вони зацікавлені у створенні музейного куточка з історії фізичного обладнання даної категорії.

Як показує педагогічний досвід, керівна роль учителя фізики в цьому процесі не може бути повною без урахування вікових емоційно-психологічних особливостей школярів. Фізику починають вивчати в сьомому класі, коли учням виповнюється 12 років, і вивчають вони цей предмет до одинадцятого класу, коли досягають віку 16-17 років. Саме цей віковий період викликає необхідність знання вчителем фізики психолого-емоційних особливостей учнів.

Підлітковий період (10-15 років) є перехідним від дитинства до дорослості. Змінюються умови життя і діяльність дитини, відбувається перебудова психіки, ламаються старі форми взаємостосунків із людьми і довкіллям. Систематичне вивчення основ наук вимагає від учнів більш високого рівня свідомості, розуміння складних відношень із об'єктами, формування абстрактних понять. У процесі навчальної діяльності мислення учнів набуває активного аналітичного і самостійного характеру, розвивається здатність міркувати, порівнювати, робити глибокі узагальнення та висновки. Істотні зміни в цьому віці відбуваються з пам'яттю та увагою, вони стають більш довільними й набувають характеру організованих, регульованих і керованих процесів [12, с.156].

Підліток починає розуміти значення майстерності та ролі професійного навчання в оволодінні його основами, що свідчить про готовність до систематичного й поглибленого вивчення фізики, етапів іс-

торичного розвитку науки, техніки, техніко-технологічної культури, еволюції людини і суспільства.

Серед особливостей формування особистості в підлітковому віці варто виділити становлення моральної свідомості, самосвідомості, почуття дорослості, прагнення до самостійності у своїй діяльності, а також пошук підлітком «свого героя», який часто стає прикладом для наслідування. Це може бути будь-який суспільно-політичний діяч, представник художньої, музичної, технічної культури або хтось із найближчого оточення, однолітків, а може стати і вчений-фізик. Захоплююча розповідь учителя про життя та діяльність вченого-фізика може зацікавити підлітка, стати поштовхом для формування поглибленого інтересу до вивчення фізики [там само]. Зацікавлений учень може збирати матеріал із даної теми, глибоко вивчати біографію, життєдіяльність, етапи творчості, основні досягнення і відкриття, вплив особистості вченого і його робіт на розвиток епохи його життєдіяльності, ставлення до вченого його сучасників.

Учням 10-11 класів характерна залежність від молодшого шкільного етапу розвитку. З огляду на деяку неоднорідність фізіологічного й соціального розвитку юнацького періоду, що обумовлено біологічними й психічними особливостями, а також деяку невизначеність критеріїв власної соціальної зрілості, вікові межі учнів одного колективу не є чітко окресленими. Також учитель може об'єднати за спільністю інтересів групу учнів, неоднорідну за своїм складом (поліетнічність, різний розвиток культури, предметних знань тощо), але зв'язану спільним навчально-виховним процесом (спільність ужиття, однакова психологічна система цінностей, перехідний вік від шкільного періоду життя – до дорослого тощо) [12, с.156], до поглибленого вивчення фізики, розвитку творчих задатків навчально-пізнавальної діяльності. Методом, сприятливим для об'єднання учнівського колективу, є впровадження засобів музейної педагогіки, що доведено проведеним педагогічним експериментом.

Однією з головних особливостей юнацького періоду є прагнення глибше розбиратися в навколишній дійсності. У цьому віці учні шукають відповіді в мистецтві, намагаючись через його образи усвідомити реальність. Тому діяльність учителя фізики на даному етапі навчання має бути спрямованою на впровадження культурно-історичної компоненти змісту фізичної освіти (В.В. Краєвський і А.В. Хуторський, І.Я. Лернер і М.М. Скоткін, А.І. Павленко і Т.М. Попова та ін.). Засоби фізичних знань культурно-наукової значущості мають великий вплив на формування психолого-емоційного стану учнів, на розвиток зацікавленості до вивчення фізики. У цьому сенсі впровадження засобів музейної педагогіки у навчально-виховний процес допомагає і учням, і вчителеві фізики.

Упровадження у шкільну практику засобів музейної педагогіки, орієнтованих на юнацьку аудиторію, «враховує три аспекти пропонованого матеріалу: пізнавальний (розвиток інтелекту), почуттєвий (емоційна чутливість, сприйняття виразних особливостей артефактів культури (і науки – автору), поданих у єдності їх змісту та форми); афективний (співпереживання, що є основою творчих відношень до артефакту)» [12, с.156]. Співвідношення перерахованих

аспектів змінюється залежно від інтелектуальних і вікових особливостей груп учнів. Б.О. Столяров, розглядаючи роботу з учнями 10-11 класів у контексті музейної педагогіки як педагогічного процесу, зазначив, що в «особистісному відношенні цей вік має особливе значення, як період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи цивільні, суспільно-політичні, професійні» [там саме].

Освітня діяльність із створення музею, музейного куточка дозволяє учням розширити кругозір, сприяє збагаченню загальної ерудиції, дає певні знання у галузі історії фізики й навички фізичного аналізу уявлень про явища довкілля на фоні розвитку позитивного емоційного стану. Тобто, в основі такого виду пізнавальної діяльності лежить пошук, що супроводжується змінами емоційного стану учнів. Результативний пошук шляхів розв'язання теоретичного або експериментального завдання, пошук умови самостійно складеної задачі, пошук матеріалу для доповіді, реферату, музейного стенда чи куточка створює передумови позитивного емоційного ставлення до процесів навчання і пізнання. Так і плідна музеєстворювальна діяльність учнів як складова змісту освітнього процесу через розвиток емоційної сфери особистості формує, на думку М.В. Гамезо, О.О. Петрової, Л.М Орлової, «готовність до навчання (сформованість основних видів навчальної діяльності, успішне засвоєння програмового матеріалу, якісно інший, більш «дорослий» тип взаємин між учителями і однокласниками)» [2, с.186], спонукає до занять самоосвітою, що дає поштовх розвитку творчого мислення – досягненню цілей розвивального навчання.

У навчально-пізнавальній діяльності підлітка є не лише труднощі й протиріччя, а й переваги, на які може і повинен опиратися вчитель фізики. Характерна риса підлітка – його готовність до всіх «видів навчальної діяльності, які роблять його дорослим у власних очах. Також його приваблюють (стан емоційно-позитивного відношення до своєї діяльності, – *автори*) самостійні форми занять на уроці, складний навчальний матеріал, можливість самостійно будувати свою пізнавальну діяльність поза межами школи.

Але підліток цю готовність ще не вміє реалізовувати на практиці, тому що недостатньо володіє способами виконання відповідних форм навчальної діяльності. Навчити таким способам, не дати згаснути інтересу до них – головне завдання вчителя.

Сформованою навчальною діяльністю вважається така діяльність учнів, коли вони, керуючись особистими мотивами навчання, можуть самостійно визначати навчальне завдання, обирати раціональні прийоми та способи його розв'язання, контролювати й оцінювати свою роботу» [там саме, с.186-187]. Учнім подобається здійснювати самостійно відкриття. Вони відчують емоційне задоволення від дослідницької діяльності.

Формування мотивів навчання безпосередньо пов'язане із задоволенням домінуючих потреб віку. Підлітків приваблює можливість розширити, збагатити свої знання, «зануритись» у сутність предметів, встановити причинно-наслідкові зв'язки: «Фізика подобається мені тому, що цікаво знати про все навколо. Мені цікаво, чому, наприклад, у деяких предметах ми бачимо своє відображення, а в інших ні» [2, с.187]. Так формуються стійкі пізнавальні інтереси, які визначають позитивне ставлення учнів до вивчення фізики.

І навпаки, незадоволення пізнавальних потреб та інтересів викликають у підлітків не тільки стан нудьги, апатії, байдужості, але інколи й різко-негативне ставлення до «нецікавого» предмета. Тобто, емоційно-психологічний стан підлітків є тим фактором, який «здійснює тісний зв'язок між емоціями та особистісною діяльністю» (С.Л. Рубінштейн [11]) учнів і який, на нашу думку, є запорукою досягнення цілей розвивального навчання саме тому, що:

- *по-перше*, формує готовність до навчання;
- *по-друге*, приводить до особистісної мотивації навчання;
- *по-третє*, впливає на активізацію навчально-пізнавальної діяльності;
- *по-четверте*, готує учнів до виконання творчих завдань.

Таким чином, ми підійшли до розгляду психолого-емоційних характеристик віку (табл. 1) і фундаментальних емоцій та їх характеристик (табл. 2), які має враховувати вчитель фізики для створення позитивної емоційної атмосфери навчально-виховного процесу.

Таблиця 1

Психолого-емоційні характеристики шкільного віку

Класи	Вік	Психолого-емоційна характеристика віку
7-8	12-13	У дітей 12 років виявлені помірний рівень невротичності, експресивності; середній ступінь захищеності від впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій; деяка нестійкість емоційного стану; у багатьох характерні коливання настрою, підвищена збудливість, дратівливість. У дітей 13 років у цілому сформовані вміння розбиратися в емоційному стані інших, довільно виражати свої емоції, керувати власним емоційним станом, поведінкою, а також впливати на поведінку інших людей; спостерігається досить високий рівень невротичності та депресивності, низька захищеність від впливу стрес-факторів, звичайних життєвих ситуацій, невпевненість, нестійкість емоційного стану, коливання настрою, підвищена збудливість, дратівливість, схильність до афективного реагування.
9	14-15	Серед дітей 14 років виразність невротичності та депресивності залишається на високому рівні. У більшості спостерігається помірна стійкість до стресів, разом з тим деяка схильність до пасивного реагування на звичайні життєві ситуації, тривожність, невпевненість, що може обтяжувати соціальну взаємодію. Збільшується кількість дітей, які добре вміють володіти собою. У більшості спостерігається стабілізація емоційного стану, скорочення кількості імпульсивних, агресивних і невротичних реакцій, активність й оптимістичність. Однак багато дітей мають схильність до формування негативних емоційних станів.

Класи	Вік	Психолого-емоційна характеристика віку
10-11	16-17	Учні 16-17 років добре вміють розбиратися в емоційному стані навколишніх. Використовують ці вміння у спілкуванні. У багатьох учнів у достатній мірі сформовані вміння доволно виражати свої емоції, керувати власним емоційним станом, поведінкою, а також впливати на поведінку інших людей.

Аналіз емоційно-психологічних характеристик віку, фундаментальних позитивних і негативних емоцій та їх характеристик уможливило врахування впливу цих чинників для встановлення напрямків планування вчителем навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо використання засобів музейної педагогіки в умовах розвивального навчання.

Вплив емоцій на діяльність людини теоретично обґрунтований у роботах М.В. Гамезо, О.О. Петрової, Л.М. Орлової [2], Б.І. Додонова [3], К.Е. Ізарда [5] та багатьох інших психологів. Усі вони дають авторські класифікації емоцій.

Але слід зауважити, що спроби побудувати універсальну класифікацію є не дуже вдалим.

Таблиця 2

Фундаментальні емоції та їх характеристики

Фундаментальні емоції	Характеристики емоцій
Позитивні емоції	
Інтерес-збудження	Позитивна емоція, яку переживає дитина, мотивує навчання, розвиток навичок та вмінь, творчі прагнення. У стані інтересу підвищується увага, допитливість і захоплення об'єктом інтересу.
Задоволення-радість	Є скоріше побічним продуктом події, ніж результатом прямого прагнення одержати її. Активний стан радості характеризується почуттям впевненості, власної значущості.
Подив	Завжди скороминущий стан. Він з'являється завдяки різкому підвищенню нервової стимуляції, що виникає через будь-яку раптову подію. Подив сприяє звільненню нервової системи від попередньої емоції і направляється на об'єкт, який викликає подив.
Негативні емоції	
Горе-страждання	Емоція, яку відчуває людина, котра упала духом, почуває себе самотньою, не має контактів з людьми, жаліє себе.
Гнів-лють	Фундаментальна емоція, контролю над вираженням якої приділяється особлива увага в процесі соціалізації. При гніві кров «кипить», особа починає «горіти».
Відраза-огіда	Часто виникає разом із гнівом, але має характерні мотиваційні ознаки (суб'єктивно переживається). Фізична та психологічна зношуваність схильна викликати відразу. Відраза, поєднана з гнівом, може стимулювати деструктивне поведіння, тому що гнів мотивує напад, а відраза – бажання позбутися когось чи чогось.
Презирство-зневага	Бажання почувати перевагу може призвести навіть до презирства. Презирство – це «холодна» емоція, що веде до деперсоналізації індивіда або групи.
Страх-жах	Страх виникає через швидке підвищення щільності нервової стимуляції, яку приносить звістка про реальну або уявлювану небезпеку. Сильний страх супроводжується невпевненістю і поганими передчуттями.
Сором-сором'язливість	Сором мотивує бажання сховатися, зникнути, може сприяти виникненню відчуття бездарності. Сильне й постійне відчуття сорому може перешкоджати розвитку цілісності людини. Сприяє збереженню самоповаги.
Провина-каяття	Провина виникає при порушенні моральної, етичної або релігійної сторони в деяких подіях, причому в ситуаціях, коли суб'єкт почуває особливу відповідальність.

«Установити універсальну класифікацію емоцій взагалі неможливо, тому класифікація, придатна для розв'язання одних завдань, виявляється не дієвою під час розв'язання іншого кола завдань. Деякі психологи при класифікації емоцій виходять із потреб, які провокують появу цих емоцій» [3].

Відповідно до потреб навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення фізики ми підтримуємо класифікацію Б.І. Додонова [там само] і адаптуємо її до контексту даного дослідження, виявляючи наступні емоції:

- *альтруїстичні* (від фр. *altruisme* – інший – безкорисливе служіння людям, готовність жертвувати для них своїми особистими інтересами [1, с.32]),
- *комунікативні* (від лат. *communicatio* – повідомлення – обмін думками, передача інформації в процесі мовлення [1, с.251]),
- *глицічні* (від лат. *gloria* – сляво, слава [1, с.146]),
- *практичні* (від гр. *praxis* – справа [1, с.401]),
- *пугнічні* (від лат. *pugna* – боротьба – потреба в

подоланні небезпеки, на основі якої виникає інтерес до боротьби [3]),

- *романтичні* (від фр. *romantique* – романтик – схильність до мрійності, до ідеалізації людей і життя [1, с.442]),
- *гностичні* (від фр. *gnosticisme* – той, хто знає [1, с.147]),
- *естетичні* (від фр. *estetisme* – той, хто відчуває, чуттєвий [1, с.619]),
- *гедоністичні* (від гр. *hedone* – приємне самовідчуття, насолода [1, с.127]),
- *акзитивні* (від фр. *acquisition* – придбання – інтерес до заощадження, колекціонування, придбання речей) [3]).

Взаємовплив навчально-пізнавальної діяльності учнів і розвитку емоційної сфери відповідно до потреб особистості, цілей розвивального навчання фізики під час впровадження засобів музейної педагогіки подано у табл. 3.

Взаємовплив навчально-пізнавальної діяльності і розвитку емоційної сфери учнів під час упровадження засобів музейної педагогіки в умовах розвивального навчання фізики

Класифікація емоцій	Характеристики емоцій	Види пізнавальної діяльності учнів, які реалізуються під час упровадження засобів музейної педагогіки в умовах розвивального навчання фізики
Альтруїстичні емоції	Виникають на основі потреб сприйняття, допомоги, заступництва	Співробітництво вчителя, фахівців, бібліотекарів та ін. з учнями, учнів між собою у музеєстворювальному процесі.
Комунікативні емоції	Виникають на основі потреб у спілкуванні	Вивчення історичної, технічної, наукової та науково-публіцистичної літератури. Добір і творчий пошук необхідної інформації для створення музейного стенда, куточка або міні-музею. Пошукова робота в групі, підготовка інформації для проведення «екскурсій».
Глоричні емоції	Пов'язані з потребою в самоствердженні та славі	Відкриття чогось нового під час класифікації старого. Відбувається в процесі вивчення: історії обладнання конкретної категорії, відтворення історично значущих приладів і дослідів; встановлення шляхів подальшого розвитку обладнання; життєтворчої діяльності видатних фізиків, інженерів та виявлення їх особистої ролі в еволюції науки, техніки, культури; ставлення сучасників і суспільства до діяльності науковців у епоху їх життєдіяльності. Керівництво музеєстворювальною діяльністю молодших школярів, однокласників.
Практичні емоції	Викликані діяльністю та її зміною в процесі навчання, успішністю або неуспішністю, труднощами її здійснення та завершення	Докладне вивчення історичної, технічної, наукової та науково-публіцистичної літератури з метою ознайомлення з життєдіяльністю видатних науковців і винахідників, виявлення труднощів, з якими зустрічались учні, інженери і винахідники упродовж життєвого і творчого шляху та встановлення умов їх подолання.
Пугнічні емоції	Виникають від потреб у подоланні небезпеки, на основі якої пізніше виникає інтерес до боротьби	Поповнення стендів, експозиції музейного куточка, міні-музею матеріалами, отриманими під час самостійного спостереження, з екскурсій на природу, на підприємство, по рідному краю, пов'язаними з непередбаченими обставинами.
Романтичні емоції	Прагнення до всього незвичайного та таємничого	Відтворення історично значущих приладів і дослідів. Повернення приладам імен їх винахідників і конструкторів. Ознайомлення учнів з особливостями особистого життя учених, інженерів і винахідників, яке було невід'ємною складовою їхньої життєдіяльності, – образами видатних осіб як звичайних людей.
Гностичні емоції	Почуття подиву чи нового	Поповнення стендів, музейних куточків самостійно створеними матеріалами зі встановлення шляхів подальшого розвитку обладнання, якоїсь галузі науки тощо.
Естетичні емоції	Прагнення до краси, естетики в усьому	Оформлення музейного куточка, створення й оформлення стендів.
Гедоністичні емоції	Потреби в комфорті	Робота в групі з учнями, коли вчитель створює у кабінеті фізики середовище «психологічного комфорту» (за В.Ф. Шаталовим).
Акзизитивні емоції	Інтерес до накопичення, «колекціонування» речей, що виходить за межі практичної потреби в них	Поповнення матеріалів експозиції, відновлення стендів, пошук нових тем для самостійного добору матеріалів.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури та результатів нашого дослідження можна зробити наступні висновки:

- *по-перше*, у віці 12-17 років відбуваються великі зміни в емоційно-психологічному стані учнів, що має враховувати вчитель фізики під час планування як своєї роботи, так і навчально-пізнавальної й творчо-пошукової діяльності учнів різних класів;
- *по-друге*, вік 12-14 років з емоційно-психологічного боку характеризується високим рівнем невротичності та депресивності, підвищеною збудливістю, драгівливістю, невмінням контролювати

- себе. Тому найчастіше в цьому віці виникають такі емоції, як відраза, огида, презирство, зневага, що можна достатньо легко подолати, залучивши учнів до музеєстворювального процесу;
- *по-третє*, у 15-річних постерігається стабілізація емоційно-психологічного стану, з'являється активність та оптимістичність, але більшість учнів мають схильність до негативного емоційного стану. У процесі музеєстворювальної діяльності в учнів виникають емоції більш позитивного характеру (інтерес, задоволення, радість та ін.);
- *по-четверте*, у віці 16-17 років школярі вже вмі-

ють розбиратися в емоційному стані навколишніх, керувати власним емоційним станом, але в цьому віці складніше зацікавити учнів. У цьому сенсі керівництво старшокласниками музеєстворювальною діяльністю молодших школярів у рамках допомоги вчителю фізики дає можливість педагогу зацікавити учнів і на практиці досягти цілей розвивального навчання.

Отже, впровадження у навчально-виховний процес з фізики засобів музейної педагогіки впливає на емоційний стан учнів, що викликає зацікавлен-

ня предметом. А найголовніше – вчитель, керуючи процесом навчання як на уроках фізики, так і в позакласній роботі, впливає на формування емоційно-ціннісного становлення особистості учнів загальноосвітньої школи.

Теоретичне дослідження, проведене в даній роботі дає поштовх до подальшого методичного пошуку практичних шляхів впровадження засобів музейної педагогіки у навчально-виховний процес із фізики в загальноосвітній школі.

Література та джерела

1. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов / А.Н. Булыко. – М.: «Мартин», 2005. – 624 с.
2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех спец. пед. вузов /М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Пед. общество России, 2003. – 512 с.
3. Додонов Б.І. Вплив емоцій на діяльність людини /Б.І. Додонов. – Електронна онлайн бібліотека. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ualib.com.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Дружняєва Д.Ю. (Масленнікова Д.Ю.) Вплив емоцій на становлення особистості учнів при навчанні фізиці /Д.Ю. Дружняєва (Д.Ю. Масленнікова) //Науковий часопис Національного педагогічного університету: зб. наук. пр. Серія №5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К.: КНПУ імені М.П. Драгоманова, 2007 – Вип. 9. – С. 30-37.
5. Изард К.Э. Психология эмоций /К.Э. Изард; [перев. с англ.]. – СПб: Питер, 2000. – 464 с.
6. Корнетов Г.Б. От первобытного к гуманистическому образованию : Учебное пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 216 с.
7. Король А.Д. Диалог в организации эвристического обучения физике // А.Д. Король // Физика в школе. – 2008. – № 6. – С. 43-49.
8. Незабитовський І. Використання художньої літератури на уроках фізики / Ігор Незабитовський // Фізика та астрономія в школі. – № 2. – 2003. – С. 25.
9. Попова Т.М. Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту освітньої галузі «Природознавство» : [монографія] / Т.М. Попова. – Керч: РВВ КДМТУ, 2011. – 325 с.
10. Попова Т.Н. Формирование культурной образовательной среды с использованием элементов музейной педагогики при обучении физике / Т.Н. Попова //Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми. – К.-П. : К.-ПДУ, РВВ, 2006. – Вип. 12. – С. 152-155.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х тт. / С.Л. Рубинштейн / сост. К.А. Абульханова и др.; [2-е изд. перераб. и доп.]. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).
12. Столяров Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика : [учебное пособие] / Б.А. Столяров. – М.: ВШ, 2004. – 216 с.
13. Философия культуры : становление и развитие / [под ред. М.С. Кагана, Ю.В. Петрова, В.В. Прозерского и др.]. – СПб.: Издательство «Лань», 1998. – 448 с.

Основой концепции реформирования содержания физического образования является формирование не носителя определенного объема знаний, а личности, которая живет и работает в мире техники и сложных технологий с эмоционально-ценностным отношением к явлениям современности. В статье рассматривается взаимовлияние познавательной деятельности и развития эмоционально-психологической сферы учащихся средствами музейной педагогики.

Ключевые слова: обучение физике, познавательная деятельность, развитие эмоционально-психологической сферы учащихся, средства музейной педагогики.

The basis of the concept of reforming the content of physical education is to develop support of not a certain amount of knowledge's, but the person who lives and works in the world of technology and complicated technologies with value-emotional attitude to the nowadays phenomena. The mutual cognitive activity and the development of emotional and psychological spheres of students by means of museum pedagogic are discussed at the article.

Key words: physics training, cognitive activity, the development of emotional and psychological areas of students, means of museum pedagogic.

УДК 378.6

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Нахасва Ярина Михайлівна

м.Тернопіль

У статті відображено результати дефінітивного аналізу основних понять дослідження педагогічної проблеми підготовки майбутніх лікарів. Обґрунтовано сутність термінів «професійна підготовка», «компетентність», «компетенція» у контексті підготовки студентів у вищих медичних навчальних закладах. Конкретизовані компоненти педагогічної системи професійної підготовки майбутніх лікарів. Виокремлено складові професійної компетентності майбутніх лікарів.

Ключові слова: дефінітивний аналіз, професійна підготовка лікарів, компетенція, компетентність.

В умовах вищої освіти України актуальною є проблема якості професійної підготовки фахівців медичного профілю. Серед найважливіших принципів формування єдиного освітнього середовища виділяється досягнення високої якості навчання майбутніх лікарів шляхом уведення єдиної технології управління якістю освіти. На якість професійної підготовки впливає якість освітніх стандартів, зміст навчальних планів і програм, професійна компетентність педагогів, якість довузівської підготовки абітурієнтів, рівень організації навчального процесу та науково-методичного забезпечення, матеріально-технічна база, морально-психологічна атмосфера та ін.

Процес навчання студентів у вищих медичних навчальних закладах характеризується певною специфікою, пов'язаною з тим фактом, що від майбутнього лікаря у конкретних обставинах можуть знадобитися не тільки професійні знання для ефективної лікувальної роботи, а й педагогічні та організаційські здібності, вміння керувати людьми в екстремальних ситуаціях, спілкуватися з пацієнтами та їх рідними.

Цілеспрямована педагогічна підготовка майбутнього фахівця-лікаря ХХІ століття вимагає детального аналізу сучасної системи вищої медичної освіти, виявлення та визначення її проблем і протиріч. Це потребує системного підходу до аналізу основних дефініцій, що використовуються у підготовці майбутніх лікарів.

Питання професійної підготовки студентів у вищій школі різного профілю досліджувалися багатьма науковцями. Зокрема, у статті Л. Різник обґрунтовано окремі аспекти вдосконалення сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах; О. Фунтікова займалась дослідженням професійної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності; Р. Карпюк досліджував принципи професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищій школі та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх лікарів знайшли відображення у працях І. Денисюка, де автор вирішував проблеми покращення навчання студентів 6-го курсу шляхом розвитку творчості та удосконалення у них клінічного мислення з внутрішньої медицини. О. Неловкіна-Берналь розглядала соціально-професійну підготовку сучасного лікаря і

порівнювала специфіку американського та європейського підходів до навчання студентів. О. Фофанов досліджував досвід підготовки спеціалістів первинної ланки медико-санітарної допомоги в контексті інтегрованого ведення хвороб дитячого віку при викладанні педіатрії студентам молодших курсів та інші. У роботах А. Остапенко, А. Ткаченко, М. Воловської, Т. Дем'янчук висвітлено питання теорії та практики виховання студентів медичних вузів. Аналіз наукової літератури свідчить, що науковцями ґрунтовно досліджуються питання професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Проте, незважаючи на значні досягнення в окресленій галузі, недостатньо вивченою залишається педагогічна проблема підготовки майбутніх лікарів.

Метою статті є дефінітивний аналіз основних понять, що використовуються у дослідженні педагогічної проблеми підготовки майбутніх лікарів.

Для досягнення поставленої мети було враховано такі чинники: соціальне замовлення суспільства на кваліфікованих лікарів; різке зростання практичної сфери медичних послуг; демографічні фактори; потреба у вирішенні нових соціальних проблем; задоволення потреб різних верств населення у наданні кваліфікованих медичних послуг [11, с.54].

У сучасній педагогічній літературі поняття «професійна підготовка» тісно взаємопов'язана з професійним навчанням та відображає процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які необхідні для ефективної професійної діяльності лікаря. У контексті нашого дослідження поняття професійна підготовка розглядається як сукупність спеціальних знань, навичок, умінь, якостей та норм поведінки, які забезпечують можливість успішного виконання професійних обов'язків. Оскільки підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися оволодінням майбутніми лікарями виключно процесуальною стороною професійної діяльності, необхідними є також цілеспрямоване формування і розвиток професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективність обраної діяльності. Відповідно, ми розглядаємо професійну підготовку студентів у ВНЗ медичного профілю як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього лікаря.

У науковій літературі професійна підготовка майбутніх лікарів ґрунтується на педагогічній системі професійної освіти у ВНЗ та визначається як «певна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [6, с.104]. До основних характеристик педагогічної системи відносять:

- оптимальність (вибір найкращого, найбільш відповідного певним умовам і завданням варіанту побудови і функціонування системи);
- структурність (виділення компонентів системи, їх

- упорядкування та класифікацію);
- функціональність (виділення в якості компонентів функцій, які регулюють відносини і зв'язки в системі);
- інтегративність (результат об'єднання компонентів системи в одне ціле на основі виділення компонентів, що сприяють його збереженню і функціонуванню) [6, с.110].

Одним із компонентів педагогічної системи професійної підготовки майбутніх лікарів виступає мета підготовки – формування готовності до професійної діяльності. При цьому готовність розглядається як складна інтегративна особистісна якість, що характеризує суб'єктивний стан особистості та мобілізацію сил для виконання поставленого професійного завдання. Означена мета реалізується в цілісному освітньому процесі, який спрямований на вирішення завдань професійного розвитку майбутніх лікарів та відображає різні аспекти їх професійного становлення.

До складу готовності до професійної діяльності вводяться такі компоненти, як знання, вміння та навички, а також особистісні характеристики фахівця. З урахуванням цього ми виділяємо в складі готовності майбутнього лікаря до професійної діяльності три взаємопов'язані аспекти: особистісний; когнітивний; практичний.

Окреслені аспекти характеризують відповідно морально-психологічну, теоретичну та практичну готовність студента-медика до майбутньої професійної діяльності. Узагальнення вище наведених положень дає можливість виділити структурні компоненти педагогічної системи професійної підготовки студентів вищого медичного навчального закладу:

- особистісний компонент характеризує ступінь морально-психологічної готовності майбутнього лікаря до професійної діяльності, відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу до обраної спеціальності, задоволеності її результатами, рівень розвитку мотивації професійної діяльності та самовдосконалення.
- когнітивний компонент відображає поінформованість студента про сутність та зміст обраної професії, про вимоги до особистості фахівця даного профілю, а також рівень знань, необхідних для ефективної професійної діяльності у медичній галузі;
- діяльнісний компонент відображає ступінь практичної готовності майбутнього лікаря до професійної діяльності;

Зазначені компоненти відображають цілісний характер феномена готовності до професійної діяльності і діалектичний взаємозв'язок його складових, що дає підставу розглядати їх як необхідні та достатні для збереження і розвитку системи професійної підготовки майбутніх лікарів.

Інтеграція виокремлених компонентів сприяє досягненню поставленої мети – забезпечення якісної підготовки фахівців, формуванню у них готовності до самостійної професійної діяльності у сфері медичних послуг.

Услід за С. Вітвицькою, вважаємо за необхідне звернути увагу на необхідність виділення закономірностей та суперечностей педагогічного процесу. Даний процес розглядається як певна керована система,

структурними компонентами якої є мета, завдання, засоби, форми та моделі організації навчального процесу, органи управління, викладачі й студенти [2, с. 64].

Якісна та повноцінна підготовка фахівців неможлива без формування певних умов ефективного функціонування усіх компонентів педагогічної системи.

При постановці мети та конкретних завдань професійної підготовки лікарів у медичному ВНЗ передбачається досягнення високого рівня їх компетентності.

На основі аналізу наукових досліджень з проблеми і зіставлення сутності ключових категорій і понять, що складають основу компетентнісного підходу, розглянемо такі поняття як: «компетентність» та «компетенція». Практично всі укладачі словників проводять розмежування категорій «компетентність» і «компетенція». Визначення компетентності є дуже подібними між собою, в той час як визначенню «компетенції» немає єдиного тлумачення. Це поняття трактується як «сукупність повноважень (прав і обов'язків) будь-якого органу або посадової особи, встановлене законом, статутом даного органу або іншими положеннями» [1, с.10]; «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь» [1, с.25]; «ряд питань, в яких хтось добре обізнаний» [1, с.38] та ін. Знаходимо такі визначення «компетенції» як «коло питань чи явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, досвідом, пізнанням, коло повноважень, особисті можливості якоїсь особи, її кваліфікація, тобто знання та досвід, що дозволяють брати участь в розробці певного кола рішень або самому вирішувати, завдяки наявності певних знань та навичок» [1, с.41].

Отже, на основі дефінітивного аналізу узагальнюємо, що «компетенція» є похідним поняттям від «компетентність» і позначає сферу докладання знань, умінь і навичок людини, в той час як «компетентність» – семантично первинна категорія і являє собою (присвоєну в особистісний досвід) сукупність, систему, якийсь багаж певних знань, умінь, навичок і досвіду людини. Звідси компетентна у своїй справі людина означає обізнана, що є визнаним знавцем у певних питаннях, авторитетна, повноправна, володіє колом повноважень. Таким чином, принципова відмінність компетенції від компетентності полягає в тому, що компетенція вважається інституційним поняттям, що визначає статус якоїсь особи, а компетентність – поняття функціональне.

Професійна компетентність майбутніх випускників вищого медичного навчального закладу характеризується професійно-специфічною спрямованістю. Тому фахову компетентність майбутніх лікарів визначаємо як характеристику майбутнього медика як суб'єкта професійної діяльності, що складається із сукупності професійних та управлінських знань, а також володіння фаховими вміннями й навичками, особистісно-професійними якостями, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу. Професійна компетентність складається з компонентів, зумовлених сучасними вимогами до фахівця як до особистості (професійні знання, вміння та навички, організаторські, комунікативні та інші якості) та конкретними вимогами до професійної діяльності з урахуванням медичного профілю навчального закладу.

На сьогодні попитом користуються фахівці, компетентні у питаннях психологічних особливостей людей, обізнані у сучасних досягненнях науки, володіють методами наукового дослідження тощо [9, с.193].

Відповідно, у структурі професійної компетентності майбутнього лікарями вважаємо за доцільне виділити наступні компоненти:

1. Ціннісно-мотиваційний компонент характеризує потреби майбутнього фахівця в розвитку професійної компетентності; усвідомлення необхідності власної неперервної фахової освіти; прагнення до ефективного та якісного виконання професійних завдань
2. Когнітивно-процесуальний забезпечує розуміння сутності професійної компетентності; систему загальноосвітніх, фахових, психологічних знань та навичок для ефективною реалізації професійної діяльності; знання іноземної мови; використання інноваційних методів навчання в медичній освіті.
3. Оцінювально-рефлексивний компонент визначає професійну самосвідомість, об'єктивне оцінювання фахової діяльності, визначення рівня власної професійної компетентності тощо.
4. Творчий компонент складається з пошуку оригі-

нальних ідей; науково-професійного мислення; здатності до науково-дослідницької діяльності; комунікативності; прагнення до професійного зростання.

Аналіз виокремлених складових фахової компетентності дає можливість визначити професійні й особистісні характеристики майбутнього лікаря, які вказують на соціальне значення професії у підготовці медичних працівників, та на здатність фахівця до професійного зростання, творчого розвитку, досягнення високих рівнів фахової компетентності.

Рівень підготовки сучасного лікаря потребує розробки положення якісного підходу до навчання – уміння кваліфіковано виконувати завдання, що передбачає сукупність знань, навичок та умінь, які дають можливість ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що сприяють досягненню певних стандартів у галузі професії лікаря або виду його діяльності.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів фахової підготовки студентів у ВНЗ медичного профілю. Подальші наукові пошуки вбачаємо у напрямі удосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів у контексті парадигми інноваційної освіти з метою оптимізації формування у студентів-медиків фахових компетентностей.

Література та джерела

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник для студ. магістратури за модульно-рейтинговою сист. навчання / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 164 с.
3. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 3–7.
4. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти. – 2008. – №57. – С. 44–47.
5. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / І. А. Зязюн. – К. : Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10–18.
6. Матвієнко В. М. Формування професійної компетентності викладача як ефективний засіб забезпечення якості освіти / В. М. Матвієнко // Організація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / ред. кол. : Хоменко М. П., Дудник Т. П., Лихогод Н. Г. та ін. – К. : НМЦВО, 2009. Вип. 15. – 341 с.
7. Поляченко Ю. В. Медична освіта у світі та в Україні / Ю. В. Поляченко [та ін.]. – К. : Книга плюс, 2005. – 384 с.
8. Радзівська І. В. Формування професійної компетентності медичних сестер / І. В. Радзівська // Проблеми освіти. – 2008. – №57. – С. 69–73.
9. Сисоева С. О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С.О.Сисоева // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції : зб. матеріалів між. наук.-практ. конф. 22-24 квітня 2009 р., Київ – Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. : КІМ, 2009. – С. 35–37.
10. Сучасний тлумачний словник української мови. 65000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : Школа, 2006. – 1008 с.
11. Die Reform des Medizinstudiums an der Medizinischen Fakultät / Reibnegger G, Haas J, Neges H, Smolle J. // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2008. – № 3(3). – S. 48–61.

В статті отражены результаты дефинитивного анализа основных понятий исследования педагогической проблемы подготовки будущих врачей. Обоснована сущность терминов «профессиональная подготовка», «компетентность», «компетенция» в контексте подготовки студентов в высших медицинских учебных заведениях. Конкретизированы компоненты педагогической системы профессиональной подготовки будущих врачей. Выделены составляющие профессиональной компетентности будущих врачей.

Ключевые слова: дефинитивный анализ, профессиональная подготовка врачей, компетенция, компетентность.

Definitive analysis of the basic concepts of educational research problems of future physicians has been presented in the article. The essence of the terms «training», «competence», «competency» in the context of students training at higher medical educational institutions has been analyzed. Components of pedagogical training system of future physicians have been specified. Components of professional competence of future physicians have been sigled out.

Key words: definitive analysis, training of physicians, competence, competency.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У МЕНЕДЖМЕНТІ

Палінчак Вероніка Миколаївна

м. Ужгород

У статті розглядаються питання спілкування в сфері менеджменту. Виявлені і проаналізовані психологічні особливості комунікативних процесів у менеджменті. Визначені та охарактеризовані три основні аспекти ділового спілкування в менеджменті: комунікативний, інтерактивний, перцептивний.

Ключові слова: менеджмент, психологічні особливості комунікації в менеджменті, комунікація, інтеракція, перцепція.

Професія менеджера впродовж останніх десятиріч набуває все більшої популярності, тому інтерес зарубіжних і вітчизняних науковців до різних аспектів феномену менеджменту є цілком правомірним (Н.Гончарова, В.Зігерт, І.Кулініч, Ф.Хміль, О.Шонессі). Значна частина наукових досліджень присвячена вивченню комунікативних процесів в менеджменті, оскільки, як відзначає вітчизняний учений Ф.Хміль, «менеджмент без комунікації неможливий» [1, с.348].

У даній статті вважаємо за доцільне звернути увагу на деякі психологічні аспекти ділової комунікації в менеджменті.

На думку вчених (Л.Зубенко, І.Кулініч, М.Філоненко та ін.), ділове спілкування в менеджменті передбачає: наявність певного офіційного статусу суб'єктів спілкування; спрямованість на налагодження взаємовигідних контактів та підтримку зв'язків між представниками взаємозацікавлених організацій; відповідність певним загально визнаним і загальноприйнятими правилам і нормам; передбачуваність ділових контактів, які попередньо плануються, окреслюється їх мета, зміст і можливі наслідки; конструктивність характеру взаємовідносин, їх спрямування на вирішення конкретних завдань, досягнення певної мети; взаємоузгодженість рішень, домовленостей та подальша організація взаємодії партнерів; професійно-особистісна значущість кожного партнера; діяльність, якою зайняті люди, а не їх особисті проблеми.

У структурі ділового спілкування вчені (О.Андрієнко, А.Бодальов, Е.Льїн, І.Кулініч, Л.Орбан-Лембрик та ін.) виокремлюють комунікативну, інтерактивну і перцептивну складові.

Комунікативна складова ділового спілкування охоплює обмін інформацією, а також те, як ця інформація формується, уточнюється, розвивається.

За своїм характером інформація може бути: спонукальною – висловлюється в наказі, проханні, інструкції, пораді; констатуючою – передається у формі повідомлення і передбачає зміну поведінки не прямо, а опосередковано і поступово; аксіальною – інформація спрямовує свої сигнали до якогось окремого її отримувача; ретинальною – інформація має своїм адресатом багатьох реципієнтів, великі соціальні групи, які розосереджені в просторі.

Процес обміну інформацією має таку специфіку: кожний учасник комунікативного процесу є активним суб'єктом, а також передбачає активність партнера, що сприяє обміну інформацією; за допомогою

системи знаків партнери можуть впливати один на одного; вплив можливий лише тоді, коли відправник і одержувач інформації володіють подібною системою кодування (переведення інформації в комунікаційні символи) та декодування (перетворення повідомлення у форму, що має сенс) знаків, тобто розмовляють однією мовою.

Зауважимо, що інформаційний обмін – глобальне явище нашого життя, яке виходить за межі простого людського спілкування. Однак, специфіка саме міжособистісного інформаційного обміну значно відрізняється від специфіки інформаційного обміну на суб'єкт-об'єктному рівні (наприклад, взаємодія людини з комп'ютером). Вона визначається наявністю процесу зворотного зв'язку, появою феноменів міжособистісного впливу, існуванням різних рівнів передачі інформації, впливом простору і часу на передачу змісту інформації.

Сутність процесу психологічного зворотного зв'язку полягає в необхідності суб'єктів виробити єдину знакову систему і єдине розуміння питань під час спілкування. Коли людина отримує інформацію, вона її, насамперед, інтерпретує, тобто сприймає певним конкретним чином. Це залежить не тільки від самої інформації, але й від індивідуального досвіду людини, її знань, загального рівня розвитку. В залежності від багатьох причин люди можуть зовсім по-різному сприйняти одне й те ж повідомлення. Більше того, вони навіть можуть дати абсолютно протилежні оцінки одному й тому ж явищу, по-різному осмислюючи його. Тому продуктивне спілкування супроводжується зазвичай уточненнями, деякими психологічними стимулами позитивного чи негативного характеру. Люди використовують різні способи для того, щоб проявити своє ставлення до предмету розмови. Відсутність психологічних стимулів є свідченням того, що контакт порушений.

Комунікативний вплив у сфері ділового спілкування можна класифікувати за різними ознаками:

- в організаційному аспекті форми і види передачі інформації в управлінській діяльності можуть бути такими: індивідуальні і групові бесіди, наради, виступи перед аудиторією, робота з листами, розмови по телефону, збори, мітинги, дискусії;
- за кількістю, характером і ступенем залучення учасників ділового спілкування до процесу взаємодії розрізняють монолог, діалог, полілог;
- в аспекті особливостей психічного відображення – інтелектуальну, емоційну, образну, асоціативну комунікативну взаємодію;
- за статусом комунікантів – функціонально-рольове або неформальне спілкування;
- з погляду інтересів сторін – суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування;
- за змістовим зв'язком із завданнями спільної управлінської діяльності – спілкування, яке безпосередньо пов'язане або не пов'язане із розв'язанням завдань;
- за результативністю і досягнутим ефектом – не-

обхідне (міжособистісні контакти та інформація, без яких спільна діяльність практично неможлива), бажане (інформація та контакти, що сприяють успішнішому вирішенню завдань), нейтральне (контакти та інформація, що не заважають, але й не сприяють вирішенню управлінських завдань), небажане (інформація та контакти, що ускладнюють досягнення завдань спільної діяльності) спілкування;

– за наявністю чи перевагою конкретних комунікативних засобів – мовне, немовне та комбіноване спілкування.

Інтерактивний аспект спілкування включає найрізноманітніші проблеми взаємодії людей.

Інтерактивна складова ділового спілкування передбачає не тільки обмін інформацією, але й різними діями, за допомогою яких здійснюється взаємне стимулювання, контроль та взаємодопомога у вирішенні спільного завдання. Взаємодія в цьому контексті є аспектом спілкування, що виявляється в організації учасниками управлінського процесу взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети. Взаємодія – це універсальна властивість усього існуючого світу речей і явищ в їхній зміні, впливові одного на інших. У суспільстві взаємодія – це система зв'язків і взаємодій між індивідами, соціальними групами. Важливий аспект взаємодії – взаєморозуміння, тобто таке тлумачення партнерами повідомлень і дій одне одного, яке відповідає їх значенню з точки зору авторів інформації. В соціальній психології виокремлюють компоненти та рівні взаєморозуміння. До компонентів відносять: схожість чи співзвучність поглядів, почуттів у різних ситуаціях; сприймання поглядів іншого навіть тоді, коли вони здаються неправильними; взаємне розуміння думок.

Рівні взаємопорозуміння: згода (взаємопогоджені оцінки ситуацій і правила поведінки співучасників); осмислення (стан свідомості, за якого в учасника ділової взаємодії виникає впевненість у адекватності своїх уявлень і обраних засобів впливу); співпереживання (здатність відчувати і враховувати стан співрозмовника).

Процес взаємодії людей складається з функціональних одиниць взаємодії – актів. Кожну дію можна розглядати як одиницю спілкування (взаємодії). На думку О.Андрієнко [2], дія складається з чотирьох фаз: фаза спонукання (імпульс), фаза уточнення ситуації, фаза безпосередньої дії і фаза завершення.

Фаза спонукання або імпульсу включає перші стимули до спілкування (наприклад, телефонний дзвінок). На цій фазі відбувається переключення від одних дій до інших. Друга фаза зв'язана зі сприйманням іншої людини, ситуації, інформації. Після уточнення ситуації відбувається реалізація відповідних дій. На останній стадії має місце завершення дії.

Відомий учений Е.Берн для позначення функціональної одиниці спілкування ввів поняття трансакції. Відзначимо, що будь-яка взаємодія включає велику кількість дій як функціональних одиниць (трансакцій). Всі вони при всій своїй різноманітності складаються в систему поведінки, яка є найбільш характерною для конкретного індивіда. В цьому плані виокремлюють тип поведінки, де увага зосереджена на інтересах інших людей, і тип поведінки, де увага зосереджена, насамперед, на власних інтересах.

За співвідношенням спрямованості на себе або на партнера можливо судити про розвиток стратегії взаємодії людини. Стратегія взаємодії – це сукупність домінуючих властивостей поведінки людини у відносинах з іншими людьми, які проявляються в тій чи іншій соціальній ситуації.

Найбільш поширеними є п'ять основних стратегій взаємодії: суперництво, компроміс, співробітництво, пристосування і уникання.

Суперництво проявляється в намаганні людини домогтися задоволення своїх потреб та інтересів, незважаючи на інтереси інших. При такій стратегії взаємодії зазвичай виграє тільки одна із сторін.

Стратегія компромісу передбачає намагання суб'єктів взаємодії робити взаємні поступки і реалізувати свої інтереси, враховуючи одночасно й інтереси протилежної сторони.

Співробітництво – стратегія взаємодії, яка дозволяє партнерам прийти до альтернативи, що може задовольнити інтереси обох сторін.

Слід підкреслити, що ця стратегія є досить ефективною у взаємодії в процесі професійної діяльності менеджерів, проте необхідно багато умов для її реалізації: сприятлива соціальна ситуація; психологічна сумісність учасників взаємодії; бажання партнерів продуктивно взаємодіяти та ін. Компроміс і співробітництво – стратегії, які мають багато спільного, оскільки обидві спрямовані на досягнення угод.

Стратегії компромісу і співробітництва відносяться до активних стратегій. Вони властиві людям ініціативним, упевненим у своїх силах. Індивіди з менш активною соціальною позицією обирають так звані пасивні стратегії: пристосування і уникнення. Пристосування означає нехтування власними інтересами ради інтересів інших. Уникнення – найбільш бажанна позиція, яка означає байдужість, відсутність бажання задовольняти як чужі інтереси і потреби, так навіть і власні.

Безперечно, в житті кожної людини бувають ситуації, коли доцільно використати ту чи іншу стратегію взаємодії. Однак, більшість індивідів мають чітко виражену домінуючу стратегію, якій надають перевагу і користуються нею найчастіше.

Останнім часом у науковій літературі (О.Андрієнко, М.Литвак та ін.) все частіше зустрічається термін «асертивність поведінки». Асертивність самої особистості – це інтегральна властивість, яка проявляється у взаємовідносинах з людьми. Асертивність поведінки полягає в тому, що індивід активно захищає власні інтереси, але при цьому намагається не завдавати шкоди іншим. Більше того, вважається, що реалізація певних інтересів конкретного індивіда є умовою успішної реалізації інтересів інших людей. Асертивність – властивість альтернативної поведінки, орієнтованої на компроміс і співробітництво як домінуючі стратегії взаємодії.

Слід підкреслити, що саме асертивна поведінка забезпечує повноцінну взаємодію людини з оточуючими. Найбільша ж ефективність взаємодії забезпечується у випадках, коли спілкуються двоє або більше людей, які належать до асертивного типу поведінки.

Перцептивна складова спілкування передбачає сприймання людьми один одного в процесі комунікації. Перцепція в загальнопсихологічному розумінні – це елемент цілісного процесу пізнання і

суб'єктивного осмислення світу. Це – багатофункціональний психологічний процес сприйняття іншої людини, її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками та інтерпретація її прогнозування на цій основі її вчинків. Термін «соціальна перцепція», тобто соціальне сприйняття в спілкуванні, ввів американський психолог Дж.Брудер. Сам термін «перцепція» зазвичай тлумачиться як процес і результат сприймання людиною навколишньої дійсності і себе самої. Перцепція зв'язана зі свідомим виокремленням того чи іншого факту, предмету та інтерпретацією його змісту через різні трансформації сенсорної інформації. Соціальна перцепція – це сприймання, розуміння і оцінка людьми соціальних об'єктів: інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот. Соціальне сприймання включає сприймання міжособистісне, міжгрупове і само сприймання. У більш вузькому значенні соціальну перцепцію розглядають як міжособистісне сприймання: процес сприймання зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з особистісними характеристиками, інтерпретація і прогнозування на цій основі її поведінки. Соціальний перцептивний процес має дві сторони: суб'єктивну (суб'єкт сприймання – людина, яка сприймає) і об'єктивну (об'єкт сприймання – людина, яку сприймають). При взаємодії і спілкуванні соціальна перцепція є взаємною.

Одним із способів пізнання і розуміння іншої людини або механізмів перцепції, є ідентифікація – уподібнення (ототожнення) себе з іншим.

Серед інших відомих механізмів перцепції слід назвати емпатію, атракцію, рефлексію, каузальну атрибуцію [3].

Емпатія полягає в здатності відчувати емоційний стан, переживання іншої людини. Часто суть цього поняття розширюють, вважаючи емпатією не тільки розуміння іншої людини, проникнення в її душевний стан, але й співчуття, тобто здатність співпереживати. Зауважимо, що в більшості випадків це є цілком правомірним, проте все ж в окремих випадках людина здатна розуміти емоційний стан іншої людини, але не проявляти співчуття чи симпатію до неї.

Атракція – особлива форма сприймання і пізнання іншої людини, яка базується на формуванні стосовно неї стійких позитивних почуттів. Атракція як механізм соціальної перцепції зазвичай розглядається в трьох аспектах: процес формування привабливості іншої людини; результат цього процесу; якість відносин. Атракція має дуже важливе значення в ділових

відносинах, є одним з факторів, які сприяють успіху ділового спілкування і які розглядаються нами більш детально в наступних розділах.

Каузальна атрибуція – це своєрідна інтерпретація та оцінювання людиною причин і мотивів поведінки інших людей на основі власного досвіду. Процес приписування відбувається за дефіциту інформації, намагання пояснити невдалі результати діяльності зовнішніми чинниками. Ефект атрибуції може, наприклад, проявитися у приписуванні особисто керівнику незаслуженого ним успіху, або, навпаки, відповідальності за невдачу всього колективу.

Сприймаючи та інтерпретує зовнішній світ, інших людей, людина також сприймає себе і намагається інтерпретувати свої власні дії, думки, поведінку, ставлення до інших людей. Процес самосприймання називається соціальною рефлексією. Це осмислення власних дій, самоаналіз, роздуми про власний душевний стан і т.п. Слід зауважити, що не завжди людина сприймає себе адекватно. Це стосується як зовнішності, так і соціальних проявів.

У сприйманні існує також механізм стереотипізації, який полягає у сприйманні й оцінці іншої людини шляхом поширення на неї характеристик якої-небудь соціальної групи. Це – процес формування враження про людину на основі вироблення стереотипів, приписування шаблонних, трафаретних рис з метою прискорення чи полегшення міжособистісного спілкування в менеджменті. Іноді у процесі ділової взаємодії це може призвести до спрощення процесу пізнання і оцінки іншої людини, до упередженості в її сприйманні. Особливо це стосується сприймання представників якогось етносу, яке може характеризуватися упередженістю (наприклад, ставлення до циган, євреїв та ін.).

У науковій літературі виокремлюють три рівні образу, який сприймається, а саме: біологічний, психологічний, соціальний. Біологічний рівень передбачає сприймання віку, статі, фізичних даних, стану здоров'я, типу темпераменту. Психологічний рівень стосується аналізу таких факторів, як характер, інтелект, воля, емоційні стани. Соціальний рівень включає інформацію, яка стала відомою про дану людину через якісь соціальні джерела.

Отже, спілкування у менеджменті – складний феномен. Воно підпорядковується загальним закономірностям спілкування, проте має свої специфічні характеристики, певну структуру, які відповідають загальній логіці професійного спілкування.

Література та джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб.пособие для вузов / Е.В.Андриенко. – М.: «Академия», 2002. – 264 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 576 с.

В статье рассматриваются вопросы делового общения в менеджменте. Выявлены и проанализированы психологические особенности делового общения в менеджменте. Интерактивный, коммуникативный и перцептивный аспекты делового общения определены как основные.

Ключевые слова: менеджмент, психологические особенности делового общения в менеджменте, коммуникация, интеракция, перцепция.

The article is devoted to the problem of business communication in management. The psychological specificity of business communication in the field of management has been revealed and discussed. Interaction, communication and perception were defined as the main aspects of business communication in management.

Key words: management, the psychological specificity of business communication, interaction, perception, communication.

УДК 371. – 371.11 – 378.12

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Пермінова Людмила Аркадіївна

м.Суми

У статті: обґрунтовуються особливості та критерії розвитку професійних умінь як складової професійної компетентності вчителів початкових класів; обґрунтовується структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності у системі підвищення кваліфікації; наводяться перспективи організації навчання слухачів на курсах перепідготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: професійна компетентність, професійні уміння, модель розвитку вчителя початкових класів, критерії розвитку професійної компетентності у системі підвищення кваліфікації.

В умовах соціально-економічних перетворень, що відбуваються в країні, кардинальної перебудови усієї сукупності суспільних відносин, стратегічні завдання державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.) орієнтують на радикальну зміну управлінського механізму системи освіти на принципах демократизації і гуманізації, реалізації творчого потенціалу особистості.

На сучасному етапі освіта розглядається як засіб розвитку неперервного послідовного процесу соціалізації й ресоціалізації особистості в трьох концептуальних напрямках: громадськість, соціально-професійна мобільність і участь [3, с.44]. Її завданням є не тільки надання можливості пристосовуватися до соціокультурних змін, але й реально впливати на ці зміни протягом усього життя. Іншими словами, неперервність освіти повинна розкрити можливості людини осмислювати на кожному етапі своєї життєдіяльності особистий професійний досвід у загальному контексті соціокультурної ситуації і оцінювати його у співвідношенні з різними ролями, які вона відіграє в суспільстві.

Це викликає необхідність осмислення нової педагогічної парадигми, що забезпечує високу ефективність реалізації висунутих перед освітою навчальних і виховних завдань. Мова йде про принципово новий підхід як до підготовки, так і до підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема вчителів початкових класів, здатних діяти в економічних і соціальних умовах сьогодення. Дані діагностичних досліджень показують, що незважаючи на бажання значної кількості педагогів працювати більш ефективно в інноваційному режимі, стереотипи поведінки, професійно-особистісні комплекси й обмеження, що зумовлені залишками авторитарної педагогіки, стають бар'єром на шляху їхнього професійного й особистісного зростання (Б. Андрієвський, Є. Барбіна, О. Бондарчук, Г. Дмитренко, І. Зязюн, Л. Калініна, А. Москальова, В. Ростовська, С. Сисоєва, Т. Сорочан, та ін.).

Таким чином, актуалізувалась потреба в педагогах інноваційного типу, соціальний бік у цьому обумовлено, головним чином, протиріччям між змінами, що мають місце в соціально-економічній та освітній

сферах, і готовністю педагогів гнучко на них реагувати, аналізувати і передбачати можливі наслідки педагогічних рішень. Формування і розвиток професійних умінь вчителя початкових класів є розгорнутим у часі навчально-розвивальним процесом, що здійснюється у ході реалізації творчого потенціалу, осмислення педагогічної праці і себе як суб'єкта навчання на всіх етапах професійного становлення.

Актуальність і своєчасність розробки проблеми розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів на сучасному етапі розбудови національної системи освіти викликані тим, що комплекс професійних умінь як складову професійної компетентності, на наш погляд, необхідно розглядати в якості основи всебічної підготовки ініціативного, творчо мислячого, упевненого в собі, мобільного і конкурентноспроможного педагога. Перелік подібних якостей можна значно розширити, але важливіше виявити щось загальне, що зводить їх воедино. Такою інтегративною характеристикою фахівця нині виступає «компетентність».

Процес моделювання компетентностей і компетенцій розглядається в працях Л. Васильченко, О. Заболоцької, І. Зимньої, Л. Коваль, Л. Петухової, Л. Хоружої та ін. Питанням компетентнісного підходу присвячені роботи таких вчених, як О. Овчарук, Р. Пастушенко, О. Пометун, О. Пехота, Дж. Равен, В. Семиченко, Г. Федоров, О. Хуторської та ін., у свою чергу, автори висвітлюють проблему визначення та створення моделей професійної компетентності спеціалістів, педагогів взагалі та керівників загальноосвітніх навчальних закладів зокрема.

Проблема професійного розвитку педагогів розглядається науковцями з різних точок зору: філософії, соціології, психології, педагогіки, кібернетики, акмеології. Відносно формування професійних педагогічних умінь, то вивчалися вони переважно в контексті закономірностей засвоєння знань і формування навичок педагогічних кадрів (В.Безпалько, О.Бульвінська, К.Гуревич, Г.Данилова, О.Степанов, Н.Талізїна).

Водночас вивчення теорії і практики підвищення кваліфікації педагогічних кадрів освіти показало, що на сьогодні майже відсутні дослідження, предметом яких було б теоретичне обґрунтування та апробація організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів у системі курсової перепідготовки. Залишається фактично не розв'язаним питання діагностування творчих, особистісно-ділових якостей, не розкрита специфіка психологізації самостійного навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації.

Таким чином, зростання актуальності проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкових класів, в умовах нової освітньої парадигми, дозволило сформулювати **мету статті**: розкрити особливості побудови змісту

підвищення кваліфікації вчителів початкових класів з урахуванням творчої складової розвитку їх професійної компетентності.

Результати аналізу професійної діяльності педагогічних кадрів дали підставу розглядати її як універсальну, що розширює традиційний погляд на роль системи підвищення кваліфікації (СПК), зокрема курсової перепідготовки, у розвитку майстерності педагогічних кадрів освіти. Аналіз існуючих в Україні стратегічних підходів до реформування СПК говорить про необхідність поєднання особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів до підвищення кваліфікації педагогічних працівників, основні параметри яких задані професійно значущими якостями, що дає можливість розглядати професійну майстерність педагогів у системі курсової перепідготовки з позицій компетентнісного, особистісно-діяльнісного підходів.

- На сучасному етапі перебудови суспільства головною метою освіти є формування ідеальної, комплексної характеристики особистості як громадянина і професіонала, а завданням системи підвищення кваліфікації – доцільне перетворення, удосконалення професійних умінь і якостей, розвиток професійно-педагогічної компетентності або корекція змістових характеристик, пов'язаних з змістом та об'ємом досвіду педагога (ступінь “старіння” знань);
- окреслення мети та системи методів і методик процесу розвитку професійного потенціалу;
- визначення та обґрунтування технології навчання і самонавчання (визначення змісту, структури і послідовності розв'язання проблем шляхом імітаційних, рольових ігор, тренінгів: розподілу відповідних функцій між учасниками з наступними варіаціями перерозподілу ролей, управління процесом розвитку професійно значущих умінь (андрагогічний процес).

З точки зору ефективності моделювання слід обирати універсальний спосіб опосередкованого засвоєння складних об'єктів педагогічної дійсності в практично-пізнавальній діяльності. Він дозволить виявити і впровадити систему суттєвих зв'язків і чинників педагогічного процесу, в нашому випадку – визначити позитивні умови процесу курсового навчання, як ресурсну складову, що найбільш ефективно впливає на розвиток професійних умінь, відповідних компетентностей учителя початкових класів.

Таким чином, для поліпшення організації процесу підвищення кваліфікації нами виділено й схарактеризовано шість рівнів провідної діяльності слухачів:

- *рівень репродуктивний* – діяльність характеризується мінімальною професійною активністю педагога. Результат діяльності незначний і його досягнення відбувається під тиском інших. За умови послаблення контролю, активність значно зменшується. Взаємини базуються на авторитеті сили, на відповідному характері і стилі поведінки. Самостійність мінімальна. Утилітарні мотиви домінують над творчими;
- *пасивно-виконавчий рівень* – небажання проявляти активність. Позиція слухача пов'язана з

безініціативністю, небажанням добиватися мети, із закріпленими індивідуальними інтересами виконавця. Намагання керувати є провідним у діяльності. Страх втрати позиції лідера примушує таких працівників вести жорстку політику в колективі, постійно бути кращим;

- *активно-виконавчий рівень* відрізняється від попередніх тим, що збудження до діяльності виражено чітко і носить позитивний характер. Але хоча в мотиваційній сфері утилітарні мотиви домінують над творчими, на цьому рівні з'являються можливості впливати на них. Він характеризує слухачів, які в повній мірі не реалізували своїх можливостей;
- *особистісно-груповий рівень* характеризується поєднанням зацікавленості змістом діяльності і спілкуванням на основі спільної праці. Але самооцінка керівників нестійка. Під час неспішності вони орієнтуються на інтереси колективу або групи колег. Тут можлива підміна соціально значущих цілей діяльності цілями корпоративного характеру, і особистість, як правило, тяжіє до конформізму або навпаки. Педагогічне управління діяльністю слухачів такого рівня слід базувати на діалогах, тому що для них має велике значення спілкування, оцінка іншими, готовність до включення у діяльність;
- *колективно-груповий рівень* базується на високій особистісній зацікавленості в результатах діяльності, характеризується колективізмом у стосунках, стійкою ідентифікацією себе й інших. Активність і самостійність у діяльності на високому рівні, самооцінка стійка. Особистість орієнтована на творчість, соціальну відповідність, піклування про інших. Цей рівень відрізняється від попередніх тим, що педагог вільний у прийнятті рішень, незалежний від інших, мобільний.
- *особистісно-творчий* – характеризується високою особистісною активністю у пошуковій діяльності, проявом умінь і навичок слухача у дослідницькій роботі, проведенні експериментів. Цей рівень пов'язаний із попереднім з тією тільки різницею, що педагог є ініціатором і лідером у будь-якій діяльності. Це дає відповідні результати на першому етапі створення творчого продукту, наприклад, проекту, моделі тощо.

В основу розробленої нами моделі розвитку професійних компетентностей вчителя початкових класів закладені умови, які допоможуть слухачу розвинути якості й уміння, необхідні для успішної роботи у сучасному соціокультурному середовищі, для реалізації своїх соціальних функцій, інноваційної професійної діяльності. Модель базується на принципах особистісно-діяльнісного підходу до розвитку професійних компетентностей, активного характеру мислення та розвитку, здійснення цілеспрямованого, організованого впливу та керування самостійною діяльністю вчителя початкових класів, як суб'єкта навчання, з опорою на зону найближчого розвитку. У моделі обґрунтовується сукупність оптимальних педагогічних впливів на слухачів курсів, які забезпечують найбільш повний і якісний розвиток їх творчого

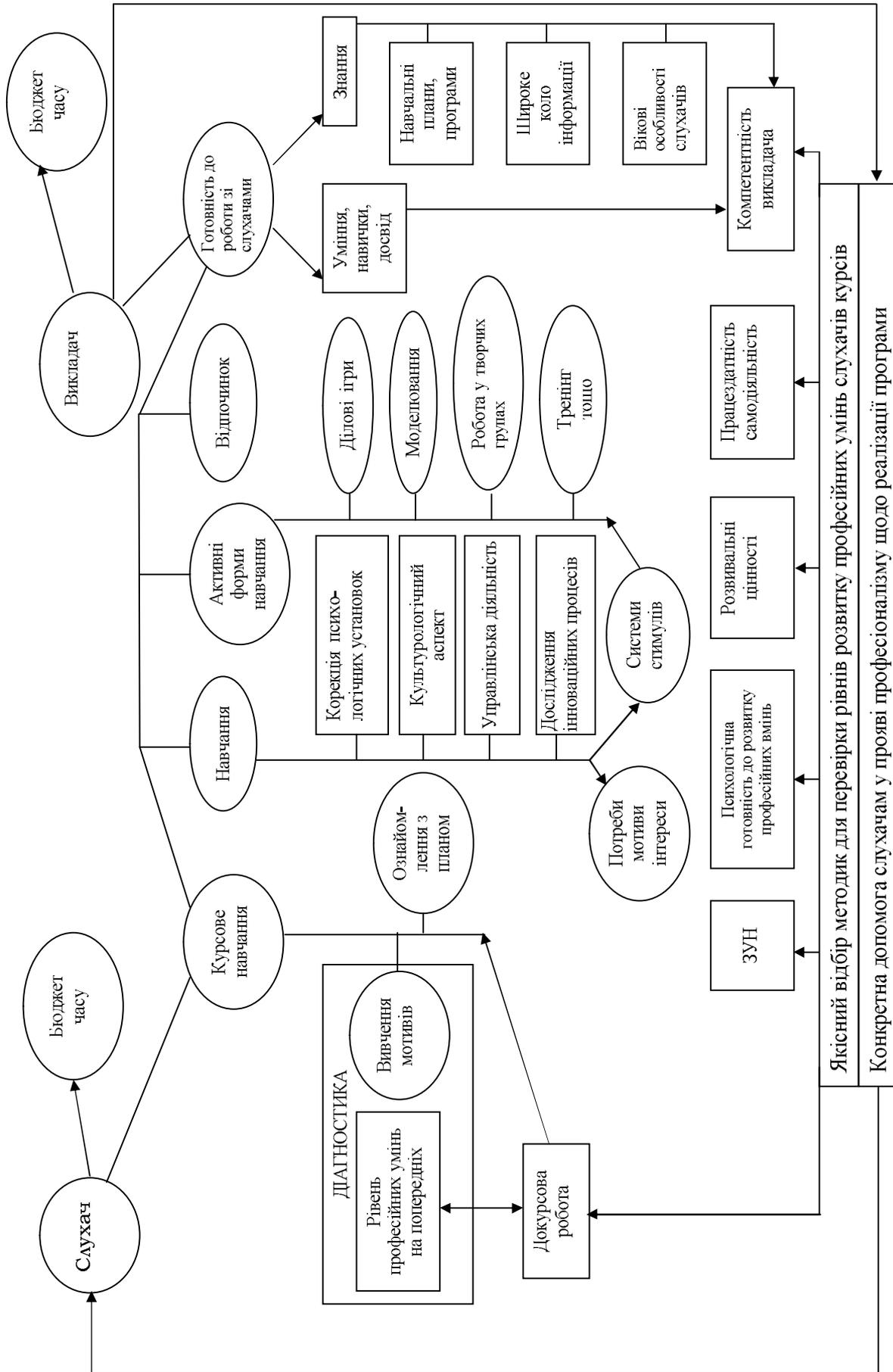


Рис. 1 Механізм розвитку професійних умінь (компетентностей) учителя початкових класів у СКП

потенціалу, сприяють активності педагогічної діяльності, реалізації професійних компетентностей (рис. 1).

Як бачимо з рисунку 1, механізм розвитку професійних умінь, коерна відповідних компетентностей здійснюється через функціонування таких елементів, як цілі, завдання, зміст, процес розвитку. Структура моделі передбачає блок управління (діагностування, прогнозування, організація, оцінка і самооцінка, корекція, моделювання програми саморозвитку).

Порівняльний аналіз освітніх тенденцій і ролі професійних умінь педагога, зокрема вчителя початкових класів, показує, що одним із головних завдань, має бути розвиток його творчих можливостей. Іншими словами, удосконалення професійних умінь в системі підвищення кваліфікації безпосередньо пов'язане з реалізацією професійного творчого потенціалу.

З цього випливає, що дидактичний блок курсової перепідготовки потребує змін як мети, завдань, змісту навчання (з урахуванням творчих можливостей кожного слухача), так і відповідної побудови процесу навчання, використання активних методів і організаційних форм. Обґрунтування змісту навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів будуватиметься на результатах аналізу інформації, яка збирається з різних джерел. Зокрема, щодо моделювання змісту підвищення кваліфікації нами було враховано низку вимог, це – соціально-педагогічні вимоги до особистості й діяльності вчителя початкових класів; визначення загальних інноваційних проблем, які необхідно розкривати всім категоріям слухачів, і специфічних питань для окремих груп у відповідності з особливостями їх функціональних обов'язків; встановлення оптимального співвідношення теорії і практики, традиційних і інноваційних компонентів у змісті системи підвищення кваліфікації; варіативності змісту на різних етапах самотійної діяльності; виявлення особистісних професійних потреб слухачів. Отже, відбір змісту пов'язаний з вивченням і аналізом основних тенденцій в освіті, процесів, які відбуваються в школі, діяльності вчителя, його професійної компетентності.

Окреслені положення покладено в основу розробки навчально-тематичних планів і програм, які спрямовані на розкриття творчих можливостей вчителя початкових класів у розвитку його професійних умінь. Побудова навчально-тематичних планів передбачала:

- здійснення курсового навчання на діагностичній

основі з метою виявлення певних знань, умінь та потреб педагога на різних етапах професійної діяльності;

- відповідності системи професійних умінь цільовим функціям навчання і виховання;
- якісні зміни у змісті та структурі курсового навчання, які спрямовані на розкриття творчих професійних потенцій слухачів;
- диференційований підхід до вибору форм і методів навчання, що дозволяє проявити певний рівень самостійності у розвитку своїх професійних умінь;
- створення адекватного психологічного клімату у взаєминах “викладач – слухач”;
- організацію навчання на високому рівні складності;
- посилення ролі гіпотетичного мислення в навчанні, що сприятиме здатності передбачати, вибирати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх;
- орієнтацію програм на розвиток творчого професійного потенціалу, на розробку конструктивних моделей нових типів шкіл, інноваційних моделей управління навчально-виховним процесом на уроках різного тапу, дослідницьку діяльність;
- спрямованість на самоосвіту.

Таким чином, реалізація навчально-тематичних планів курсів вчителів початкових класів дозволяє стверджувати те, що сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, не зорієнтована на розвиток креативності педагога як фактору вдосконалення його професійних умінь та способів їх реалізації у педагогічній практиці. Домінує інформаційний підхід, який тренує репродуктивне мислення. Виходячи з цього виникає необхідність принципового оновлення процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, в основі якого буде покладено технології навчання продуктивному мисленню, що враховує індивідуальні особливості інтелектуальної діяльності суб'єкта навчання та його практичний досвід, сприяти цьому буде впровадження в практику післядипломної освіти розробленої нами моделі.

У перспективі передбачається розробка системи педагогічного моніторингу, що дозволить адекватно оцінити ступінь розвитку як професійної компетентності, так і професійних досягнень слухачів курсів; своєчасно робити самокорекцію та планувати програму особистого професійного зростання вчителя початкових класів.

Література та джерела

1. Андрієвський Б.М. Реалізація концепції неперервної педагогічної освіти – вимога часу // Актуальні проблеми розбудови національної освіти. Зб. наук.-метод. праць. – Херсон: ХДПІ, 1997. – С.14-17.
2. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
3. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога. – Псков: ЧПК, 1997. – 421 с.
4. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка / Навч.-мет. посібник. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 256 с.
5. Лизинский В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
6. Ничкало Н., Роман Р. Професійна освіта України у світовому контексті // Рідна школа. – 1996. – №9. – С.58-60.
7. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К.: МАУП, 1998. – 176 с.
8. Пермінова Л.А. Развитие профессиональных умений керівника загальноосвітньої школи у системі курсової перепідготовки: Монографія. – Херсон: Айлант, 2007. – 216 с.
9. Пуцов В.І. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 3. – С.30-36.

В статье: обосновываются особенности и критерии развития профессиональных умений как составляющей профессиональной компетентности учителей начальных классов; обосновывается структурно функциональная модель развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации; наводятся перспективы организации обучения слушателей на курсах переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные умения, модель развития учителя начальных классов, критерии развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации.

In the article: features and criteria of development of professional abilities are grounded as to the making professional competence of teachers of initial classes; the functional model of development of professional competence is grounded structurally in the system of the in-plant training; the prospects of organization of teaching of listeners are pointed on the courses of retraining of pedagogical personnels.

Key words: professional competence, professional abilities, model of development of teacher of initial classes, criteria of development of professional competence in the system of the in-plant training.

УДК 378:364

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**Повідайчик Оксана Степанівна****Борщ Костянтин Костянтинівич**

м. Ужгород

У статті розкрито значення магістерської практики для формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності; розроблено зміст магістерської практики згідно вимог кредитно-модульної системи навчання; визначено мету, завдання, ключові кваліфікації, якими повинні володіти магістри соціальної роботи після завершення практики; розкрито умови проведення науково-дослідницької і науково-педагогічної практик; подано індивідуальні завдання до кожного виду практики магістрів соціальної роботи.

Ключові слова: магістри соціальної роботи, практична підготовка, науково-дослідницька практика, науково-педагогічна практика.

В сучасних умовах посилення ролі знань та практичного досвіду для розвитку суспільства підвищуються вимоги до професійної підготовки магістрів соціальної роботи: їхньої кваліфікації, конкурентоспроможності на ринку праці, здатності адаптуватися і реагувати на соціально-економічні та науково-технічні зміни, готовності до реалізації професійних функцій. Це вимагає внесення коректив у практичну підготовку майбутніх фахівців. Серед визначених шляхів, які сприяють вирішенню окресленої проблеми, – організація та проведення магістерської практики у вищих навчальних закладах.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Гайдук, Л. Клос [1], І. Козубовська [2], І. Мигович [3], Ш. Рамон, С. Саррі [4], Т. Філат, К. Ханвей [5]) свідчить про актуальність і значущість даної проблеми і потребу у розкритті значення магістерської практики, визначенні її мети, завдань та необхідних умов, які забезпечують підготовку майбутніх магістрів соціальної роботи до професійної діяльності.

Практика магістрів соціальної роботи є обов'язковою складовою освітньо-професійної про-

грами і передбачає вдосконалення студентами професійних вмінь і навичок, здобутих у процесі теоретичного навчання. Практика базується на змісті професійної діяльності магістрів соціальної роботи, який передбачає виконання практичних завдань з надання соціальних послуг, у тому числі здійснення управлінських функцій у закладах соціального обслуговування населення, а також:

- ведення наукового пошуку у сферах соціальної роботи та споріднених з нею наук (психологія, педагогіка, соціологія, соціальна медицина тощо);
- викладання навчальних курсів з теорії і практики соціальної роботи.

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

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

Науково-дослідницька та науково-педагогічна практики магістрів проводяться з відривом від процесу навчання (тривалість практик по 4 тижні у 10 семестрі) та передбачають самостійну роботу студентів-практикантів у соціальних закладах і службах та вищих навчальних закладах, які готують майбут-

ніх соціальних працівників.

Науково-педагогічна практика.

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

Науково-педагогічна практика може стати ефективним засобом підготовки майбутніх викладачів до педагогічної діяльності за умов відповідної мотивації діяльності магістрантів, свідомого ставлення до виконуваної роботи, усвідомлення своєї професійної відповідальності за її результати.

Даний вид практики магістрантів є продовженням систематичної роботи з формування практичної професійної готовності фахівців. Від рівня професіоналізму, системи теоретичних знань й умінь, педагогічної майстерності магістрантів, майбутніх викладачів вищої школи, залежить статус і авторитет закладів вищої освіти України.

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

Завдання практики:

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

Змістові модулі. Модуль 1. Суть та особливості навчального процесу у вищій школі. Загальні основи педагогічної діяльності. Стратегії та технології навчання студентів. Освітнє середовище: методи навчання студентів у вищій школі. Форми організації навчання у вищій школі. Організація контролю як зворотного зв'язку у вищій школі.

Після проходження практики студенти повинні:

знати: сутність і специфіку навчального процесу у вищій школі; тенденції, особливості розвитку системи вищої освіти в Україні та зарубіжних країнах; критерії відбору, принципи структурування змісту навчальних курсів у вищій школі; сучасні інтерактивні методи навчання студентів; форми організації навчання студентів; норми, критерії оцінювання знань, умінь студентів;

уміти: розробляти, структурувати зміст лекцій, практичних, семінарських занять; складати навчальні (робочі) програми курсів; застосовувати форми, методи, прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;

володіти навичками: підготовки до учбових занять і методикою викладання навчального матеріалу; організації та контролю самостійної роботи студентів; керування студентською аудиторією.

Модуль 2. Виховання студентської молоді. Проблеми виховання студентської молоді. Особливості розвитку і формування особистості студента. Формування студентської спільноти, шляхи розв'язання педагогічних конфліктів.

Після проходження практики студенти повинні:

знати: особливості, методи, прийоми виховання студентів; сутність, напрями, організаційні аспекти спілкування зі студентами;

уміти: планувати структуру, зміст виховної роботи зі студентами, розв'язувати конфлікти, що виникають в освітньому середовищі; аналізувати й вирішувати різноманітні педагогічні ситуації;

володіти навичками: застосування методів, прийомів організації виховного впливу на студентів; спілкування зі студентами у навчальний і позанавчальний час; розв'язання конфліктних ситуацій.

Індивідуальні завдання до науково-педагогічної практики:

- Всебічно ознайомитись із структурою і напрямками діяльності базового вищого навчального закладу.
- Вивчити особливості розробки навчальних планів спеціальності, особливостями моделювання графіків навчального процесу та складання розкладу.
- Ознайомитись з планами навчально-виховної роботи закладу на навчальний рік, Статутом вищого навчального закладу, правилами внутрішнього розпорядку, положенням щодо організації навчального процесу.
- Ознайомитись з функціональними обов'язками, правами, напрямками діяльності рад факультетів, вченої ради закладу, кафедр та ін.
- Відвідати заняття (лекції, практичні) викладачів кафедр (3-4 заняття), зробити педагогічний аналіз цих занять.
- Самостійно розробити текст однієї лекції та методичну розробку практичного заняття (з рецензіями на них викладача-керівника практики).
- Провести лекцію і практичне заняття.
- Ознайомитись із системою виховної роботи із студентами у позанавчальний час, особливостями діяльності у навчальних закладах молодіжних організацій.
- Провести кураторську годину в студентській групі (тему виховної години магістрант може обрати самостійно, попередньо погодивши з керівником практики).

Таким чином, завдання науково-педагогічної практики передбачають дві складові, що доповнюють одна одну: *пасивну та активну (аудиторну) практику.*

Пасивна практика передує активній (аудиторній). Вона полягає у відвідуванні магістрантом лекцій, практичних занять, консультацій які проводять

викладачі кафедри; участь у навчально-методичній роботі кафедри, відвідування занять, які проводять інші студенти-практиканти з подальшою участю у обговоренні результатів і підготовкою письмової рецензії. Обсяг пасивної практики – не менше 10 годин.

Активна (аудиторна) практика є основною у всьому процесі науково-педагогічної практики, оскільки саме в ході активної практики виявляються та закріплюються викладацькі здібності студентів. Активна практика включає в себе: самостійне проведення лекції та практичного заняття; участь у методичній роботі кафедри і т.д.

До початку активної практики студент подає керівнику практики текст лекції та методичну розробку практичного заняття. Обсяг лекції складає 10-15 сторінок тексту, методичної розробки – 5-7 сторінок. Після узгодження з керівником студент допускається до самостійного проведення занять.

На залікових заняттях мають бути присутні керівник практики та інші студенти-практиканти. Після закінчення лекції (практичного заняття) проводиться обговорення, в котрому приймають участь всі присутні. В ході обговорення висловлюються зауваження теоретичного (стосовно змісту лекції) та методичного (якість подачі матеріалу, контроль над аудиторією, активність студентів, використання технічних засобів навчання і т.п.) плану. Обсяг активної науково-педагогічної практики складає не менше 4 годин: 2 лекційні години та 2 години практичних занять.

Заключним етапом практики є підготовка студентами звітної документації.

Науково-дослідницька практика.

Дослідження, які здійснюються в соціальній роботі зорієнтовані на вивчення певних практичних питань із подальшою розробкою конструктивних пропозицій щодо розв'язання проблем. Часто дослідження в соціальній роботі ґрунтуються на поєднанні теоретичного вивчення проблеми та виконання практичної роботи інноваційного характеру.

Таким чином, соціальний працівник, який виступає в ролі дослідника-аналітика, впроваджує нову модель роботи та науково обґрунтовує її ефективність, або вивчає проблемну ситуацію та надає рекомендації з удосконалення вже існуючих форм та методів роботи. Використання наукових методів дає можливість соціальним працівникам не тільки пояснити сутність та ефективність практичних дій, а й виявити проблеми, що виникають у процесі прийняття рішень.

Враховуючи це, формування компетентності майбутнього соціального працівника в означеному напрямі – одне з головних завдань його науково-дослідницької підготовки. Саме таку професійну компетентність має виявляти випускник освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” під час проходження даного виду практики.

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

Завдання практики:

- поглиблення та закріплення теоретичних знань з

циклу професійно-орієнтованих дисциплін, залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності, формування прагнень щодо здійснення науково-дослідної діяльності;

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

Змістові модулі: Модуль 1. Методологічні засади науково-дослідної роботи студентів. Теоретико-методологічні підходи до вивчення соціальних явищ і процесів. Кількісні і якісні методи досліджень у соціальній роботі та їх різновиди. Процедури та техніки дослідження.

Після проходження практики студенти повинні:

знати: теоретичні засади дослідницького процесу у сфері соціальної роботи; методи одержання емпіричної інформації в процесі соціального дослідження; основні процедури та техніки дослідження.

уміти: проводити роботу зі збирання інформації із застосуванням кількісних та якісних методів дослідження; підбирати техніки дослідження.

володіти навичками: конструювання надійних інструментів вимірювання характеристик досліджуваних об'єктів; підбору адекватних методів збирання інформації, грамотного їх застосування.

Модуль 2. Організація та планування науково-дослідної роботи студента. Планування дослідження, розробка програми дослідної роботи. Формування вибірки та проведення дослідження. Опрацювання і аналіз даних дослідження.

Після проходження практики студенти повинні:

знати: складові та етапи науково-дослідницької роботи, їх зміст; основні види планів соціальних досліджень; поняття програми дослідження; вибіркової процедури у дослідженні.

уміти: розробляти методику наукових досліджень і пропозиції з проблеми дослідження; науково обґрунтовувати результати наукових досліджень; оформляти результати дослідження у вигляді магістерської роботи.

володіти навичками: здійснення науково-дослідних заходів з різних напрямів соціальної роботи; проведення дослідження, обробки і аналізу результатів з використанням сучасного програмного забезпечення; накопичення і опрацювання конкретного матеріалу для виконання магістерської роботи.

Індивідуальні завдання до науково-дослідницької практики:

- Ознайомитися із системою виробничих функцій соціального працівника конкретної установи соціальної сфери, пов'язаних з виконанням завдань аналітико-дослідницького характеру.
- Виявити основні методи аналітико-дослідницької діяльності установи, що використовуються нею для збору інформації, проведення експериментів, розробки соціальних програм та проектів.
- Опрацювати і проаналізувати одне з проведених установою прикладних досліджень.

- Взяти участь у проведенні дослідження, в разі, якщо таке здійснюється під час проходження практики студентами.
 - Провести невелике за обсягом та тривалістю прикладне дослідження, яке пов'язане з темою магістерської роботи, з метою подальшого використання його результатів закладом для удосконалення своєї роботи.
 - Розробити анкету для збору необхідної установи-базі практики інформації з метою подальшого використання її при плануванні роботи чи підготовці аналітичної довідки, звіту тощо.
 - Виконати індивідуальне завдання.
 - Підготувати письмовий звіт про результати практики та захистити його на засіданні спеціально призначеної комісії.
- Таким чином, магістерська практика соціальних працівників передбачає: закріплення та поглиблення теоретичних знань з майбутнього фаху, набуття навичок самостійної практичної діяльності; вироблення творчого, науково-дослідницького підходу до професійної діяльності; закріплення студентами теоретичних знань у сфері науково-педагогічної діяльності, а також набуття практичних навичок цієї роботи.

Література та джерела

1. Соціальна робота: Практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» / Н. М. Гайдук, Л. Є. Клос, С. Г. Ставкова, С. Я. Беляєва: Навч. посібник. – Львів: Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”, 2007. – 164 с.
2. Козубовська І. В. Наскрізна програма практики студентів (спеціальність 7.040202 – Соціальна робота) / І. В. Козубовська. – Ужгород: Видавництво УжНУ, 1998. – 27 с.
3. Мигович І. І. Соціальна робота у вищій школі / І. І. Мигович. – Ужгород: Видавництво УжНУ, 2001. – 46 с.
4. Обучение социальной работе. Преимущество и инновации // Под ред. Ш. Рамон и С. Сарри; Пер. с англ. – М.: Флинта, 1997. – 156 с.
5. Практика социальной работы / Под ред. К. Ханвея и Т. Филата; Пер. с англ. – Амстердам-Киев, 1996. – 240 с.

В статті раскрыто значення магістерської практики для формування готовності майбутніх соціальних працівників к професійній діяльності; розроблено зміст магістерської практики згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання; визначено цілі, завдання, ключові кваліфікації, якими повинні володіти магістри соціальної роботи після завершення практики; раскрыто умови науково-дослідницької та науково-педагогічної практик; представлені індивідуальні завдання к кожному виду практики магістрів соціальної роботи.

Ключевые слова: магістри соціальної роботи, практична підготовка, науково-дослідницька практика, науково-педагогічна практика.

The article examines the importance of master practice for the formation of future social workers' readiness to the professional activity. The content of master practice in compliance with the credit-module system has been considered. The purpose, objectives, key skills, which are required to social work masters after practice, have been defined. The conditions of realization of scientific research and teaching practices have been revealed. The individual tasks for each kind of social worker master practice have been provided.

Key words: masters of social work, practical training, research practice, research and pedagogic practice.

УДК 372.853:53

МІЖПРЕДМЕТНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Прудкий Олександр Сергійович
м. Керч

Аналіз дефініцій «фізичне мислення» і «культурно-науковий світогляд» доводить спільність і взаємопов'язаність процесів розвитку фізичного мислення і формування культурно-наукового світогляду, ефективність яких посилюється під час проведення навчальних екскурсій різноманітного характеру. У статті розкриваються культурно-наукові і навчальні можливості міжпредметних навчальних екскурсій на наочному прикладі – під час екскурсії по місту Ужгород.

Ключові слова: навчання фізики, навчальна екскурсія, фізичне мислення, культурно-науковий світогляд.

Головним завданням процесу гуманізації і гуманітаризації освіти є її звернення до особистості учня,

який стає об'єктом навчання, виховання і гармонійного розвитку. Під час планування навчально-виховного процесу мають враховуватися всі психофізіологічні і психолого-педагогічні особливості кожного учня. Для цього вчитель-професіонал не тільки повинен їх знати, а й володіти методами їх дослідження і розвитку.

З іншого боку, на виконання вчителем фізики навчальної програми та опанування учнем матеріалу, що вивчається, виділяється замало часу. Тут виникає нагальна проблема часу, а також пошуку педагогічних підходів, засобів і методів навчання, за допомогою яких учитель міг би досягнути навчальних, виховних і розвивальних цілей під час вивчення фізики, зокрема формування і розвитку фізичного мислення школярів та розширення їх світогляду до культурно-наукового.

У роботі [2, с.344-345] зазначається, що «результатом процесу мислення завжди є та чи інша думка. Здатність мислення до узагальненого відображення дійсності виражається у здатності людини утворювати загальні поняття. Утворення наукових понять пов'язане з формулюванням відповідних законів. Здатність мислення до опосередкованого відображення дійсності виражається у здатності людини до акта умовиводу, логічного висновку, доказів. Ця здатність надзвичайно розширює можливості пізнання. Вона дозволяє, вирушаючи від аналізу фактів, доступних безпосередньому сприйняттю, пізнавати те, що недоступно сприйняттю за допомогою органів чуття. Поняття та їх системи (наукові теорії) фіксують (узагальнюють) досвід людства, та є концентрацією знань людей і відправним пунктом подальшого пізнання дійсності».

Адаптування цього визначення до методики фізики уможливило висловлювання нашої думки щодо розуміння поняття «фізичного мислення», які ми розуміємо як «здатність людини: відтворювати загальні фізичні поняття та визначення; з наукової точки зору пояснювати фізичні процеси і явища, формулювати закони, що якісно і кількісно їх описують; спостерігати, пояснювати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати наукові факти, доводити акт пізнання до умовиводів, логічних висновків, доказів, що є результатом опанування учнями навчального матеріалу з фізики у процесі вивчення законів природи».

Наведена дефініція не є остаточною. Ми залишаємо її відкритою для подальшого обговорення й уточнення.

Стосовно світогляду, то у роботі [4] нами визначається культурно-науковий світогляд особистості як система її поглядів, культурно-наукового стилю мислення, світорозуміння й світосприйняття наукових знань як частини культурного досвіду еволюції людської цивілізації, усвідомленого емоційно-ціннісного ставлення до використання наукового знання та соціокультурних явищ дійсності.

Також у цій роботі нами зазначено, що культурно-науковий світогляд формується: у процесі самостійного опанування учнями науковими знаннями і знаннями культурно-історичної спрямованості та їх глибокого особистісного усвідомлення; у процесі реалізації принципу єдності теорії й практики у навчанні фізики; при постійній спрямовуючій діяльності вчителів фізики на актуалізацію методологічних знань; під час залучення учнів до пошуку матеріалу, який має водночас і методологічний, і культурно-історичний характер.

Таким чином, дуже чітко простежується єдні і взаємопов'язаність процесів розвитку «фізичного мислення» і формування «культурно-наукового світогляду», який формується в процесі розвитку першого. Саме в цій взаємозалежності ми бачимо вирішення виділеної нами проблеми під час використання величезного навчально-пізнавального потенціалу позакласної роботи, важливою і цікавою ланкою якого є навчальні екскурсії різноманітного характеру.

Навчальною програмою з фізики [5] закладено 1 годину для навчальних екскурсій наприкінці року перед або замість практики. Але цих годин мало майже для поверхневого ознайомлення учнів із досягненнями фізики та використанням її законів лю-

диною впродовж існування цивілізації. Тому вчитель має використовувати будь-які навчальні екскурсії для розкриття практичного значення фізики в нашому житті.

Отже, метою статті є розкриття культурно-наукових і навчальних можливостей міжпредметних навчальних екскурсій на наочному прикладі – під час оглядової (комплексної) екскурсії по місту Ужгороду.

У сучасній методичній літературі з фізики приділяється багато уваги різноманітним екскурсійним заняттям та методам проведення екскурсій з різними цілями. О.І. Бугайов презентує екскурсію як одну з ланок у загальній системі навчальної роботи з фізики. К.В. Альбін, Н.С. Білий, С.У. Гончаренко, Є.Е. Евенчик, А.С. Єнохович, Л.І. Резников, Ф.М. Реснянський, М.І. Розенберг, А.Н. Склянкін, О.Н. Соколова, О.В. Усова, А.Н. Яворський розглядають екскурсії на підприємства й методи їх проведення. О.І. Караваєв, І.Я. Ланіна, І.П. Шидлович описують уроки-екскурсії як один з методів активізації особистісних відносин учнів до засвоєних знань і формування раціональних прийомів розумової діяльності. О.В. Сергєєв вважав уроки-екскурсії в природу формою організації навчально-виховної роботи з учнями, що дозволяє спостерігати та вивчати фізичні предмети, процеси і явища в природних умовах. А.І. Павленко, Т.М. Попова запропонували проведення міжпредметних екскурсій та використання знань, отриманих на таких екскурсіях, під час вивчення фізики.

Таким чином, різноманітні екскурсії з фізики розглядаються методистами як специфічний і двобічний вид діяльності вчителів і учнів, що робить цікавим процес вивчення фізики для учнів, а вчителю допомагає організувати процеси пізнання докільді незвичайними для учнів методами, в результаті чого активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність. Нами у роботі [1] обґрунтовано, що після проведення міжпредметних екскурсій викладачі мають можливість направити пізнавальну діяльність учнів на подальше самостійне вивчення і дослідження поставлених перед ними питань з різних предметів.

У той самий час аналіз науково-методичних джерел показує відсутність у них методики проведення навчальних і міжпредметних екскурсій як форми організації навчально-виховного процесу, позакласної роботи і засобу реалізації культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики.

Розглянемо методичні особливості організації та проведення фізичних і міжпредметних екскурсій, навчальними, виховними і розвивальними цілями яких є реалізація культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики в загальноосвітній школі.

Як зазначає Т.М. Попова, комплексні (міжпредметні) екскурсії проводяться з метою розуміння учнями органічності міжпредметних зв'язків та значення їхнього використання у розвитку науки, технічної культури, житті; демонструють культурно-історичне та наукове значення об'єктів відвідування; ознайомлюють учнів з науковими, культурними й етнічними регіональними, національними, європейськими та світовими традиціями [3, с.172].

Проведення комплексних екскурсій допомагає вчителю фізики розкривати міжпредметні зв'язки фізики й інших навчальних дисциплін через озна-

йомлення з об'єктами відвідування. Такі екскурсії носять мисленнево-формульовальний і культурологічний характер. Учні не тільки сприймають матеріал, з яким ознайомлюються під час екскурсії, а й учаться його аналізувати, систематизувати, узагальнювати – мислити. Вони вчаться розуміти значення розвитку науки і культури в еволюційному процесі, встановлювати міжпредметні зв'язки та використовувати отримані знання у своєму житті, що і є найголовнішим завданням учителя. Отже, ми поділяємо думку професора Т.М. Попової, що комплексні екскурсії по регіону є, за своєю суттю, міжпредметними та освітньо-розвивальними. Вони практично реалізують і виконують такі навчальні, виховні та розвивальні функції:

– *науково-пізнавальну* – сприяє популяризації наукових знань, викликає в учнів бажання пізнавати і досліджувати «нове»;

– *науково-культурну* – сприяє поширенню культурно-наукових поглядів учнів, визначає їхнє ставлення до пам'яток матеріальної і духовної культури; виховує з учнів патріотизм на прикладах об'єктів відвідування; формує та розвиває взаєморозуміння між учнями;

– *мотиваційно-формульовальну* – за матеріалом екскурсії формуються інтерес і мотивація учнів до вивчення фізики навчання, що викликає в школярів зацікавленість до знань, отриманих на уроках фізики; створює умови особистісної мотивації до вивчення фізики, зокрема, і до навчання, взагалі;

– *світоглядно-формульовальну* – розширює і формує науково-культурний світогляд учнів; уможливорює особистісне узагальнення суспільствознавчих знань, а також знань із предметів природничо-наукового та гуманітарного циклів, що формує та розвиває власне світосприйняття, а, значить, і гуманістичний, науково-культурний світогляд учнів;

– *пізнавально-організаційну* – організація дозвілля учнів і позакласної роботи дозволяє максимально реалізувати розумову активність і самостійну пізнавальну діяльність екскурсантів, озброюючи їх навичками самостійного спостереження і аналізу візуальної інформації у вільний від навчання час, а з іншого боку, допомагає вчителю фізики спланувати, організувати і провести цікаву навчально-виховну позакласну роботу, спрямовану на формування фізичного мислення школярів [там саме, с.175].

Саме екскурсія рідним містом є найкращим прикладом міжпредметної навчальної екскурсії. Свого часу, автор мав можливість відвідати місто над Ужем, яке вразило своєю архітектурою, історією. Саме тому ми обрали його для прикладу проведення міжпредметної навчальної екскурсії.

Місто Ужгород є одним із найдавніших, найцікавіших і найбагатших своїми історичними подіями містом України. Найбільш цікавим для учнівського дослідження з метою формування фізичного мислення та розвитку культурно-наукового світогляду школярів є старе місто, де збережені найдавніші і сучасні пам'ятники, пам'ятки історії, архітектури, національного фольклору, культури і науки.

Найбагатшим на приклади застосування фізичних законів у архітектурі Закарпаття є Музей народної архітектури та побуту, розташований на схилі Замкової гори. У цьому «старому закарпатському

селі», саме так називають його місцеві жителі, можна побачити зразки будівель та побутових споруд XVIII-XIX століть. Із точки зору фізики і використання фізичних законів розглянемо споруди та приладдя, що зустрічаються в музеї.

Найпоширеніша будівля – закарпатська садиба (рис. 1). Стіни садиби буди вироблені з глини або дерева, що забезпечувало збереження тепла всередині хати. Більшість садиб того часу складались із трьох частин: світлиця, сіни разом із кухнею та житлова кімната. Кухня та сіни знаходяться посередині, що дозволяло взимку поширювати тепло від печі до обох кімнат, а влітку навпаки, – випускати тепло на двір, закривши двері до кімнат. У всіх садиб дах має однакові чотирихвилю форму, вкриту соломом, драницею, гонтом. Така форма даху забезпечувала уникнення підтікання води під стіни під час дощу.

Після розповіді про хатину в учнів варто запитати: які закони фізики використовувались під час будівництва садиби. Учні мають відповісти на запитання стосовно теплообміну, конвекції, капілярних явищ та рівноприскореного руху.

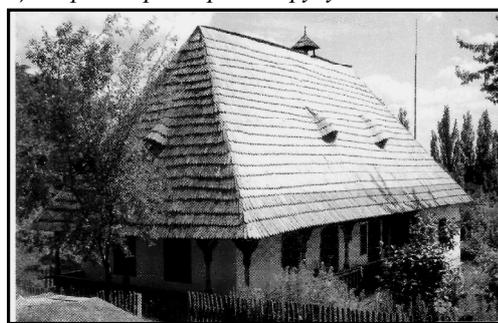


Рис. 1. Садиба з села Вишково

Серед, начебто, звичайних садиб можна побачити сільську школу того часу (див. рис. 2), яка зовні не відрізняється від житлової хати, але в середині містить дві хижки, сіни та комору. Вся будівля опалювалася металевою піччю, велика хижка – навчальний клас, а мала – кімната, де мешкав учитель.



Рис. 2. Народна школа з села Синевирська Поляна

У подвір'ї багатьох осель був колодязь «журавель» (рис. 3), який так прозвали через його довге плече для витягування води, та коротке плече споряджене противагою.

Учні самостійно розповідають, як називається фізичний пристрій – ідеально модель колодця

(важель), та дають відповідь на питання, чому одне плече набагато довше за інше.



Рис. 3. Колодязь «журавель»

Проблемною ситуацією може стати пошук відповіді на запитання: «Чи на будь-якому подвір'ї можна поставити такий колодязь? Чи існують якісь обмеження для цього?» Після відповіді на ці запитання увагу учнів потрібно звернути на інший колодязь, барабан якого перетворює обертовий рух на лінійний, завдяки чому відро опускається до води та піднімається з водою (рис. 4).

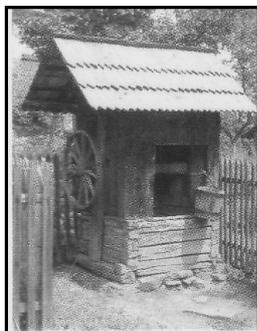


Рис. 4.
Колодязь

Доречно запитати учнів про фізичні закони, що використовуються під час копання колодязю, про сили, які діють на корду колодязя під час спуску та підйому ємкості з водою. Обов'язково визве дискусію питання про місце розташування такого колодязя на подвір'ї.

Одним із найцікавіших пристроїв перетворення механічної енергії в роботу є водяний млин, яких на території музею два. Перший із безпосереднім впливом води на водяне колесо, другий – із підводом води від джерела за допомогою дерев'яних каналів від річки до млина, який є діючим і за бажанням його пропонують запустити в дію (рис. 5).

Учні мають пояснити, як відбувається перехід одного виду енергії у інший. Доречно поставити завдання зі складання якісної або кількісної фізичної задачі за спостережуваними явищами.



Рис. 5. Водяні млини

В українській історії дуже велике значення мали чумаки, що перевозили різні побутові речі та про-

дукти харчування до Криму, а на зворотному шляху везли сіль, але сіль везли не кам'яну, а у вигляді дуже насиченого водяного розчину солі – «ропи». Музейне «стародавнє закарпатське село» не стало винятковим, і тут зберігся віз для перевезення «ропи» (рис. 6). Великі колеса, зміцнена вісь та фургон, зроблений із тонкої лози з великою щільністю, щоб дощова вода не змогла потрапити у середину та пошкодити, чи знищити продукти харчування та побутові речі тодішніх українців.

Під час розглядання возу можна задавати питання, щодо радіуса коліс та висоти возу, ставити проблемні задачі стосовно доцільності саме такої конструкції возу для транспортування ропи, а не кам'яної сілі.

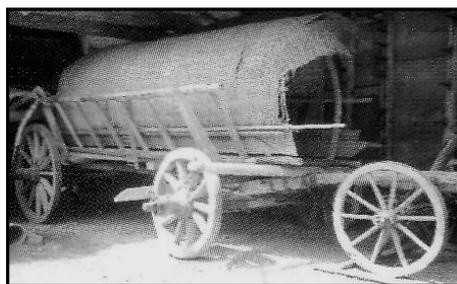


Рис. 6. Віз для перевезення «ропи»

Серед багатьох експонатів «старого села» можна побачити стару гончарну піч для випалу виробів із глини, що має форму зрізаного конусу та діє за принципом випалювання – вертикальний вогонь ще з ранньослов'янського періоду (рис. 7). Кам'яна основа та стіни вимощені з вальків та обліплені глиною. Знизу два отвори, один навпроти іншого – «петьки», укріплені цеглою та великий отвір угорі «рот» чи «діра», через який завантажують піч. Гончар завантажував піч великою кількістю виробів та розпалював вогонь, температура якого досягала 900 °С та вище. Паливним матеріалом були тонкі сухі дрова з дерев листяних порід.

Під час екскурсії учні мають пояснити за допомогою фізичних законів ті, явища, що відбуваються в печі для випалу виробів із глини.



Рис. 7. Стара гончарна піч

У сучасних селах часто можна побачити дерев'яні будівлі для сушки зерна чи сіна. Багато українців сушать кукурудзу просто неба. Прадідом таких будівель був кіш (рис. 8). Дерев'яна двоярусна будівля, овальної циліндричної розширеної догори форми, у

якій сушилося зерно, качани кукурудзи, тощо.

Учні можуть пояснити фізичні явища, що використовуються селянами упродовж багатьох століть у таких «пристроях».



Рис. 8. Кіш для сушки сіна або зерна

У дерев'яній церкві на території музею можна знайти дуже цікавий з точки зору як історії, так і фізики експонат «клепач». Цей пристрій (рис. 9) був заміником дзвонів у бідних селах та засобом збору закликання людей у страсну п'ятницю.

Тут використовується одразу декілька простих механізмів, що за допомогою важелів та дерев'яних планок вибивають гучні звуки з дерев'яного корпусу.

Дану екскурсію доцільно проводити у 8-му чи 10-му класах. Також у 10-му класах можна провести екскурсію містом, зосередивши увагу учнів на архітектурі міста, на устрої автодоріг та особливостях окремо взятих відрізків шляху.

З багатьох куточків нашої держави Ужгород є одним із найбільш відвідуваних екскурсантами містом. Під час екскурсій музеями Ужгорода та вулицями стародавнього міста ми бачимо круті схили, мости

через ріку Уж, та багато інших пам'яток історії, науки та культури, використання знань про які сприяють

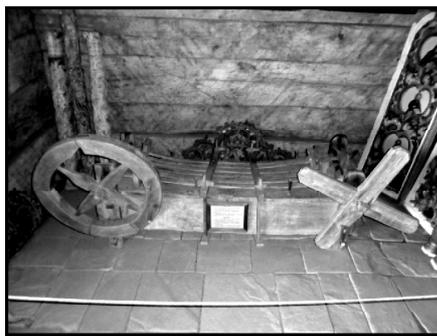


Рис. 9. Клепач

формуванню і розвитку фізичного мислення учнів під час вивчення фізики.

Висновки. У роботі наведено приклади навчального матеріалу, який може бути використаний учителем фізики під час екскурсії містом Ужгород. Такий матеріал можна «знайти» в будь-якому регіоні України. Головним тут є цілі, які ставить учитель фізики перед собою і перед учнями.

З іншого боку, позакласна робота передбачає проведення екскурсій. Отже, такі екскурсії в якійсь мірі вирішують проблему браку навчального часу. Але водночас вимагають від учителя фізики творчого пошуку і знання не тільки свого предмету, а й загальної ерудованості, саморозвитку власного культурно-наукового світогляду – основної частини його педагогічної майстерності.

У перспективі подальшого дослідження буде виконане теоретичне і дидактичне обґрунтування доцільності міжпредметних екскурсій як засобу формування і розвитку фізичного мислення учнів загальноосвітньої школи.

Література та джерела

1. Масленнікова Д.Ю. Розвиток фізичних знань учнів засобами предметних і міжпредметних екскурсій до музею / Д.Ю. Масленнікова, Т.М. Попова, О.С. Прудкий // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2013. – № 27. – С. 112-115.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузів / В.С. Мухина. – [6-е изд., стереотип.]. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
3. Попова Т.М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика: [монографія] / Т.М. Попова. – Керч : РВВ КДМТУ, 2009. – 348 с.
4. Попова Т.М. Формування культурно-наукового світогляду учнів у процесі навчання фізики / Т.М. Попова, О.С. Прудкий // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2011. – № 23. – С. 135-138.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. – Київ-Ірпінь: Перун, 2005. – 80 с.
6. Ужгород. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zkmuseum.com/p/uzhgorod-castle-uzhgorod-castle.html>. – Загол. з екр. – Мова укр.

Анализ дефиниций «физическое мышление» и «культурно-научное мировоззрение» доказывает общность и взаимосвязанность процессов развития физического мышления и формирования культурно-научного мировоззрения, эффективность которых повышается при проведении учебных экскурсий различного характера. В статье раскрываются культурно-научные и учебные возможности межпредметных учебных экскурсий на наглядном примере – во время экскурсии по городу Ужгород.

Ключевые слова: обучение физики, учебная экскурсия, физическое мышление, культурно-научное мировоззрение.

Analysis of the definitions of «physical thinking» and «cultural-scientific worldview» shows the unity and mutual dependence of processes of the physical thinking development and a cultural-scientific worldview formation, which increases the efficiency during of various kinds of educational excursions. The cultural-scientific and educational capabilities of interdisciplinary educational excursions during the excursion to the town of Uzhgorod are described at the article.

Key words: physics training, educational excursion, physical thinking, cultural-scientific worldview.

УДК 372.8

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ І РОЗВИТКУ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Растопчина Оксана Михайлівна

м. Керч

Одним із напрямів контролюючою діяльності педагогів є діагностика знань студентів, їх структури і рівнів розвитку, висновки з якої дозволяють планувати, корегувати роботу викладача вищого навчального закладу. Стаття присвячена аналізу критеріїв і показників, що лежать у основі діагностування якості і розвитку знань студентів.

Ключові слова: діагностування, якість і розвиток знань студентів.

Державна політика стосовно головних завдань системи вищої освіти роз'яснена в Законі України «Про вищу освіту» та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Важливим завданням вищого навчального закладу (ВНЗ) сьогодні є розвиток творчої професійно обізнаної особистості студента. Творча діяльність людини можлива тільки на основі знань, які вона отримує і самостійно, і за допомогою педагогів. Саме керуюча і контролююча діяльність педагогів спрямовує навчання студентів на досягнення цілей освіти.

Одним із напрямів контролюючою діяльності педагогів є діагностика і вимірювання знань, їх структури і рівнів у студентів, висновки з яких дозволяють планувати, корегувати роботу викладача ВНЗ та робити навчання студентів більш успішним. Не можна не погодитися з думкою академіка В.П. Беспалько, «що виміряне, то зрозуміле». Але в основі будь якого вимірювання та діагностування лежать критерії та показники об'єкта (суб'єкта), який досліджується. Процеси та якості, що вимірює педагогічна діагностика, є латентними, і тому особливо важливим стає проблема відбору та визначення критеріїв виявлення досліджуваних категорій.

Аналіз науково-методичних та психолого-педагогічних джерел із зазначеної проблеми показав, що стосовно діагностування знань, їх рівнів якості та розвитку, структури, а також розвитку пізнавальних та навчальних здібностей учнів та студентів автори не завжди мають узгоджені думки з приводу визначення критеріїв та показників, які мають бути покладені в основу діагностування та виявлення рівнів досліджуваних педагогічних категорій.

Отже, мета даної статті полягає в тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічних джерел узагальнити і систематизувати наукові погляди стосовно критеріїв та показників, покладених у основу діагностування якості та розвитку знань студентів як педагогічних складових дидактичного процесу у ВНЗ.

Теоретичним та практичним питаннями щодо методів і засобів діагностування присвячено багато праць закордонних і вітчизняних науковців. В. Аванесов, П. Атаманчук, В. Беспалько, У. Браун, Т. Вакуленко, Х. Гулінсен, Р. Ебель, Д. Ельконін, В. Іднатулін, К. Інгенкамп, Н. Лавриченко, І. Лернер, О. Ляшенко, І. Підласий, П. Підкасистий, Т. Плотуха, Т. Снігирьова, Н. Стучинська, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова, А. Ярулов та інші розкривають сутність

та загальні функції педагогічної діагностики, розглядають структуру якості знань та підходи, засоби, інструменти діагностики знань, навченості, розвитку пізнавальних та навчальних здібностей студентів.

Педагогічна діагностика створює основу для виявлення труднощів у навчально-пізнавальній діяльності студентів, сприяє пошуку оптимальних шляхів їх подолання, робить можливим планування подальшого навчання. Але вона дає позитивний результат тільки тоді, коли являє собою систему якісної кваліфікованої діагностики. Так професор В.С. Аванесов зауважує на тому, що педагогічна діагностика «є процесом, націленим на створення наукових методів отримання об'єктивних оцінок поточної і підсумкової підготовленості учнів та студентів.<...> Проте спроби побудови власне педагогічної теорії педагогічних вимірювань <...> не припинялися ні в минулому, ні у наш час» [1].

Український педагогічний словник тлумачить діагностику (від гр *diagnostikos* – здатний розпізнавати) як «галузь психології та педагогіки, яка розробляє методи виявлення індивідуальних особливостей і перспектив розвитку та виховання особистості» [11]. Але, як зауважує академік В.П. Беспалько «одна з катастрофічних ілюзій полягає в тому, що нам здається, що ми знаємо що таке «хороша освіта» і на око визначаємо, наскільки вона гарна» [4, с.138]. Тому, щоб не знаходитися у мареві ілюзій, необхідно як можна точніше підбирати критерії та показники діагностування рівнів якості та розвитку знань учнів та студентів. Якість може набувати різних значень у залежності від людини та мети, з якою ця якість визначається. Саме для діагностування рівнів якості знань повинні бути критерії, еталони та стандарти освіти.

Критерій (від дав.-гр. – засіб для вирішення) можна тлумачити як «відмітну ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація будь чого; оціночне мірило» [10, с.224]. На думку Е.У. Гуцало під час застосування у діагностуванні тестів критерієм буде виступати «показник, з яким порівнюють результати тестування для визначення валідності тесту; набір кількісних і якісних характеристик, що використовують для судження щодо якості виконання завдання» [4, с.57]. Під час розгляду критеріїв діагностування якості знань студентів у науковців не виникає суперечок стосовно їх визначення. Так виділяють наступні показники: глибина, повнота, дієвість, системність, усвідомленість, оперативність, гнучкість, конкретність та узагальненість знань. За допомогою цих критеріїв розрізняють рівні якості знань студентів, а саме:

- *репродуктивний* (знання не тільки сприйняті, осмислені та запам'ятовано, а також вони можуть бути відтворені студентами);
- *реконструктивний* (застосування знання в стандартних ситуаціях, виконання завдань за зразком);
- *творчий* (застосування знання в змінених, нестандартних ситуаціях).

Так, наприклад, Н.Н. Самилкіна на основі окреслених критеріїв пропонує таку класифікацію рівнів якості знань:

- предметно-змістовний (повнота і системність сформованих знань);
- змістовно-діяльнісний (міцність і дієвість знань учнів);
- змістовно-особистісний (самотійність і оперативність) [9, с.22].

Також дослідниками окреслюються критерії розвитку знань, а саме правильність виконуваних дій, раціональність дій та організації праці, рівень самотійності, розгорнутість, розумність дій, відхилення від нормативу і облік часу у виконанні роботи, кількість помилок, допущених під час виконання завдання.

У цілісній системі професора П.С. Атаманчука з виявлення рівнів знань у якості критеріїв виступають «стереотипність», «усвідомленість» та «пристрасність». Діагностування проводиться через особистісно-діяльнісні вимірники: «заучування знань, наслідування, розуміння головного, повне володіння знаннями, уміння застосовувати знання, навичка, переконання» [3]. На основі цього можливо виділити п'ять рівнів якості знань: «буденне знання, нижчий, оптимальний, вищий, об'єктивно нове наукове знання» [2, с.14].

За Національною рамкою кваліфікацій, при визначенні рівнів останніх, (кваліфікацію розуміють як результат оцінювання і визнання результатів навчання за заданими стандартами) критерієм розподілу є знання, уміння, комунікація та автономність і відповідальність:

- «знання – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні);
- уміння – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем, уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів);
- комунікація – взаємозв'язок суб'єктів із метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;
- автономність і відповідальність – здатність самотійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності» [6].

Щодо міркувань о навчальності професор І.П. Підласий акцентує на таких важливих критеріях розвитку знань як: «потенційні можливості учня; фонд дієвих знань (тезаурус); узагальненість мислення; темпи просування у навчанні (засвоєння знань)» [8, с.394]. Показниками «потенційних можливостей» будуть різноманітні якості студентів: сприйнятливості, мотивації та готовності до подальшого навчання, самоосвіти тощо. Показниками «фонду дієвих знань» є загальна ерудиція, широта знань та умінь їх рівень засвоєння. «Узагальненість мислення» виявляється у гнучкості, економічності та самотійності мислення студентів. На «темпи» впливають зазначені вище фактори. Професор пропонує враховувати

«темпи засвоєння знань, умінь», «темпи просування у навчанні» та «темпи приросту результатів» під час діагностування.

За Л.Д. Столяренко показниками навчальності є «час виконання операцій, кількість помилок, величина відхилення від еталонного зразка тощо» [12, с.544]. Автор наводить «математичну модель навчальності, яка є функцією від часу підготовки:

$$Q(t) = Q_{np} - (Q_{np} - Q_0) \cdot e^{-t/t_0} \quad (1)$$

де $Q_{ож}$ – очікуваний рівень якості знань студента; Q_{np} – граничне значення рівня підготовки при $t \rightarrow \infty$; Q_0 – початкове значення показника; t_0 – коефіцієнт, що характеризує здатність людини до навчання (в одиницях часу).

За експериментальними даними в системі координат Q та t проводиться плавна монотонна крива, і визначаються Q_{np} як граничне значення $Q(t)$ при $t \rightarrow \infty$ в точці перетину з віссю координат, і t_0 – за абсцисою точки перетину дотичної до кривої, проведеної з точки $t = 0$, з прямою $Q = Q_{np}$. Для t знаходимо точку (t_1, C) на кривій, тоді

$$t_0 = t_1 / \ln[(Q_{np} - Q_0)/(Q_{np} - C)] \quad (2)$$

Запропонована математична модель навчальності дозволяє за часом підготовки студента ($t_{зам}$) заздалегідь оцінити очікуваний рівень якості знань студента» [там саме, с.545]:

$$Q_{ож} = Q_{np} (Q_{np} - Q) \cdot e^{-t_{зам}/t_0} \quad (3)$$

У напрямку діагностування здатності до навчання робочою групою, до складу якої увійшли провідні науковці України, сьогодні розробляється тест загальної навчальної компетенції (ТЗНК), критеріями якого є:

- «вербально-комунікативна компетентність – здатність використовувати мову для ефективних комунікацій (аналітичне читання – отримання з текстів інформації і її структурування, або критичне читання – вміння формулювати думки у вигляді текстів);
 - логіко-математична компетентність – здатність аналізувати реальні життєві проблеми, побудови їх формальних моделей, розв'язувати їх математичними методами та застосувати результати в реальних життєвих ситуаціях» [7, с.30].
- Ці критерії мають три виміри:
- «знансвий – опанування понятійним апаратом і вмінням розв'язувати стандартні задачі в стандартних ситуаціях;
 - діяльнісний – здатність розв'язувати нестандартні задачі в нестандартних ситуаціях у відповідних предметних галузях;
 - практико-ціннісний – здатність застосовувати знання і вміння для розв'язання реальних задач відповідно до усталених цінностей суспільства (цінностей суспільства сталого розвитку)» [там саме].

У останні часи, через певні обставини, діагностування реалізується за допомогою тестів, саме їм відводиться значуща роль під час виявлення рівнів якості та розвитку знань учнів та студентів.

Засоби діагностування знань можна поділити на

два напрями: діагностування досягнень та діагностування розвитку. Для діагностування досягнень учнів розроблено стандартизовані тести, а саме атестаційні тести та тести ЗНО, аналог яких відсутній для діагностування студентів. Найчастіше діагностування студентів відбувається за допомогою тестів, розроблених особисто педагогами. Іноді вони визивають деякі сумніви з боку тестології. Стосовно діагностування розвитку знань учнів загальноосвітніх шкіл у педагогів є методи діагностування розумових та загальних здібностей, методи виявлення рівнів вихованості, профорієнтаційні тести та інші. Викладачі ВНЗ позбавлені таких методів, тому що більша кількість із них розрахована тільки на вік дитини, і при зменшеній кількості аудиторних занять їм бракує часу на виявлення особливостей розвитку знань студентів для опрацювання та розрахунків за наведеної вище математичної моделі навчальності студентів.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити наступні висновки. Виділені критерії в ряді випадків тісно переплітаються, більше того, за деякими конкретними показниками стоять цілі сукупності більш дрібних, але важливих показників. У силу складних зв'язків між умовами, процесом і результатами навчальної діяльності встановлюється неоднозначність співвідношення загальних критеріїв і конкретних показників рівнів знань студентів. Знання, рівень їх

якості та розвитку є особистісною характеристикою студентів, а діагностування особливостей суб'єктів навчання можливо лише через їх діяльність, і результати діяльності повинні співвідноситися з еталонами та освітніми стандартами.

Таким чином, при організації діагностування у ВНЗ найчастіше виявляють тільки рівень якості знань студентів, при цьому критеріями виступають деякі комбінації з перелічених: глибини, повноти, системності, усвідомленості, оперативності, гнучкості, дієвості, конкретності та узагальненості знань, показником при цьому, в більшості випадків, стає кількість правильно виконаних завдань. Діагностування особистісних особливостей студентів проходить лише з ініціативи деяких викладачів. Дослідження розвитку знань студентів, на нашу думку, не відбувається взагалі або відбувається в дуже малому обсязі, але з впровадженням тесту загальної навчальної компетенції викладачі ВНЗ будуть мати можливість враховувати його результати під час планування як аудиторної, так і самостійної роботи студентів.

Перспективою подальших досліджень є докладне теоретичне обґрунтування та методичне конструювання методів та засобів діагностування студентів, які будуть враховувати рівень розвитку знань студентів під час вивчення природничо-математичних дисциплін.

Література та джерела

1. Аванесов В.С. Проблема становлення національної системи педагогічних вимірювань / В.С. Аванесов // Вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів: гуманістичні, методологічні, технологічні аспекти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://monitoring.in.ua/up/files/publikacii/foreign/problema_stanovlennya_nac_sistemi_pedvimiruvan.pdf. – Загол. з екр. – мова укр.
2. Атаманчук П. С. Психологічна установка як один з принципів формування предметних компетентностей з фізики / П. С. Атаманчук, І.А.Чайковська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету/[гол. ред. Носко М.О.]. – Чернігів: ЧНПУ, 2013. – Вип. 109. – С. 13-17.
3. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності / П. С. Атаманчук. – К.-П.: К-ПДПУ, 1997. – 136 с.
4. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся / В. П. Беспалько // Школьные технологи. – 2006. – № 2. – С. 138-150.
5. Гуцало Е.У. Педагогічне тестування в системі контролю і оцінки якості навчання студентів (на базі дисциплін психолого-педагогічного циклу педагогічного університету) / Е. У. Гуцало. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2011. – 65 с.
6. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Національна рамка кваліфікацій». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p/print1363459567117565>. – Загол. з екр. – мова укр.
7. Ляшенко О. Тест загальної навчальної компетентності: основні засади і результати пілотування / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2. – С. 27-35.
8. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подг. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». В 3-х кн. Кн. 2: Теория и технологии обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 575 с.
9. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.
10. Словарь иностранных слов. 25000 слов / авт.-сост. Л. Орлова. – Минск: Харвест, 2010. – 448 с.
11. Словник педагогічних термінів / А. І. Кузьмінський. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.scribd.com/doc/95597803/словник-педагогічних-термінів>. – Загол. з екр. – мова укр.
12. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – [7-е изд., перераб. и доп.] – Р/Д: Феникс, 2003. – 672 с.

Одним из направлений контролирующей деятельности педагогов является диагностика знаний студентов, их структуры и уровней развития, выводы из которой позволяют планировать, корректировать работу преподавателя высшего учебного заведения. Статья посвящена анализу критериев и показателей, лежащих в основе диагностирования качества и развития знаний студентов.

Ключевые слова: диагностирование, качество и развитие знаний студентов.

One of the directions of controlling the activity of teachers is the diagnostics of students knowledge, its structure and development levels, the findings of which allow to plan and adjust university teachers' work. This article is

devoted to the analysis of criteria and parameters which underlie the diagnostics of quality and development of students' knowledge. Because of the complex relationships between conditions, the process and results of the study the ambiguity of ratio of total criteria and specific indicators of knowledge level of students is defined.

Key words: diagnostics, quality and development of student's knowledge's.

УДК 81'243:372:001.8

ЗМІСТ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Рацюк Олеся Іванівна

м. Ужгород

У статті розглянуто цілі, інструменти, результати моніторингового дослідження якості іншомовної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах Закарпатської області, проведеного у 2011-2012, 2012-2013 навчальних роках, механізми збору та опрацювання інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечують неперервне відстеження за її станом і прогнозування розвитку як необхідної умови існування сучасної школи.

Ключові слова: моніторинг іншомовної освіти, аналіз рівня навчальних досягнень, якість освіти, мовленнєві компетенції

Дослідженням питання якості сучасної освіти та механізмами її виміру займалися провідні вчені, відомі політики багатьох країн світу. Саме з цих міркувань широкого поширення у минулому столітті набула так звана квалітативна революція, яка охопила усі сфери життєдіяльності людини. У Національній доктрині розвитку освіти [4] (розділ XII «Освіта і наука») визначено: «Поєднання освіти й науки є умовою модернізації освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується: розвитком освіти на основі наукових і технологічних досягнень; інноваційною освітньою діяльністю у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форми власності».

Тема моніторингу освітніх процесів висвітлена у працях таких вітчизняних (В. Гуменюк, Н. Крупеніна, Т. Лукіна, П. Матвієнко, С. Раков, О. Сидоренко) та зарубіжних дослідників (М. Барлоу, М. Пірн, Каре Філіп та ін.).

Метою статті є розглянути механізми педагогічної діагностики рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови (англійської, німецької, французької) у рамках проведеного моніторингу якості іншомовної освіти у Закарпатській області.

Існує ряд визначень терміну «моніторинг» який походить від лаг. «монітор» – той, що попереджає, наглядає, нагадує. Моніторинг – це процес, що полягає у зборі інформації та вивченні її відповідності сукупності критеріїв, а також поставленим цілям з метою прийняття конкретних рішень [6].

Загалом навчально-виховний процес має на меті супроводжувати учня від одного стану навчальних досягнень до іншого: початковий стан → навчальна діяльність → новий стан.

Моніторинг дає можливість виміряти реальний стан (те, що вже досягнуто, початковий стан) відносно поставлених цілей (те, що потрібно досягнути,

Складові моніторингу:

початковий стан
(реальність)



Порівняння



очікуваний результат
(досягнення)

очікуваний результат) і призначений для прийняття відповідних рішень, а не для підбиття підсумків певного виду діяльності.

Французький дослідник Ж.Скалон [5] пропонує наступну схему моніторингу:

- сприйняття/інтерпретація відхилення;
- судження/аналіз отриманої інформації (задовільний/незадовільний стан);
- прийняття рішень/регулювання.

Відповідно до рішення колегії управління освіти і науки Закарпатської обласної державної адміністрації від 9 грудня 2011р. «Про роботу органів управління освітою та навчальних закладів щодо забезпечення якості загальної середньої та позашкільної освіти» робочою групою у складі методистів Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти та працівників управління освіти і науки Закарпатської облдержадміністрації спільно з іноземними представництвами США, Великобританії, Німеччини та Франції у галузі освіти і науки було проведено у 2012 році моніторингове дослідження якості навчальних досягнень учнів 9-х класів області з іноземних мов.

Для проведення моніторингу у всіх загальноосвітніх навчальних закладах області I-II та I-III ступенів обстеженню підлягали всі учні 9-х класів, присутні в день обстеження. Всього було обстежено 595 навчальних закладів та 13 569 учнів. Результати оцінювання шляхом статистичного зважування поширені на всі школи регіону.

Метою дослідження якості навчальних досягнень учнів 9-х класів було виявлення сформованості умінь читати і розуміти текст, застосовувати набуті у період навчання в школі знання, навички, умінь в ситуаціях, близьких до життєвого досвіду дитини. Отримані результати дали змогу зафіксувати навчальні результати учнів, які вивчають англійську, німецьку, французьку мови як першу іноземну упродовж восьми років (9-й рік – у школах з поглибленим вивченням іноземних мов) за відповідною навчальною програмою [3] та підготовленим навчально-ме-

тодичним забезпеченням дисциплін.

Варто підкреслити, що основним діагностичним інструментом дослідження слугували тестові завдання, розроблені представниками іноземних держав США, Великобританії, Німеччини, Франції (Корпус Миру США, Британська Рада в Україні, Гете-Інститут, відділ співробітництва у галузі освіти і культури посольства Франції в Україні). Передбачалося також самостійне читання учнями текстів, а також виконання післятекстових завдань. Перевірка сформованості умінь читання здійснювалася за наступними критеріями: читання мовчки й розуміння фактичного змісту прочитаного, визначення відповідності запропонованих правильних-неправильних тверджень змісту прочитаного, виконання багатовибіркових завдань, спрямованих на вибір однієї правильної відповіді.

Підкреслимо, що завдання мали інтегрований характер, їх зміст ґрунтувався на сюжеті прочитаного тексту. Одночасно з предметними вивчалися загальнонавчальні уміння на рівні компетентностей [1], зокрема уміння застосовувати здобуті знання на практиці.

Завдання на перевірку сформованості мовних (граматичних) навичок та умінь за формою поділялися на завдання із встановленням відповідності та завдання на множинний вибір.

Для створення завдань та перевірки тестів були залучені на волонтерських засадах носії мови – фахівці англійської, німецької та французької мов, які працюють на території України у рамках угод між МОН України та представництвами іноземних держав США, Великобританії, Німеччини, Франції (Корпус Миру США, Британська Рада в Україні, Гете-Інститут, відділ співробітництва у галузі освіти і культури посольства Франції в Україні).

База даних складалася з 18 варіантів завдань за мовами для загальноосвітніх шкіл та закладів з поглибленим вивченням іноземних мов.

Пропоновані тестові завдання були складені з урахуванням основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (рівень А2) [1], тобто згідно з вимогами до навчальних досягнень учнів 9 класів, викладених у змісті чинної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України [3].

Зміст завдань для здійснення контролю якості сформованості іншомовної комунікативної компетенції уніфікувався за видами і формами виконання та враховував особливості сучасної англійської, німецької та французької мови.

Об'єктами контролю були читання як вид мовленнєвої діяльності, а також лексичний і граматичний аспекти іншомовної комунікації (використання мови).

Зміст тестових завдань базувався на автентичних зразках літературного мовлення, прийнятого у Великій Британії, США, Франції, Німеччині та відповідав сферам і тематиці ситуативного спілкування, зазначеним у шкільній програмі.

Для проведення порівняльного моніторингу знань учнів 10 класів ЗНЗ області з іноземної мови були розроблені завдання, складені з урахуванням основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (рівень B1) [1], тобто згідно з

вимогами до навчальних досягнень учнів 10 класів, викладених у змісті чинної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України [2].

Об'єктами контролю були ті ж мовленнєві компетенції (читання як вид мовленнєвої діяльності, а також лексичний і граматичний аспекти іншомовної комунікації (використання мови).

Аналіз результатів дослідження уміння самостійно прочитати незнайомий текст та виявити розуміння прочитаного показав, що переважна більшість учнів уміє самостійно прочитати текст, розуміє запитання до нього; усвідомлює різницю між поданими варіантами відповідей і вміє вибрати серед них правильну.

За результатами моніторингу учні спеціалізованих шкіл у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл успішніше читають та визначають відповідність правильних-неправильних тверджень змісту прочитаного, точніше виконують багатовибіркові завдання.

Учні спеціалізованих шкіл показали достатньо високий рівень читання та розуміння фактичного змісту прочитаного, що підтверджує наявність в учнів загальнонавчальних та аналітичних умінь, що зазвичай формуються з допомогою вправ на порівняння, вибірковий аналіз тощо. До того ж, текстовий матеріал сприяє розвитку у дітей уміння орієнтуватися в новій ситуації, оцінювати її.

Водночас в учнів загальноосвітніх шкіл виникали труднощі при виконанні багатовибіркових завдань, спрямованих на вибір однієї з кількох запропонованих відповідей, що пояснюється недостатнім розумінням прочитаного тексту та недостатнім досвідом виконання завдань на вибір, що опосередковано характеризує рівень сформованості загальнонавчальних умінь. Очевидним є те, що частотність виконання подібних завдань на уроках з іноземної мови у загальноосвітніх школах має бути вищою.

Успішному формуванню необхідних умінь читання сприяє систематичний контроль рівня досягнутих результатів. За результатами анкетування учнів загальноосвітніх навчальних закладів лише 29% (письмово) та 37% (усно), від загальної кількості опитаних, відповідають за змістом прочитаного, в той час відповідно 39% та 67% учнів спеціалізованих шкіл роблять це завжди. Важливим фактором у досягненні розуміння тексту є виконання творчих завдань, спрямованих на уміння синтезувати зміст речень, запам'ятовувати їх загальний скорочений зміст. Згідно з опитуванням, 46% учнів загальноосвітніх шкіл ніколи не обговорюють з іншими учнями зміст прочитаного, 58% учнів спеціалізованих шкіл роблять це завжди.

Водночас дані, що лише 21% учнів спеціалізованих шкіл та 45% учнів загальноосвітніх шкіл завжди перекладають письмово прочитаний текст, свідчать, що завдання, характерні для традиційного (граматико-перекладного) методу викладання іноземних мов, рідко використовуються вчителями на сучасному етапі, поступаючись місцем комунікативно орієнтованому викладанню іноземних мов.

Цікавими, на нашу думку, є дані про те, як часто учні читають вголос на уроці. Так, 67% учнів загальноосвітніх шкіл вказують на те, що хтось із учнів завжди читає вголос всьому класу. Це є свідченням

того, що навчально-методичне забезпечення процесу викладання іноземних мов здебільшого орієнтоване на виконання продуктивних видів вправ, що мають не меті перевірити розуміння змісту прочитаного не засобами перекладу з іноземної мови на рідну, а шляхом практичного використання отриманої інформації в усному мовленні та продукуванні власних висловлювань у зв'язку з прочитаним. Читання тексту вголос на уроці можна вважати доцільним у роботі з учнями, які мають середній та низький рівень навчальних досягнень, оскільки воно поліпшує розуміння тексту за синхронного включення аналізаторів зору і слуху.

Грамагічні та лексичні завдання за формою були закриті. Завдання типу «поставити дієслова у зазначену форму» передбачали використання учнями набутих знань про типи речень (розповідні, питальні, заперечні) та особливості використання форм дієслів у них; завдання типу «заповніть пропуски словами з поданого списку» спрямовані на вибір одного з варіантів відповідей.

При виконанні грамагічного та лексичного завдань перевірялися уміння адекватно використовувати основні грамагічні структури та лексичні одиниці іноземної мови у зв'язному мовленні за допомогою вирішення різноманітних комунікативних завдань

Як показує практика, високий відсоток учнів з низьким рівнем виконання завдань з використанням мови заважає досягненню необхідного рівня грамагічної компетенції, оскільки вони відчувають значні

труднощі у практичному використанні мовних явищ.

Насамкінець зазначимо, що аналіз результатів дослідження підтверджує доцільність запровадження іноземної мови в початковій школі та вказує на переваги та якісну підготовку нового дидагічного забезпечення викладання.

Висновки. Отже, моніторингові дослідження – це важливий аспект сучасного освітнього простору, що стимулює позитивні перетворення та мотивує до якісних змін учасників педагогічного процесу шляхом коригування та координації їх діяльності з метою підвищення якості освіти. Проведене нами моніторингове дослідження якості навчальних досягнень учнів 9-х класів загальноосвітніх шкіл Закарпатської області з іноземних мов вказує на необхідність посилення практичного спрямування навчання іноземної мови, орієнтованості викладання на розвиток мислення і мовлення, формування мовних та мовленнєвих компетенцій, підвищення іншомовної культури учнів. Вчителям іноземних мов необхідно приділяти належну увагу використанню вправ, спрямованим на формування в учнів здатності використання грамагічних структур, що вивчаються, в усному мовленні, що, на нашу думку, значно підвищить якість письмового виконання завдань. Окрім того, опрацювання змісту навчального матеріалу з використанням інтерактивних методів і технологій навчання суттєво підвищує якість знань з грамагіки іноземної мови, забезпечує формування умінь і навичок використання іноземної мови як засобу спілкування.

Література та джерела

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи». – Київ, 2010. – 112с.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 5-9 класи». – Київ: «Перун», 2005. – 210с.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http : //www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
5. Gérard Scallon «L'évaluation formative des apprentisages » ; Les presses de l'université Laval, Québec, 1988
6. Guide du formateur : programme pluriannuel de formation continue des professeurs de français 2003-2005, P. 92-96.

В статье рассматриваются цели, инструменты, результаты мониторингового исследования качества иноязычного образования в общеобразовательных учебных заведениях Закарпатской области, проведенного в 2011-2012, 2012-2013 учебных годах, механизмы сбора и обработки информации о деятельности системы образования, которые обеспечивают непрерывное отслеживание ее состояния и прогнозирование развития как необходимого условия существования современной школы.

Ключевые слова: мониторинг иноязычного образования, анализ уровня учебных достижений, качество образования, речевые компетенции.

The article deals with the objectives, tools and results of monitoring of the quality of foreign language education in secondary schools of Zakarpattia which took place in 2011-2012 and 2012-2013 school years. The article also focuses on mechanism of collection information and information processing about the function of the school system which provides continuous observation of its condition and making prediction about its development which is necessary for the existence of modern school.

Key words: monitoring of foreign language education, analysis of levels of educational achievements, quality of education, language competences

УДК 331.556

ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛЕЙ САМОСТІЙНОГО ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ ЗАКАРПАТТЯ)

Рюль Вікторія Олександрівна

м. Ужгород

В статті досліджуються моделі самостійного подолання життєвих труднощів дітей транскордонних трудових мігрантів у процесі їх соціалізації на прикладі сімей транскордонних трудових мігрантів Закарпаття. Побудовано схему типових зв'язків моделей реагування дітей на життєві труднощі й моделі їх самостійного додання.

Ключові слова: життєві труднощі, копінг-стратегії, самооцінка, соціалізація.

Життєві труднощі дітей транскордонних трудових мігрантів гальмують або викривляють процеси успішної соціалізації, відновлення цих процесів вимагає додання цих труднощів і розв'язання вагомих соціалізаційних проблем, спрямованих на реконструкцію нормальних сімейних стосунків, повноцінної статусно-рольової моделі поведінки дитини, її "Я-концепції". Слід зазначити, що вмінням конструктивно долати життєві труднощі, особливо використовуючи для цього власні особистісні ресурси, визначається набуття життєстійкості будь-якою особистістю. Зважаючи на це особливої ваги набувають пошуки ресурсів самостійного додання дитиною своїх життєвих труднощів і розробка мікросоціальних, позаінституційних моделей і технологій такого додання. Над проблемами, які пов'язані з процесом соціалізації в тій чи іншій мірі працювали такі дослідники: Ф. Гіддінгс, У. Томас, Ф. Знанецький, Т. Парсонс, Е. Фромм, Л. Анциферова, А. Маклаков та ін.

Об'єктом дослідження даної статті виступають моделі самостійного подолання життєвих труднощів дітей транскордонних трудових мігрантів у процесі їх соціалізації на прикладі сімей транскордонних трудових мігрантів Закарпаття.

Основними завданнями даної статті є:

- дослідити основні моделі самостійного подолання життєвих труднощів дітьми транскордонних трудових мігрантів у процесі їх соціалізації;
- операціоналізація поняття копінг-стратегія;
- побудова схеми типових зв'язків моделей реагування дітей на життєві труднощі й моделі їх самостійного додання.

Згідно з результатами соціологічного дослідження на тему: «Життєві труднощі дітей транскордонних трудових мігрантів Закарпаття», необхідність самостійного додання життєвих труднощів збільшується пропорційно до збільшення кількості й характеру труднощів, що виникають, і частоти їх додання протягом певних часових відрізків.

Результати вивчення психологічного стану та емоційно-динамічних паттернів дітей транскордонних трудових мігрантів дозволяють припустити, що дітям, яким доводиться частіше долати життєві труднощі, властива значна тривожність, низька дружелюбність; для тих, кому рідше доводиться долати труднощі, більшою мірою властиві насиченість жит-

тя, емоційні контакти, задоволеність власними вчинками, а також сприйнятливість, воля, потяг до самоствердження.

Останні якості більшою мірою сприяють виробленню психологічної установки на додання труднощів як певного неусвідомленого стану готовності, тенденції до певної діяльності. Психологічна установка особистості, на авторський погляд, є невід'ємною складовою соціального атиюдю, який базується водночас на ціннісних орієнтаціях та особистісному виборі й формує стрижень системи особистісної соціальної поведінки; такий погляд синтезує положення, висунуті в рамках диспозиційного підходу Ф.Г.Гіддінгса і концепції У. омаса і Ф.В.Знанецького [2].

Отже, психологічна установка необхідна для здійснення будь-якого акту в напрямку додання життєвих труднощів. Але окремий життєвий акт, спрямований на додання певних труднощів у конкретний момент, може бути здійснено й під впливом нормативного стресу, оскільки ознаками стресу є когнітивна оцінка ступеня загрози й подальші зміни в поведінці. Між тим, подібні акти можуть допомогти лише тимчасово, адже загалом стресові стани порушують внутрішню рівновагу, що створює тільки нові проблеми, які будуть відігравати роль нових стресорів. Таким чином, вони не сприяють встановленню нормальних соціалізаційних процесів, хоча можуть сприяти набуттю нових соціальних ролей і підвищенню стійкості до нових стресів.

Зовсім інше значення має цілеспрямована серія життєвих актів, спрямованих на самостійне додання життєвих труднощів способами, адекватними особистісним особливостям, які реалізуються через усвідомлені стратегії дій – т. з. копінг-стратегії, систематизовані когнітивні, поведінкові, емоційні відповіді особистості на проблеми, виклики й загрози, що реалізуються на основі як особистісних, так і зовнішніх, середовищних копінг-ресурсів – відповідно особистісних і соціальних характеристик, які забезпечують психологічний фон для розвитку стратегій додання труднощів.

Будь-яка стратегія виробляється в певній часовій перспективі, під якою розуміється ментальна проекція мотиваційної сфери у вигляді очікувань, надій, пересторог тощо, пов'язаних із тією чи іншою мірою віддаленим майбутнім; отже, крім адекватної самооцінки, для цього потрібне відчуття такої перспективи, що передбачає зв'язок внутрішньої позиції з конкретною життєдіяльністю та її орієнтацію на майбутнє; все це є складовими стратегічного мислення.

У даному контексті в найбільш узагальненому вигляді можна виділити такі стратегії дитячої чи підліткової поведінки як конфронтація, дистанціювання, прийняття відповідальності та пошук підтримки ззовні. Перші дві є деструктивними, третю спрямовано на самостійне додання труднощів, що

вимагає певного рівня самоконтролю та активної суб'єктної позиції, останню – на отримання підтримки від фахівців соціальних служб, тобто на реалізацію інституційних технологій додання соціалізаційних труднощів. Вибір тієї чи іншої стратегії пов'язаний, крім іншого, з виховними батьківськими установками [4].

Дитині, на відміну від дорослого, набагато складніше самостійно як виробити, так і реалізувати певну стратегію або технологію додання життєвих труднощів, яка базувалася б на свідомому плануванні реагування на несприятливі обставини і включала механізми коригування таких планів. Але, як свідчать результати авторських спостережень, не меншу складність являє собою й вироблення стратегії пошуку соціальної підтримки, особливо якщо в цьому плані вже набуто негативного досвіду. В літературі доведено, що досвід позитивних міжособистісних стосунків активізує соціальну підтримку, а можливості її пошуку від'ємно корелюють із симптомами тривоги й депресії. [5]

Позаінституційні моделі та технології самостійного додання життєвих труднощів використовують обидва блока ресурсів (особистісні й зовнішні), але більшою мірою – особистісні ресурси [7]. Для їхнього застосування необхідна активізація діяльнісного, конструктивного, автономного начала особистості. Конструктивна природа особистості тяжіє до постановки все більш складних завдань і вирішення все більш складних проблем; діяльнісна – до активності в діях, автономна – до самостійності. Для застосу-

вання зазначених моделей потрібна також наявність певних особистісних характеристик, що складають адаптаційний потенціал індивіда. А.Маклаков виділяє серед таких характеристик нервово-психічну стійкість, самооцінку, яка виступає ядром саморегуляції, відчуття соціальної підтримки, низький рівень конфліктності й наявність досвіду соціального спілкування [4].

Як і будь-які моделі взаємодії особистості з соціумом, моделі самостійного додання життєвих труднощів будуються на основах адаптації та перетворення, що пов'язує їх з можливими моделями реагування дітей на життєві труднощі (рис.1).

Як видно з рис. 1., конструктивними в плані обрання й побудови моделей самостійного додання життєвих труднощів є лише моделі реагування, націлені на перетворення чи адаптацію. Слід зазначити, що моделі пристосування також включають установку на трансформацію, але передусім внутрішню, на можливі зміни власної поведінки з огляду на проблемну ситуацію.

З точки зору Т.Парсонса, який характеризував пристосування як головний соціалізаційний чинник, вони є універсальними, оскільки сублимують конфлікти між особистістю та суспільством [3]. Інші моделі реагування не націлені на самостійне додання життєвих труднощів: захисні моделі реагування, які часто проявляються в невизнанні чи запереченні існування труднощів, не передбачають обрання моделей додання, а відхід чи агресія не передбачають навіть побудови таких моделей.

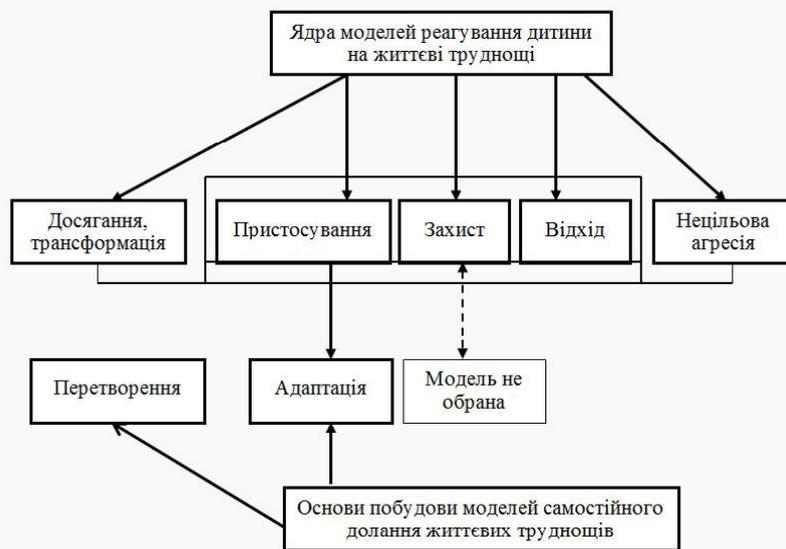


Рис. 1. Схема типових зв'язків моделей реагування дітей на життєві труднощі й моделей їх самостійного додання

Отже, моделі та технології самостійного додання життєвих труднощів можуть будуватися як на перетворюючій, так і на адаптивній активності. Усвідомлений вибір того чи іншого виду активності залежить від когнітивного оцінювання труднощів; успішність же такого оцінювання, за словами Л.Анциферової, залежить від упевненості у власній здатності контролювати події, а також у соціальній

підтримці близьких і родичів, вміння регулювати негативні почуття й афекти, здатності актуалізувати життєвий досвід [1].

Моделі, що будуються на перетворюючій активності, більшою мірою пов'язані з плануванням своїх дій. Одна з таких моделей передбачає перетворення дійсності з метою усунення причин, що призвели до виникнення труднощів; інша передбачає перетво-

рення власних характеристик, зміну ставлення до життєвих ситуацій, пов'язаних із труднощами, наповнення їх новим нетривіальним змістом. Моделі, що будуються на адаптивній активності, значною мірою спрямовані на власні цінності, атитюди, поведінку. Загалом психологічна адаптація до нових умов, що проявляють певні труднощі в конкретних життєвих ситуаціях, є важливою складовою додання цих труднощів [5]. Слідом за Е.Фроммом є підстави відокремлювати динамічну адаптацію від статичної [7]; перша більшою мірою передбачає трансформацію внутрішніх установок. Крім того, на думку автора, успішна реалізація деяких стратегій додання життєвих труднощів вимагає поєднання адаптивної та перетворюючої активності, пошук свого роду компромісу між пристосуванням і трансформацією.

Активність залежить від мотивації застосовувати зусилля для того, щоб у перспективі стати повноцінним членом суспільства. Вибір того чи іншого виду активності для побудови певної моделі додання специфічних життєвих труднощів, а отже й певних паттернів взаємодії з соціальним оточенням може залежати від конкретних мотиваційних джерел, які, у свою чергу, ґрунтуються на предметному змісті по-

треб дитини; ці потреби, у свою чергу, формуються під впливом аналізованих вище життєвих труднощів, пов'язаних із феноменом транскордонної трудової міграції батьків. Відповідно, зазначені чинники впливають не лише на вибір тієї чи іншої моделі додання життєвих труднощів, а й на ступінь налаштування на самостійне додання цих труднощів. Звичайно, на подібний вибір впливають також особистісні диспозиції, від яких залежать фіксовані установки кожного об'єкта життєдіяльності.

Але бути налаштованим на самостійне додання життєвих труднощів ще не означає реальну здатність самостійно їх долати, так само як вироблення адекватної стратегії чи технології ще не означає її успішної реалізації. Налаштування, якщо воно впливає з голої, нехай і щирої декларативності, є скоріше своєрідним актом міфотворення, ніж актом, який спирається на адекватну самооцінку реальної здатності самостійно долати життєві труднощі, тобто здатності здійснювати з цією конкретною метою комплекс усвідомлених когнітивних та афективних дій. Порівняльні самооцінки різних груп закарпатських дітей щодо здатності самостійно долати життєві труднощі наведені в табл. 1.

Таблиця 1.

Самооцінка здатності самостійно долати життєві труднощі дітей транскордонних трудових мігрантів Закарпатської області залежно від статі працюючих за кордоном батьків у порівнянні з іншими дітьми (2009 р., %)

Питання: Чи здатні Ви самостійно долати життєві труднощі?						
Відповіді на питання	Діти, батько або мати яких працюють за кордоном		Діти, батько або мати яких працювали за кордоном раніше		Діти, батько або мати яких не працювали за кордоном	
	Батько	Мати	Батько	Мати	Батько	Мати
Так	32,8	42,9	31,6	32,7	30,9	29,2
Скоріше, так	50,7	57,1	56,6	52,7	41,8	49,2
Скоріше, ні	11,9	-	10,5	12,7	25,5	18,3
Ні	4,5	-	1,3	1,8	1,8	3,3
Разом	100	100	100	100	100	100

Як видно з табл.1., вважають себе тією чи іншою мірою здатними самостійно долати життєві труднощі всі опитувані діти, мати яких на даний момент працює за кордоном, і 83,5% дітей, в яких за кордоном працює батько. Серед дітей, в яких батько або мати працювали за кордоном раніше, ці показники становлять відповідно 85,4% і 88,2%. У групах дітей, мати або батько яких ніколи не працювали за кордоном, здатними самостійно долати життєві труднощі вважають себе відповідно 78,4% і 72,7%. Отже, ці діти достатньо високо оцінюють свою здатність долати труднощі порівняно із внутрішнім налаштуванням на таке додання. За гендерною ознакою менші розбіжності в самооцінках спостерігаються в дітей, у яких працює, працював чи ніколи не працював за кордоном батько.

Слід зазначити, що завищеність отриманих самооцінок є цілком природною, оскільки оціночно-вольовий компонент самосвідомості підлітків за недостатності самоконтролю часто включає в себе намагання підвищити самооцінку, що створює ілюзію підвищення власного авторитету. Крім того, на переконання автора, слід враховувати можливість змін ступеня стійкості та якісної своєрідності самооцінок підлітків. Самоствердження особистості відбу-

вається на підвалинах дій, спричинених потягом до підвищення самооцінки, яка завжди виражає певний рівень домагань, що виявляється в різних ситуаціях вибору, як у важких життєвих ситуаціях, так і в повсякденній діяльності.

Згідно з даними Інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка, за умови тривалої відсутності батьків діти дійсно стають більш самостійними, але часто не вміють використати нові можливості на користь собі [6]. Виходячи з результатів авторського спостереження можна констатувати як емпіричний факт, що почуття самотності, неспокою, страху, які часто супроводжують дітей транскордонних трудових мігрантів, заважають самостверженню й виробленню в окремих дітей внутрішнього потягу до пошуку варіантів самостійного додання життєвих труднощів; інша категорія дітей за відсутності батьків навпаки стає більш самостійною, в чому є свій позитив і негатив: з одного боку, реальна здатність цих дітей самостійно долати життєві труднощі зростає, з іншого, через сімейні дисфункції ця самостійність обертається конфліктами, іноді девіантною поведінкою. Крім того, здатність самостійно долати життєві труднощі в підлітковому віці не в останню чергу залежить від усього процесу сімейного виховання, по-

чинаючи з перших років життя дитини, адже загальні підвалини самостійності й відповідальності закладаються поступово, у процесі накопичення досвіду, що набувається з розвитком самопізнання.

До найважливіших складових самостійного виро-блення моделей і технологій додання життєвих труднощів належать розуміння сутності певної життєвої проблеми або її можливого ускладнення. Важливою, в цьому контексті, є наявність необхідної інформації, наявність психологічної установки й мотивації, відчуття оптимізму й віри у власні сили, в можливість подолати конкретні життєві труднощі. Завдяки оптимізму, самоефективності, вірі у власні сили поряд зі здоров'ям та самоповагою дитина може змінити своє ставлення до труднощів чи проблемної ситуації, (через зміни у стереотипах власного мислення). Відповідно це призведе до появи нових оцінних суджень у модель додання труднощів, що є кроком до активних дій, спрямованих на таке додання. Але активні дії без конкретної мотивації не призведуть до успіху, адже лише усвідомлена мотивація надає діям напрям і на-повнює їх змістом.

За наявності в дитини внутрішньоособистісно-го конфлікту моделі і технології додання життєвих труднощів повинні спиратися, крім іншого, на стра-тегії його розв'язання. У концепції психоаналізу ви-рішення внутрішньоособистісного конфлікту до-сягається за допомогою корекції "Я-концепції" осо-бистості. Загалом це досягнення адекватного сприй-няття реальності та активного реагування на неї, у плані когнітивної компоненти "Я-концепції" це зміна соціальної ролі або власної значимості щодо її ви-конання. зміна емоційної компоненти – повернення самоповаги до себе, оціночно-вольової компоненти – підвищення самооцінки, впевненості в собі, віри в реальність подолання всіх труднощів, у щасливе майбутнє [4].

Авторська позиція полягає в тому, що моделі і технології самостійного додання життєвих труднощів повинні відновлювати утрачені соціальні взаємозв'язки між дитиною та соціальним оточен-ням, що автоматично мобілізує як внутрішні, так і зовнішні ресурси додання труднощів. Це особливо актуально за наявності загостреного відчуття само-тності, яке сигналізує про порушення природних зв'язків у соціальній мережі. Слід зазначити, що в більшості випадків для реалізації таких моделей необхідна соціальна підтримка й допомога, при цьо-му дитина, в першу чергу, розраховує на підтримку батьків, особливо за умови їх включеності в необхід-ність додання дитячих труднощів [6].

Згідно з результатами авторського педагогічно-

го спостереження, розрахунок закарпатських дітей транскордонних трудових мігрантів на батьківські гроші за умов фактичного виконання дисфункці-ональною дистантною сім'єю лише матеріальної функції та відсутності належного контролю з боку батьків нерідко призводить до легковажних трат (на алкоголь, наркотики, комп'ютерні й нічні клуби й т. п.). В кінцевому рахунку на шкоду навчанню, вико-нанню домашніх обов'язків, загалом сімейному бю-джету. В такому разі з засобу додання труднощів гроші перетворюються в небезпечне джерело додатко-вих проблем, які не лише стають на заваді процесам успішної соціалізації, а й переводять таких дітей до груп ризику. Іншою проблемою є те, що намагання розв'язувати проблеми за допомогою грошей, зароб-лених батьками за кордоном, породжує зростання чисельності утриманців – молодих працездатних осіб, які живуть переважно на вислані з-за кордону гроші; такий спосіб життя підтверджує для їхніх од-нолітків факт, що гідно заробляти можна винятково за кордоном. Через це автоматично формується на-ступне покоління транскордонних трудових мігран-тів.

На наш погляд, в даному випадку на увагу заслу-говує використання позайнституційних моделей і тех-нологій самостійного додання життєвих труднощів. Їх перевага полягає в тому, що здійснювані для цього внутрішні зусилля й усвідомлення успіху зменшу-ють відчуття дискомфорту, викликають внутрішню радість, душевний підйом, збільшення самооцінки й віри у власні сили. Це забезпечує набуття ново-го позитивного соціально-психологічного досвіду, збільшує обсяг життєвої компетенції, внутрішньої психологічної сили дитини, що підвищує її шанси на успішне самостійне додання потенційних життєвих труднощів у майбутньому. З іншого боку, навіть за умов наявності певних складових самостійності та необхідних особистісних характеристик власного адаптаційного потенціалу дитині, може проявлятися недостатність соціальної компетенції, особливо в її когнітивно-поведінковому аспекті, що здійснює не-гативний вплив, змінюючи подальший шлях власно-го розвитку.

На нашу думку, рівень особистісної зрілості час-то не дозволяє дитині адекватно співвідносити власні потреби і проблеми, реальний соціальний контекст і образ поведінки в ньому. З огляду на це в багатьох випадках додання життєвих труднощів дітьми тран-скордонних трудових мігрантів вимагає професійної соціальної допомоги, яка, крім іншого, збільшує за умови відсутності в сім'ї одного чи обох батьків соці-алізуючий вплив на дитину й надає додаткові шанси відновлення її соціалізаційного потенціалу.

Література та джерела

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 48-56
2. Ганжа А.О. Гуманистическая социология Флориана Знанецкого / А.О.Ганжа, А.А. Зотов // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 112-120
3. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта: Учебное пособие / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – 2-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
4. 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.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г.Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 28-34
6. Стан виконання державної програми протидії торгівлі людьми на період до 2010 р. в Україні: результати моніторингу

за 2007-2008 рр. / Заг. ред. К. Б. Левченко / Міжнародний жіночий правозахисний центр "Ла Страда - Україна". – К.: Україна, 2009. – 72 с.

7. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Эрих Фромм. – Перевод с англ. – Минск: ООО "Попурри", 2000. – 672 с.

В статье исследуются модели самостоятельного преодоления жизненных трудностей детей трансграничных трудовых мигрантов в процессе их социализации на примере семей трансграничных трудовых мигрантов Закарпатья. Построена схема типичных связей моделей реагирования детей на жизненные трудности и моделей их самостоятельного преодоления.

Ключевые слова: жизненные трудности, копинг-стратегии, самооценка, социализация.

The models of self-overcoming of life difficulties of children of transborder labor migrants in the process of their socialization on the example of the families of transborder labor migrants of Transcarpathia are considered in the given article. A scheme of the typical ties of children reaction models on life difficulties and models of their self-coping has been examined in the given article.

Key words: life's difficulties, coping strategies, self-esteem, socialization.

УДК: 371. 13. 036: 53

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ОКРЕМИХ ПИТАНЬ АТОМНОЇ ФІЗИКИ

Садовий Микола Ілліч
Суховірська Людмила Павлівна
Трифорова Олена Михайлівна
м.Кіровоград

У даній статті увага приділена дослідженню акмеологічного підходу в сучасній освіті. Нами встановлена раціональність його застосування при вивченні фізики в загальноосвітніх навчальних закладах. Розроблені методики навчання питань атомної фізики на основі зазначеного підходу.

Ключові слова: акмеологічний підхід, методика навчання, вивчення атомної фізики.

Поняття акмеології пов'язане зі створенням психолого-педагогічних умов досягнення успіху – найвищої «точки» в осягненні чогось [2]. Звідси бере початок акмеологічний підхід у сучасній освіті, розвиток якої однозначно визначається гуманістичною парадигмою. У нашому дослідженні складовими цього підходу: є інструментарій досягнення мети – діагностичні методи; педагогічні умови досягнення найвищої «точки» навчальних результатів; методична готовність учителя та психологічна готовність суб'єктів навчання до отримання найкращих результатів; модель навчального матеріалу, який забезпечить ефективно досягнення кращого результату. На нашу думку, такий підхід забезпечить самореалізацію особистісно-індивідуального підходу у навчанні.

Тому мета даної статті полягає в дослідженні раціональності застосування акмеологічного підходу при вивченні фізики в загальноосвітній школі, зокрема розроблені методики навчання питань атомної фізики.

Деякі аспекти поняття акмеології висвітлені в працях багатьох педагогів (А.О. Деркач, В.Г. Зазакін, В.В. Радул, А.Б. Ракул та ін. [1; 5; 6]). Були зроблені й окремі спроби застосування акмеологічного підходу до навчання фізико-технічним та природничим дисциплінам, але належної реалізації вони не мали. Проте використання акмеологічного підходу в методиці

фізики є перспективним. Ми пропонуємо розглянути методичну та модельну складові підходу на прикладі вивчення електронних властивостей атомів у шкільному курсі фізики.

Загальні властивості поняття атома вивчаються у курсі фізики, хімії та природознавства основної школи. Традиційно атоми поділяють на легкі, складні та важкі. Складні атоми мають десятки електронів, а важкі нараховують сотні електронів. Атоми складаються з протонів, електронів та нейтронів. У ядрі, навколо якого рухаються електрони, сконцентрована основна маса атома. Більша частина об'єму атома майже порожня. Негативний заряд електронів дорівнює позитивному заряду протонів. Ядро в 100 000 разів менше за сам атом і складається з протонів та нейтронів. Ядро оточене електронною хмарою. Після вивчення зазначеного матеріалу вводиться поняття електронних орбіт. Цим завершується розгляд структури атома.

На нашу думку, отримання кращих результатів знань учнів у процесі навчання фізики атома можна досягти, якщо запровадити дослідний, як віртуальний, так і реальний характер оволодіння знаннями. У методичних дослідженнях із фізики практично не розглядався принцип нерозрізності частинок, який добре відомий у атомній фізиці. Сутність полягає у тому, що електронні стани атомів формуються всіма електронами, чого не підкреслено у діючих підручниках. Звідси учні повинні самостійно зробити висновок, що у такій системі немає можливості теоретично чи експериментально визначити координати перебування кожного з електронів у певній точці. Але, вчені ввели у фізику віртуальне поняття одноелектронного наближення і відповідно описали такі стани конкретними енергетичними станами окремих електронів [3].

У шкільному курсі фізики електронні орбіти вводяться, коли вивчається планетарна модель атома водню Е. Резерфорда, яка описується теорією Н. Бора. Така інформація не зовсім відповідає реальності, бо поняття стаціонарних орбіт ввів не Е. Резерфорд, а Н. Бор. На нашу думку, необхідно забезпечити під час навчання індивідуальне дослідження учнями поведінки електрона в атомі та детально розглянути модель електронної хмарки, від чого залежить ефективність розуміння учнями наступність формування моделі електронної хмарки. У ній можна виділити специфічні оболонки, на яких знаходяться, наприклад, в останнього відомого 118 елемента відповідно 2, 8, 18, 32, 32, 18, 8 електронів.

Наступним кроком моделювання атома є аналіз кризи фізики початку ХХ століття. Адже Л. де Бройль у 1924 р. не випадково висунув припущення, що частинки зв'язані з хвилею співвідношенням: $\lambda = h/p$. Розвиваючи запропоновану ідею Е. Шредінгера також не випадково у 1926 р. описав поведінку такої субчастинки, як хвилі за допомогою рівняння названого його ім'ям. М. Борн поширив корпускулярно-хвильовий дуалізм на всі частинки. Розв'язком рівняння Е. Шредінгера є функція, яка визначає ймовірність знаходження електрона в певному об'ємі простору атома. Після цього було введено поняття *орбіталі*. За такого підходу простежується логіка становлення моделі атома.

Цікавим з методичної точки зору є питання формування *моделі орбіталі*. Кожна оболонка описується декількома можливими орбіталями. Якраз заповнені орбіталі мають електронну конфігурацію характерну для кожного хімічного елемента. Коли розглядається питання заселення атомних орбіталей користуються модельними: правилом мінімуму енергії, принципом Паулі і правилом Хунда. Дана процедура починається з підрівня з найменшою енергією за наступній послідовністю: $1s < 2s < 2p < 3s < 3p < 4s < 3d < 4p < 5s$ і так далі [4]. Проте простого правила заповнення електронами валентних підрівнів не існує.

Тоді знову вводиться модельне уявлення, що реально існуючий специфічний набір понять, кожне з яких характеризується трьома квантовими числами: основним, орбітальним і магнітним. Електрон, який перебуває на орбіта лі, характеризується четвертим квантовим числом – спіном. Вводиться наступне важливе модельне поняття щодо визначення орбіталі за розподілом ймовірності, де саме може знаходитись електрон. Сукупність можна описати за допомогою хвильових функцій орбіталей електронів атома. У фізиці прийнято, що розміри орбіталі визначаються відстанню, на якій ймовірність перебування електрона поза нею є меншою 90 %.

Далі пропонуємо суб'єктам навчання досліджувати рух електронів, і приходимо до висновку, що електрони рухаються не за довільними траєкторіями. Вони можуть знаходитись у будь-якій частині простору навколо ядра. Тоді можна говорити про ймовірність його знаходження на певній відстані від ядра. Електрони, як і все в нашій природі, намагаються зайняти стійке, стабільне положення, і тому вони займають орбіталі з найменшою енергією, а їх сукупність створює електронну хмарку. У фізиці прийнято орбіталі позначати буквами *s, p, d, f, g, h*. Якщо маємо

s-орбіталь, то електронна хмаринка буде мати сферичну форму (рис. 1), як у атома водню [4].

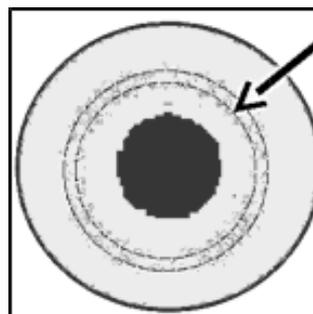


Рис. 1. Модель s-орбіталі

У випадку *p*-орбіталі форма електронної хмарки є гантелеподібною (рис. 2).

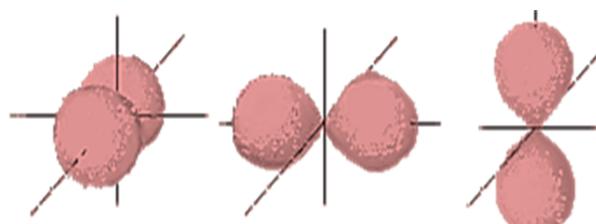


Рис. 2. Модель p орбіталі

Доцільно дослідити розподіл електронної густини в атомі. Учні мають самостійно прийти до висновку, що всередині атомних орбіталей ймовірність знаходження електронів велика, що говорить про високу електронну густину. В інших частинах навколо ядра має місце мала електронна густина. Коли має місце наявність орбіталей з однаковою енергією, наприклад, трьох *p*-орбіталей одного підрівня, тоді кожна орбіталь заповнюється наполовину. У цьому випадку на *p*-підрівні не може бути більше трьох неспарених електронів. Після чого орбіталь заповнюється повністю з до наукового утворенням електронних пар – правило Хунда. Такий підхід приводить розуміння поняття підрівнів.

Для зображення електронної конфігурації атома необхідно його електрони розподілити за підрівнями так, щоб кожній атомній орбіталі відповідала одна квантова комірка відповідно до правил заселення. У атома водню орбіталь має форму кулі (рис. 1). Форми інших орбіталей обраховуються методами квантової хімії. Вони не є довільними, а мають обґрунтовану електронну конфігурацію. Згідно принципу Паулі на кожній із них розміщується не більше двох електронів. Введення поняття орбіталей викликає створення певного механізму їх опису. Ми пропонуємо запровадити дослідний характер розкриття його сутності. Пропонується схема дослідження цього механізму через з'ясування їх властивостей: орбіталі існують незалежно від того чи зайняті вони електронами чи ні. Усі атоми мають повний набір всіх орбіталей чи то водень, чи останній відомий елемент, і їх заповнення проходить у міру збільшення порядкового номера елемента; орбіти групуються в оболонки; оболонки можуть мати лише чітко визначене число орбіталей – 1, 4, 10 тощо. Орбіталі поділяють на внутрішні і зовнішні; якщо атом знаходиться в основному, стаціонарному стані, то внутрішні оболонки є заповнени-

ми повністю; електрони внутрішніх орбіталей знаходяться найбільш близько до ядра, де сили притягання є найбільшими для того, щоб електрон міг покинути внутрішню орбіталь він має мати порівняно велику енергію (порядку декількох тисяч електронвольт). Таку енергію може передати електрону внутрішньої оболонки квант рентгенівського випромінювання. Внутрішні оболонки атомів кожного елемента мають свої власні енергії. Коли електрони приєднуються до атома, вони опускаються на орбіталь із найнижчою енергією. За цими ознаками побудовано рентгеноструктурний аналіз.

Електрони зовнішньої оболонки знаходяться на порівняно великих відстанях від ядра. Тому сили зв'язку електронів з ядром є значно меншими від внутрішніх оболонок. Такі електрони формують хімічні зв'язки, а сама оболонка називається валентною. Відповідно електрони названі валентними. На рис. 1-5 показані моделі орбіталей та їх позначення. На першому електронному рівні кожного атома знаходиться лише одна s -орбіталь (рис. 1). Вона найбільш стійка і найближче знаходиться до ядра. З другого енергетичного рівня крім s -орбіталі утворюються три p -орбіталі, які мають форму об'ємних вісімок, рис. 3 [8].

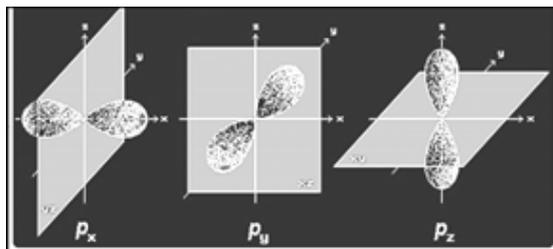


Рис. 3. Моделі p -орбіталі у напрямку осей x , y , z

Дослідницьким шляхом можна прийти до висновку про форму p -орбіталі. Швидкість руху електрона в орбіталі залежить від його енергії. З її збільшенням витягується об'єм його перебування і перетворюється у гантелеподібну p -орбіталь. Усі електрони заряджені негативно і відштовхуються між собою, намагаються зайняти найбільшу відстань, тому розміщуються по осях координат x , y . Такі три електронні хмарки утворюють симетричну геометричну фігуру з центром у атомному ядрі. Енергія їх однакова, а розміщення різне. Такий вигляд має область ймовірного знаходження p електрона.

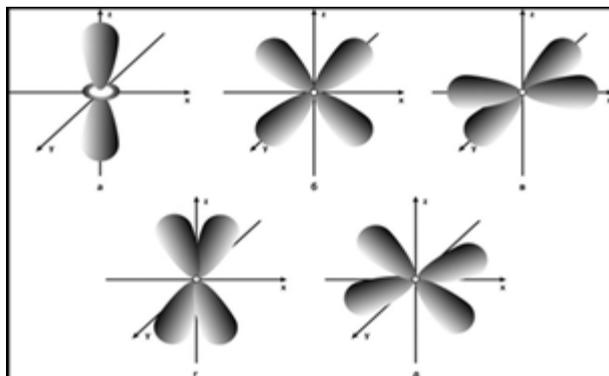


Рис. 4. Модель d -орбіталі

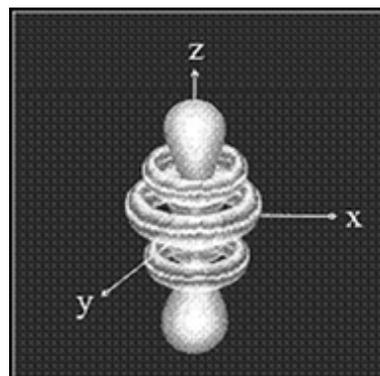


Рис. 5. Модель g -орбіталі

Крім s - і p -орбіталей існують більш складні, які позначають буквами d і f [8]. Електрони цих орбіталей набувають ще більшої енергії, мають однакову швидкість і рухаються складними траєкторіям, утворюючи складні об'ємні геометричні фігури. Моделей d орбіталей може бути 5 ($l=2$), f орбіталей – 9 ($l=3$; $2l+1=7$), g орбіталей – 9 ($l=4$; $2l+1=9$), де l – орбітальне квантове число (рис. 4, 5, 6).

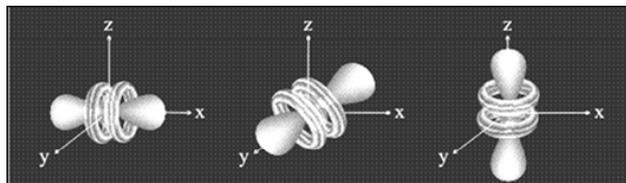


Рис. 6. Модель f -орбіталі

Після ознайомлення учнів із моделями орбіталей переходимо до дослідження описаних орбіталей у періодичній системі елементів Д.І. Менделєєва (рис. 7), з виділенням s , p , d , f блоків.

На рис. 7 наочно позначені блоки орбіталей, які відповідають конкретним елементам періодичної системи. Число енергетичних рівнів дорівнює номеру періоду хімічного елемента. Кожен енергетичний рівень складається з орбіталей (див. табл. 1), на кожній орбіталі не більше двох електронів, на енергетичному рівні максимально 2^n електронів.

Побудову електронних оболонок доцільно здійснювати за алгоритмом:

- за протонним числом елемента визначаємо число електронів в електронній оболонці;
- за номером періоду вказуємо кількість енергетичних рівнів в оболонці;
- за формулою $2n^2$ визначаємо максимальну кількість електронів на кожному енергетичному рівні;
- за номером групи елементів головних підгруп визначаємо кількість електронів на зовнішньому рівні;
- враховуємо: кількість форм орбіталей даного енергетичного рівня дорівнює номеру цього рівня (на кожному рівні є не більше двох електронів);
- заповнюємо електронами енергетичні рівні в порядку послаблення притягання їх до ядра від першого до сьомого.

Група	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	I	II											III	IV	V	VI	VII	VIII
Період																		
1	1																	2
	H																	He
2	3	4											5	6	7	8	9	10
	Li	Be											B	C	N	O	F	Ne
3	11	12											13	14	15	16	17	18
	Na	Mg											Al	Si	P	S	Cl	Ar
4	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
	K	Ca	Sc	Ti	V	Cr	Mn	Fe	Co	Ni	Cu	Zn	Ga	Ge	As	Se	Br	Kr
5	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
	Rb	Sr	Y	Zr	Nb	Mo	Tc	Ru	Rh	Pd	Ag	Cd	In	Sn	Sb	Te	I	Xe
6	55	56	*	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86
	Cs	Ba		Hf	Ta	W	Re	Os	Ir	Pt	Au	Hg	Tl	Pb	Bi	Po	At	Rn
7	87	88	**	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118
	Fr	Ra		Rf	Db	Sg	Bh	Hs	Mt	Ds	Rg	Cn	Uut	Fl	Uup	Lv	Uus	Uuo

Лантаноїди

* 57 La 58 Ce 59 Pr 60 Nd 61 Pm 62 Sm 63 Eu 64 Gd 65 Tb 66 Dy 67 Ho 68 Er 69 Tm 70 Yb 71 Lu

Актиноїди

** 89 Ac 90 Th 91 Pa 92 U 93 Np 94 Pu 95 Am 96 Cm 97 Bk 98 Cf 99 Es 100 Fm 101 Md 102 No 103 Lr

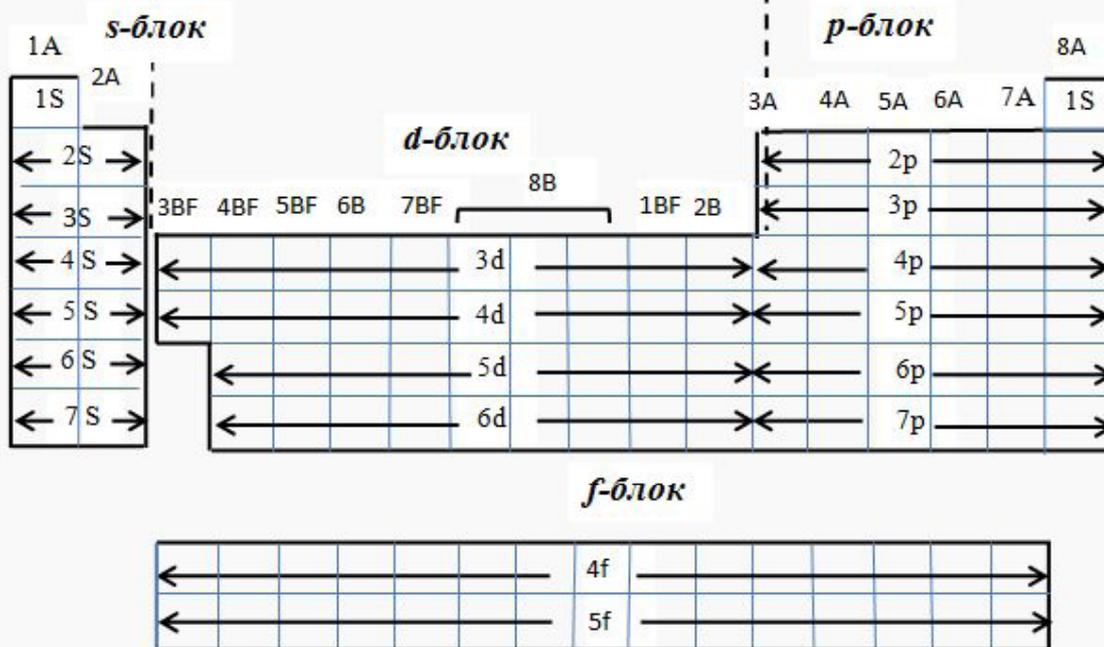


Рис. 7. Модель s, p, d, f-блоків періодичної системи елементів Д.І. Менделєєва

Таблиця 1

Енергетичні рівні орбіталей

Енергетичні рівні	I $n = 1$	II $n = 2$	III $n = 3$	IV $n = 4$	V $n = 5$	VI $n = 6$	VII $n = 7$
Орбіталі	1s	1s3p	1s3p5d	4s3d4p	5s4d5p	6s5d6p	7s6d7p

Далі окремо розглядаємо виділені на рис. 7 блоки з метою побудови електронних формул елементів. Для цього виділимо енергетичні моделі рівнів та підрівнів кожної групи елементів періодичної системи. У s і p елементів заповнюються

орбіталі зовнішнього енергетичного рівня. d-орбіталі – електронами, які зовнішньо близькі між собою і знаходяться на $(n-1)d$ рівні і ns підрівні (рис. 8), де n – головне квантове число. Тоді валентним буде np підрівень.

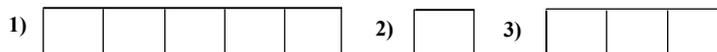


Рис. 8. Підрівні: (n-1): 1) d; 2) ns; 3) np

Атоми d елементів на підрівні ns мають по два електрони, а електрони $(n - 1)d$ -підрівня характеризуються квантовим числом l на одиницю меншим за зовнішній енергетичний рівень. Стабільними є електронні конфігурації, де d -рівень заповнений повністю. Найбільш стабільними являються електронні конфігурації, у яких d -підрівень заповнений повністю – d^{10} , рис. 9. Такий стан власти-

вий Zn, Cd, Yg, Pb, Cu, Ag, Au. Менш стабільним є незаповнений підрівні, наприклад d^5 , рис. 10 (Cr, Mo, Mn, Re).

На нашу думку, наступне дослідження полягає у самостійному заповненні орбіталей електронами, яке здійснюється з використанням наочної енергетичної діаграми за викладеними правилами заповнення (рис. 11).

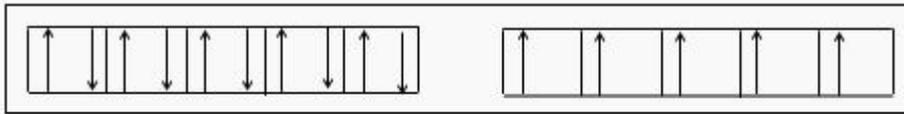


Рис. 9. Стан d^{10}

Рис. 10. Стан d^5

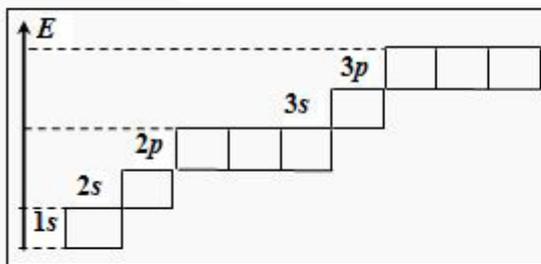


Рис. 11. Енергетична модель перших трьох рівнів

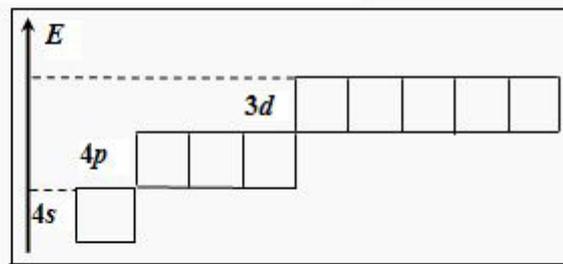


Рис. 12. Енергетична модель четвертого рівня

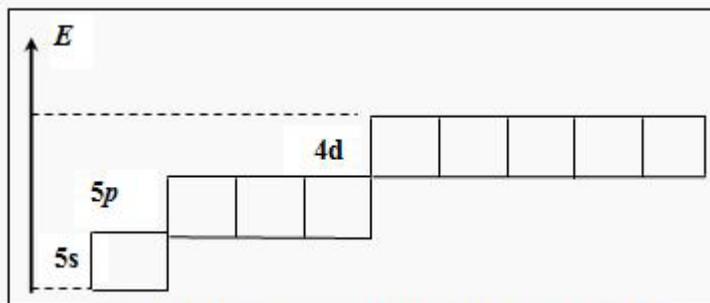


Рис. 13. Енергетична модель п'ятого рівня

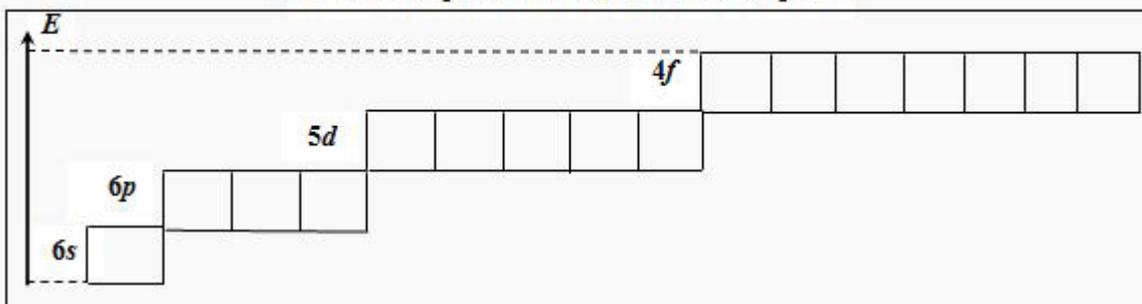


Рис. 14. Енергетична модель шостого рівня

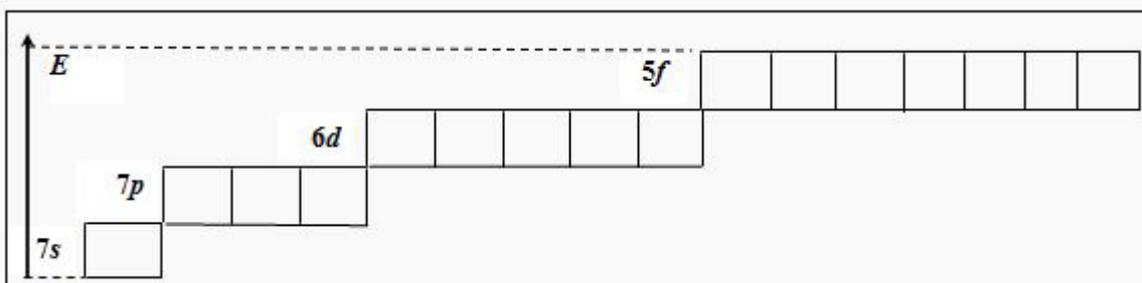
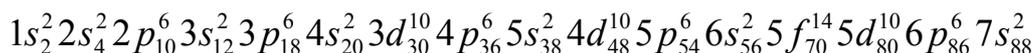


Рис. 15. Енергетична модель сьомого рівня

Після цього досить просто записувати електронні формули для кожного елемента, наприклад для 108 Хассія:



Висновок. Запропонований підхід досягнення найкращих результатів вивчення побудови електронних формул елементів забезпечує розвиток логічно-

го мислення, привчає до самостійності у навчально-дослідній роботі.

Подальші розвідки у даному напрямку розвитку методичних підходів мають перспективу в розширенні опису інших властивостей атома.

Література та джерела

1. Деркач А. Акмеология: [учебн. пос.] / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М.: ИЦПКС, 2001. – 143 с.
3. Кучерук І.М. Загальний курс фізики: [навч. посіб. для студ. вищ. техн. і пед. закл. освіти]: у 3-х т. /І.М. Кучерук, І.Т. Горбачук; [за ред. І.М. Кучерука]. – К.: Техніка, 1999. – Т. 3: Оптика. Квантова фізика. – 1999. – 520 с.
4. Минкин В.И. Теория строения молекул / В.И. Минкин, Б.Я. Симкин, Р.М. Миняев. – Р/Д.: Феникс, 1997 – 560 с.
5. Радул В.В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості/ В.В. Радул // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 15-20.
6. Рацул А.Б. Акмеологічні особливості у процесі соціального і професійного становлення вчителя / А.Б. Рацул //Наукові записки. – Кіровоград, 2012. – Вип. 87. – С. 23-28.
7. Садовий М.І. Акмеологія і шкільна освіта /М.І. Садовий // Наукові записки. – Кіровоград, 2013. – Вип. 121. – Ч. I. – С. 3-7.
8. Орбіталі різні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://encyclopaedia.big.ru>. – Загол. з екр. – Мова укр.

В данной статье внимание уделено исследованию акмеологического подхода в современном образовании. Нами установлена рациональность его применения при изучении физики в школе. Разработаны методики изучения вопросов атомной физики на основе указанного подхода.

Ключевые слова: акмеологический подход, методика обучения, изучение атомной физики.

The authors of the article have paid much attention to the study of acmeological approach in modern education. They have defined the rationality of its application in the study of physics in secondary schools. The methods of studying of issues of nuclear physics have been elaborated on the basis of this approach. The proposed approach of achievement of the best results of the study of building the electronic formulas of elements provides the development of logical thinking, teaches the independency in teaching and research work

Key words: acmeological approach, methods of teaching, studying nuclear physics.

УДК 797.2

КОНТРОЛЬ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЛАВАННЯ»

Сивохоп Едуард Миколайович

м. Ужгород

У статті визначено особливості контролю якості навчання студентів з дисципліни «Теорія та методика викладання плавання» за кредитно-модульною системою навчання. Аналіз окремих програм свідчить, що мета викладання даної навчальної дисципліни полягає в набутті теоретичних та практичних знань студентів. В статті представлено критерії оцінки різних видів навчальної роботи. Автор рекомендує використання рейтингової системи оцінювання, яка може значно підвищити ефективність теоретичної та практичної підготовки студентів.

Ключові слова: фізичне виховання, студенти, контроль, навчальний процес.

Приєднання України до Болонського процесу сприяє вирішенню питання щодо підвищення ефек-

тивності підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту. Слід відзначити, що останніми роками рівень та обсяг спеціальних знань з плавання значно підвищився. Курс «Теорія та методика викладання плавання» є обов'язковим у програмі навчання студентів спеціальностей «Фізичне виховання», «Фізична реабілітація» за рівнями підготовки «бакалавр».

Організація навчального процесу дисципліни «Теорія та методика викладання плавання» у вищій школі за кредитно – модульною системою передбачає раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля. В умовах реформування вищої освіти проблема контролю за навчальними досягненнями студентів набуває особливої актуальності.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить,

що проблема удосконалення контролю знань студентів у галузі фізичної культури і спорту розглядають багато науковців.

Проблемам контролю у фізичному вихованні приділяли увагу значна кількість дослідників (Т.Круцевич, 2005, Є.Сафрін, 2010). В окремих дослідженнях і методичних посібниках фахівцями обґрунтовано переваги модульно-рейтингової системи контролю (О.Сидорко, 2005, Л.Безугла, 2007, М.Пуздимир, 2008). Тестовий контроль у системі оцінки знань студентів інститутів фізичної культури і спорту (на прикладі дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання") досліджувала (М.Ісаченко, 2008).

Однак подальшого вивчення потребують питання щодо контролю якості навчального процесу студентів вищих навчальних закладів з теоретичної і практичної підготовки у галузі фізичної культури і спорту.

Мета статті – вивчити особливості контролю якості навчального процесу на основі запровадження тестів з теоретичної та практичної підготовки студентів з навчальної дисципліни «Теорія та методика викладання плавання»

Завдання дослідження: встановити особливості контролю знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання; розробити тести та систему контролю з теоретичної та практичної підготовки студентів при викладанні навчальної дисципліни «Теорія та методика викладання плавання».

Для вирішення поставлених завдань було використано методи теоретичного аналізу та узагальнення літературних джерел, змісту програм, навчальної документації курсу «Теорія та методика викладання плавання».

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що важлива роль у забезпеченні високої якості освіти та формуванні конкурентоспроможних фахівців в умовах Болонського процесу належить системі контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів за умов кредитно-модульної системи навчання, на основі якої відбувається організація навчального процесу вищих навчальних закладів України. Запровадження кредитно-модульної системи навчання є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи як викладача, так і студента. Основними принципами контролю та оцінювання знань і умінь при даній системі організації навчального процесу є прозорість, об'єктивність, індивідуальність [1; 2; 3; 4].

Контроль повинен розглядатися як структурний компонент у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. У процесі контролю потрібно визначити не тільки рівень знань студентів. Не менш важливо встановити, чого вони не знають і не вміють і як це виправити. При цьому контрольна оцінювальна діяльність повинна розглядатися як структурний компонент у системі професійної підготовки майбутніх фахівців [4].

В ДВНЗ «Ужгородський національний університет» на факультеті здоров'я людини в підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» вивчається дисципліна «Теорія та методика викладання плавання».

За розробленим авторським навчальним планом

структура даної дисципліни передбачає контроль навчальних досягнень студентів з теоретичної та практичної підготовки. Теоретичні знання оцінюються за відповідями на запитання в тестовій формі, тести складені у відповідності до навчальної програми і включають матеріали лекційних, лабораторних занять та самостійну роботу студентів. Для прикладу наводимо один з варіантів нами розробленого тестового завдання:

Варіант 1

1. Раціональна система рухів, яка дозволяє досягнути найбільш високих результатів на змаганнях в плаванні тим або іншим способом це: а) техніка спортивного плавання; б) техніка прикладного плавання; в) раціональне плавання; г) статичне плавання.

2. Плавання, при якому на тіло людини, яка знаходиться без рухів у воді, діють дві сили: сила тяжіння, яка спрямована донизу, і виштовхуюча сила води, яка спрямована догори називається: а) статичне плавання; б) динамічним; в) раціональне плавання; г) техніка прикладного плавання.

3. Під спортивним тренуванням слід розуміти: а) частину навчально-тренувального процесу, в якому домінує значення має завдання освоєння навички плавання; б) багаторічний педагогічний процес, спрямований на всебічне фізичне виховання спортсмена і удосконалення його в плаванні; в) можливість виконати спортивний розряд, одержати спортивне звання.

4. Навчально-тренувальний процес в плаванні здійснюється у відповідності з основними принципами фізичного виховання. Визначте їх: а) єдності навчання і виховання; б) всебічного розвитку; в) оздоровчої спрямованості; г) прикладності; д) тренуваності.

5. До основних засобів навчання плаванню відносяться: а) загально розвиваючі фізичні вправи; б) підготовчі фізичні вправи; в) спеціальні фізичні вправи фізичні вправи; г) стройові вправи.

6. Які існують форми навчання плаванню: а) групова; б) індивідуальна; в) групове навчання з індивідуальним підходом; г) педагогічний процес, спрямований на всебічне фізичне виховання спортсмена і удосконалення його в плаванні;

7. При навчанні плаванню користуються такими основними групами методів: а) словесними; б) наочними; в) практичними; г) індивідуальними;

8. Вкажіть основні варіанти техніки плавання кролем на грудях: а) одно-ударний; б) дво-ударний; в) три-ударний; г) чотири-ударний; д) шести-ударний.

9. Кроль на спині. Вперше на змаганнях був продемонстрований Г.Гебнером: а) у 1912; б) у 1900; в) у 1905; г) у 1910.

10. Яке місце займає кроль на спині за швидкісними показниками: а) 1 місце; б) 2 місце; в) 3 місце

Практичні вміння студентів з дисципліни «Теорія та методика викладання плавання» оцінюються викладачами за технікою виконання залікових вправ на лабораторних заняттях з різних спортивних способів плавання:

1. Техніка спортивного плавання на спині: оцінка техніки плавання на спині; проплив дистанції 100 м з обліком часу.

2. Техніка спортивного плавання кролем: оцінка техніки плавання кролем; проплив дистанції 100 м

з обліком часу.3. Техніка спортивного плавання брасом: оцінка техніки плавання брасом; проплив дистанції 100 м з обліком часу.

4. Пірнання — 25 м.

Екзамен з курсу «Теорія та методика викладання плавання» на факультеті здоров'я людини в Ужгородському національному університеті є заключним підсумковим модульним контролем. Відповідно до положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу студентам, які за результатами усіх модульних рейтингових контролів набрали з дисципліни «Теорія та методика викладання плавання» не менше 60 балів за 100-бальною шкалою (оцінки A,B,C,D,E за шкалою ECTS), виставляється

оцінка без складання екзамену. Проте студенти за бажанням можуть скласти екзамен з метою підвищення оцінки (рейтингу). У цьому випадку, незалежно від рівня виявлених студентами знань, екзаменаційна оцінка не може бути нижчою за ту, яка була виставлена за результатами модульних контролів.

Під час екзамену даються письмові відповіді на 2 варіанти тестів (всього 20 тестів). Правильна відповідь у кожному тесті оцінюється в 3 бали. Максимальна кількість балів за екзаменаційні тестування складає 60 балів. До цих балів додаються бали за поточні контрольні нормативи. Шкала модульного контролю екзаменаційних тестувань представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Шкала контролю екзаменаційного модуля

Оцінювання окремих видів навчальної підготовки студентів	Кількість балів
Контроль теоретичної підготовки студентів у формі тестів (тести складені у відповідності до навчальної програми і включають матеріал лекційних, лабораторних занять та самостійну роботу студентів; два варіанта всього 20 тестів за кожен правильну відповідь нараховується 3 бали)	0-60
Контроль практичної підготовки студентів:	
Техніка спортивного плавання на спині: оцінка техніки плавання на спині; пропливання дистанції 100 м з обліком часу.	0-10
Техніка спортивного плавання кролем: оцінка техніки плавання кролем; пропливання дистанції 100 м з обліком часу.	0-10
Техніка спортивного плавання брасом: оцінка техніки плавання брасом; пропливання дистанції 100 м з обліком часу.	0-10
Пірнання — 25 м	0-10
Загальна оцінка	0-100

Висновки. Організація контролю навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів галузі фізичної культури і спорту повинна враховувати особливості контролю в умовах кредитно – модульної системи навчання.

Контроль знань студентів з навчальної дисципліни «Теорія та методика викладання плавання» на факультеті здоров'я людини Ужгородського національного університету проходить у два етапи: теоретичного та практичного. Теоретичні знання оцінюються за відповідями на запитання в тестовій формі, тести

складені у відповідності до навчальної програми і включають матеріал лекційних, лабораторних занять та самостійну роботу студентів.

Практичні вміння студентів з дисципліни «Теорія та методика викладання плавання» оцінюються за технікою виконання залікових вправ на лабораторних заняттях з різних спортивних способів плавання.

Подальші дослідження будуть спрямовані в напрямку вивчення самостійної роботи студентів даної дисципліни.

Література та джерела

1. Гречаник О. Є. Педагогічний контроль навчальних досягнень в умовах особистісно-орієнтованого навчання / О. Є. Гречаник // Управління школою. – 2007. – №29 (жовтень). – С. 2-7.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004рр.) / За ред. Кременя В.Г.-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004.-147с.
3. Основи педагогічного оцінювання. Частина 1. Теорія /За загред. І. Булах-К.:Майстерклас, 2005.-96с.
4. Калаур С.М. Організація контролю за навчальною діяльністю студентів: реалії та перспективи / С.М.Калаур// Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 52 / відповід. ред. Є. С. Барбіна. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С.297-300.

В статті определены особенности контроля качества обучения студентов по дисциплине «Теория и методика преподавания плавания». Анализ отдельных программ свидетельствует, что цель преподавания этой учебной дисциплины заключается в приобретении теоретических и практических знаний студентами. В статье представлены критерии оценки различных видов учебной работы. Автор рекомендует использование рейтинговой системы оценки, которая может значительно повысить эффективность теоретической и практической подготовки студентов.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, контроль, учебный процесс.

The article outlines the specificity of quality control of teaching students the discipline «Theories and methodics of swimming teaching». The analysis of particular programmes testifies that the purpose of teaching this subject is

in the acquisition of theoretical and practical knowledge of students. The criteria for evaluation of different types of educational process have been presented. The author recommends the use of the rating system, which can significantly increase the effectiveness of theoretical and practical training of students.

Key words: physical education, students, control, educational process.

УДК 378.008

ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РІВНОСТІ ОСВІТНІХ МОЖЛИВОСТЕЙ В США

Сідун Лариса Юрїївна
м. Ужгород

У статті розглядаються проблеми освіти етнічного населення США. Підкреслюється існування сегрегації в освіті США впродовж тривалого періоду часу. Представники етнічних меншин не мали рівних можливостей для отримання освіти. Ситуація почала змінюватися з 1954 року, коли були прийняті нові більш прогресивні закони в сфері освіти. Сьогодні уряд США продовжує роботу, спрямовану на вдосконалення системи освіти.

Ключові слова : США, освіта, етнічні меншини, сегрегація.

В Україні, яка є багатонаціональною державою, актуальними продовжують залишатися питання освіти національних меншин. Різні аспекти цієї проблеми досліджуються вітчизняними вченими : О.Довганич, В.Кузьменко, І.Мигович, Т.Рудницька та ін.

Певні труднощі отримання освіти представниками етнічних меншин властиві багатьом країнам. Тому вивчення зарубіжного досвіду вирішення проблеми рівних освітніх можливостей для всіх, є на нашу думку, актуальним. Зокрема, цікавим у цьому плані є досвід США, де проживає багато різних національностей і де тривалий час мала місце сегрегація в освіті.

Результатом вимог змінити ситуацію, що склалася, стало рішення Верховного Суду і Ради освіти США (1954) про десегрегацію шкільного середовища.

Створення правової бази, яка забороняє расову дискримінацію у сфері освіти, розпочалося саме з прийняття даного рішення, коли Верховний Суд США відмінив поділ шкіл за расовою приналежністю. Таким чином, расові проблеми у сфері освіти були визнані на офіційному рівні, і влада почала вживати серйозних заходів щодо їх вирішення. Більшість учбових округів керуються розпорядженнями про заборону расової дискримінації в школах, збільшення освітніх можливостей національних меншин.

У 1955 р. Верховний Суд видав декрет примусового характеру про десегрегацію шкіл. Основною проблемою у цьому питанні була відсутність механізму контролю і забезпечення десегрегації шкіл у великій кількості шкільних округів. Верховний Суд вирішив цю проблему шляхом представлення до окружних судів зобов'язання визначити справедливі принципи десегрегації. Федеральні судді часто приймали участь у соціальному житті місцевих шкіл і перешкоджали швидкому поширенню десегрегації. Як результат, інтеграція шкіл проходила повільно,

поки у 60-х не були прийняті додаткові законодавчі акти з громадянських прав. Зокрема, дуже важливим став прийнятий Акт про громадянські права 1964 р. Даний документ містив 11 статей, в яких утверджувалися права громадян і визначалися повноваження влади федерального правління у сферах суспільного житла, прав голосування, освіти, найма на роботу. Статті IV та VI були присвячені ліквідації сегрегації шкіл. У Акті про громадянські права мова йшла про те, що неможливо в подальшому затримувати процес десегрегації. Даний документ задекларував, що в школи повинні зараховуватися 20-30% представників різних національностей.

Стаття IV була найважливішим розділом і ввела прецедент використання федеральних виплат як метод контролю освітньої політики. Президент Кеннеді запропонував внести вимогу, згідно якої освітня установа, яка отримує державне фінансування, не повинна здійснювати в рамках свого закладу дискримінаційну практику. Стаття IV вимагала призупинення державного фінансування у тому випадку, якщо освітня установа не виконувала цієї вимоги. У статті йшлося про те, що жодна людина не може бути усунена від навчання, їй не може бути відмовлено у наданні освітніх програм і фінансової допомоги на підставі раси, кольору шкіри і національного походження. Це положення вимагало від федеральних агентств розробити основні положення для втілення цієї політики в практику. Відмова закладу впровадити вищезгадані положення означала «припинення державного фінансування даного навчального закладу, навчальної програми чи виду діяльності» [1, с.99].

Стаття IV мала велике значення з двох причин: 1) уможливила контроль державних шкіл, оскільки фінансування стало методом, який використовувався федеральним правлінням для формування шкільної політики на місцях; 2) Федеральний Офіс з питань освіти став органом формування загальної освітньої політики, який був відповідальним за визначення фактів сегрегації в освітньому середовищі і, де доречно вживав відповідних заходів.

Стаття IV мала великий вплив на освітню практику (на відміну від рішення Верховного Суду від 1954 р.), оскільки дозволяла здійснювати на учбові заклади суттєвий тиск. Цей тиск став ще значнішим після прийняття у 1965 р. Акту про початкову та середню освіту. Процес десегрегації шкіл був значно прискорений після прийняття цього Акту, хоча сегрегація шкіл на півдні залишалася значною до 1968 р.

Однак у кінці 60-х рр. школи на півдні почали швидко приймати плани десегрегації федерального правління. Освітній Акт від 1965 р. вплинув на процес прискорення десегрегації, проте у південних штатах він проходив повільніше. Підхід до десегрегації на півночі і півдні країни значно відрізнявся. На півдні сегрегація шкіл існувала на основі законодавчих актів, які надавали законну основу для поділу дітей на раси. На півночі не існувало подібних законів.

Вжиті заходи не усунули повністю проблеми сегрегації національних меншин, про що свідчили спеціальні проведені дослідження [2] на замовлення Департаменту з охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення. Метою даного дослідження було оцінити можливості та успіхи школярів – представників національних меншин у порівнянні з їхніми світлошкірими однолітками. Експеримент охопив 5% всіх шкіл Америки і 645 000 школярів. Дітям пропонували тести різних типів, була зібрана інформація про соціальний стан школярів та їхня думка про навчання, керівники шкіл заповнювали питальники. Як результат, було виявлено цікаві дані:

1. Школярі – представники меншин (окрім американців азійського походження) виявили більш низькі результати тестування на всіх рівнях, ніж їхні світлошкірі ровесники, і ця тенденція простежувалася з 1 по 12 клас. (Причину цього явища вбачали в умовах позашкільного життя дітей – бідність, відсутність виховання в сім'ї, вплив середовища).

2. Більшість дітей в той час, коли проводилося дослідження, навчалися в розділених школах. Існувала тенденція навчання дітей учителем – представником тієї ж раси;

3. Соціоекономічна основа шкіл, умови життя в сім'ї, соціальний стан учнів були вирішальним фактором у досягненні певного рівня успішності учнів. Цей факт був несподіваним і став причиною встановлення рекомендацій про те, що школи повинні об'єднуватися створювати таким чином різноманітне середовище.

4. Навчальний план та рівень технічного забезпечення не були визначальним фактором у досягненні високого рівня успішності. В дійсності він суттєво не відрізнявся в школах для темношкірих та в школах для світлошкірих;

5. Водночас, у навчальних закладах для світлошкірих школярів було виявлено більш високий рівень забезпечення фізичними, хімічними, мовними лабораторіями, посібниками, наявністю доступу до програм коледжів, в школах працювали більш кваліфіковані вчителі [3, с. 104-105].

Дані дослідження були перевірені іншими вченими, і хоч результати дещо варіювали, основні висновки були схвалені. На основі результатів цих досліджень були розроблені рекомендації: для того щоб підвищити рівень успішності школярів – представників національних меншин і дітей з малозабезпечених сімей, необхідно об'єднати школи, з тим щоб створити середовище для досягнення більш високих результатів у навчанні. Це дослідження послужило поштовхом для подальшої десегрегації шкіл.

У 1974 р. прийнято закон «Про рівні освітні можливості». Він був покликаний зменшити дискримінацію; покращити освіту обездолених і неповноцінних дітей; фінансувати розробку навчальних планів, по-

сібників, оснащення і забезпечити оплату праці помічників вчителів, які могли більше часу приділяти навчальному процесу. Закон приписував підвищення якості дошкільної підготовки дітей з неблагополучних сімей і полегшення переходу учнів зі школи у світ праці. Очевидно, що даний закон носив комплексний характер і був направлений на демократизацію американської системи освіти, усуваючи положення, яке існувало до 1970-х рр., при якому державні школи ігнорували труднощі навчання і виховання розумово відсталих, неповноцінних дітей, учнів із затримкою розвитку. У 1975 р. Конгрес постановив, що всі діти повинні мати доступ до безкоштовної повноцінної освіти.

Головною метою десегрегації шкільного середовища є не стільки фізична інтеграція учнів у школі, як надання їм рівних можливостей у навчанні і отриманні перспектив подальшого життя. Опитування громадської думки свідчили, що по відношенню світлошкірих американців до темношкірих відбулося радикальне зрушення: так, якщо у 1942 р. лише 30% світлошкірих американців схвалювали спільне навчання двох рас у школі, то у 90-ті рр. їх було вже понад 90%.

Одна з найбільш масштабних федеральних програм США з освіти (1981) – Chapter 1 ESEA – також стала певним етапом у досягненні освітньої рівності. Програма адресована дітям низького соціального рівня і представникам етнічних меншин. Програма передбачала щорічні субсидії у розмірі 500 млн. доларів. На ці кошти школи, де навчаються діти вказаних категорій населення. Отримують додаткове оснащення, запрошують спеціалістів-консультантів, підвищують заробітну плату вчителів. Згідно з програмою, додаткові субсидії отримувало 90% навчальних округів. Програма охоплювала 27% афро-американських школярів, 14% - іспаномовних, 4% з інших малих етнічних груп [4, с. 32].

У доповіді «Одна нація, багато народів. Декларація культурної незалежності» (Департамент освіти, Нью-Йорк, 1991) проголошено курс на збереження культурного розмаїття в США. У доповіді стверджується, що «Америка – це полікультурне суспільство. Її автори підкреслюють важливість громадянської відповідальності і важливості усвідомлення і визнання США як полікультурного суспільства і необхідність громадянської відповідальності у цьому контексті, а також необхідність розробки методів навчання критичному мисленню, рефлексивному читанню, соціальним діям» [1, с. 7]. Комісія окреслила сім основних принципів: демократія, різноманіття, економічна і соціальна справедливість, глобалізація, екологічний баланс, етнічні цінності і взаємостосунки індивіда та суспільства. Документ констатує факт існуючої нерівності в американському суспільстві.

У 1999 р. Гаррі Орфілд опублікував доповідь під назвою «Ресегрегація американських шкіл». У доповіді йдеться про шкідливість десегрегації. Наводяться результати опитувань, які підтверджують, що більшість світлошкірих американців вважають, що рівні освітні можливості насправді [5, с. 107].

З 2000-го року в США почалися дискусії з приводу сегрегації другого покоління.

Сегрегація другого покоління – форма расової сегрегації, для якої характерні такі форми освітньої

практики, як поділ на потоки, групування учнів за здібностями. На відміну від попередньої сегрегації сегрегація другого покоління може здійснюватися в школах зі збалансованим національним складом, наприклад, всі світлошкірі учні можуть бути визначені в один потік, а афроамериканці та іспаноамериканці – в інший.

Рада в адміністрації Президента з расових питань визначила проблему, що школярі – представники нижчих соціальних прошарків мають менший доступ до освітніх послуг і таких можливостей, як : програми підготовки до школи; наявність висококваліфікованих учителів; оновлені учбові плани; сучасні технології; сучасне оснащення.

У контексті мінливого національного складу США і проблеми, які у зв'язку з цим виникають у сфері освіти, Рада рекомендує досягти наступних цілей:

1. *Забезпечити раннє навчання для дітей – представників усіх груп населення.* Дані статистики підтверджують, що різниця в академічній успішності різних національностей часто базується на різній ранній підготовці дітей. Наприклад, дані показують, що 89% світлошкірих дітей у віці від 3 до 5 років займаються у дитячому садку читанням більше трьох разів у тиждень; 74% афро-американських дітей і 62% латиноамериканських дітей отримують рівну підготовку у дошкільному віці. Заходи також повинні бути прийняті у сфері підготовки батьків до виховання дітей і більшої підтримки таких програм, як Головний Старт (Head Start), Рівний Старт (Even Start), Рівний Старт для маленьких (Early Even Start).

2. *Покращити підготовку учителя і забезпечити рівність їх доступу до всіх шкіл.* У бідних школах, в яких навчаються меншини, відчувається нестача висококваліфікованих вчителів, завдання полягає в тому, щоб ввести заходи заохочення і мотивації залучення кращих випускників та вчителів з високою кваліфікацією у школи з невисоким рівнем викладання і виховання.

3. *Розпочати будівництво нових шкіл.* Встанов-

лювалася вартість в 1 млрд. доларів на будівництво нових і реконструкцію старих шкіл.

4. *Забезпечити перехід зі шкіл K-12 до вищої освіти.* Необхідно вжити заходи щодо забезпечення рівного доступу до вищої освіти і ефективного переходу зі школи в коледж чи університет. Необхідно мотивувати партнерство між школами і коледжами, інформувати школярів про майбутні освітні перспективи. Слід спрямувати зусилля на введення курсів для підготовки до коледжу у школи з низьким рівнем викладання, в яких навчаються представники меншин.

5. *Використовувати всі переваги багатонаціонального складу шкіл та університетів.* Різноманіття може вносити багато позитивних факторів у навчання, включаючи : вдосконалення процесу вивчення і навчання шляхом прийняття широкого спектру точок зору і поглядів, які суттєво збагачують шкільне середовище; покращення здатностей критичного мислення школярів і студентів шляхом співставлення інших поглядів і цінностей з їх власними; покращення підготовки до майбутньої професійної діяльності; розширення знань завдяки вивченню нових аспектів.

6. *Забезпечити відповідний рівень освіти всіх випускників для подолання розриву в рівні оплати, що негативно позначається на іммігрантах, які отримали менш якісну освіту і підготовку.* Дані, що свідчать про велику кількість латиноамериканських школярів, які залишають школи, свідчить про те, що існує видима необхідність покращити викладання англійської мови, що дасть можливість учням добре навчатися в школі.

7. *Проводити розумну освітню політику для американських індіанців та корінних народів Аляски.* Необхідно покращити і розширити освітні можливості для корінних народів США, зробити процес навчання таким, який би відповідав їхнім інтересам і потребам.

Всі ці настанови поступово втілюються в життя. На сьогоднішній день в США продовжуються пошуки шляхів найбільш оптимального вирішення проблеми рівності освітніх можливостей.

Література та джерела

1. Spring J. American Education / J.Spring. - New York: McGraw - HM Higher Education, 2002. - 172 p.
2. Colman A. M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction / By A. M. Colman. - Oxford e.a.:Bergman Press, 1982. - XII. - 301 p.
3. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom / C.Ballinger. - New York: Teachers College Press, 1999. - 137p.
4. Джури́нский А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография / А. Н. Джури́нский. — М.: Прометей, 2006. - 160 с.
5. Orfield G. The reconstruction of Southern Education: The Schools and the 1964 Civil Rights Act / G.Orfield. - New York: Wiley-Interscience, 1969. - 130 p.

В статтє рассматриваются проблемы образования этнического населения США. Подчёркивается существование сегрегации в образовании США в течение длительного периода времени. Представители этнических меньшинств не имели равных возможностей для получения образования. Ситуация начала меняться с 1954 года, когда были приняты новые более прогрессивные законы в сфере образования. Сегодня правительство США продолжает работу по совершенствованию системы образования.

Ключевые слова : США, образование, этнические меньшинства, сегрегация.

This article deals with educational problems of ethnic population in the United States of America. It has been underlined that segregation in education existed in USA for a long time. Representatives of ethnic minorities had no equal rights in the field of education. Situation has changed since 1954 when new more progressive laws were introduced. Nowadays the USA government works on the further mastering of the system of education.

Key words : USA, education, ethnic minorities, segregation.

УДК 371.382

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сідун Мар'яна Михайлівна
м.Мукачеве

У статті автор визначила і дослідила умови використання гри під час навчання молодших школярів іноземної мови. Встановлено, що процес навчання іноземних мов молодших школярів із використанням ігрової технології буде ефективнішим, якщо будуть дотримані такі педагогічні умови: буде відбуватися співпраця вчителя й учнів на всіх етапах гри; гра відповідатиме психологічним та віковим можливостям учнів; будуть використовуватися різні види ігрової діяльності; будуть застосовуватися ігри, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери і пізнавальної діяльності учнів; зміст гри відповідатиме меті та завданням уроку.

Ключові слова: навчальна гра, педагогічні умови, учень початкової школи, вікові особливості, педагогічний процес.

Постановка проблеми. Одним із важливих кроків до реформування системи іншомовної освіти в Україні стало навчання іноземної мови починаючи з першого класу. У зв'язку з цим виникла необхідність в оновленні змісту і цілей навчання цього предмета, у перегляді та уточненні окремих усталених поглядів на засоби навчання шкільного предмета «Іноземна мова». А відтак, пошук і відбір таких із них, які, з одного боку, були б спрямовані на розв'язання комунікативних завдань навчання іноземних мов, а з іншого – відповідали б психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів початкової школи, враховували потреби та інтереси дітей цієї вікової категорії, а також активізували комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність молодших школярів. Одним із таких засобів навчання іноземних мов є гра, оскільки, з точки зору вчених, вона спрямована на засвоєння і використання конкретних знань, умінь, навичок і є засобом навчання, основний педагогічний зміст і призначення якого – навчати діяти. Останнім часом спостерігається підвищення інтересу методистів до проблем використання навчально-ігрових технологій. Накопичено позитивний досвід упровадження гри у процес навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень. Питання розроблення і використання дидактичної гри висвітлено у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Л.В. Артемова, Ю.К. Бабанський, Н.М. Бібік, П.П. Блонський, С.С. Вдовенко, Л.К. Грицюк, І.А. Данилович, Р.І. Жуковська, М.В. Кларін, В.А. Крутій, Н.В. Кудикіна, Ю.І. Мальований, О.В. Малихіна, Ю.І. Федусенко та ін.). На їхню думку застосування педагогічної технології використання гри у процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність учнів.

Констатуючи суттєвий внесок названих дослідників, слід зауважити, що донині недостатньо обґрунтованими залишаються умови використання гри під час навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Метою статті є визначення умов використання гри під час навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Основна частина. Як свідчить досвід, потенційні можливості та ефективність педагогічної ігрової технології визначаються сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов, які забезпечують її функціонування.

Досліджуючи гру як засіб навчання молодших школярів О.Я. Савченко називає такі умови ефективності її застосування: органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій [5, с. 196].

Схожі думки знаходимо у науковій роботі Г.І. Вороніної. Вчена виділяє такі умови застосування дидактичної гри у навчальному процесі: усвідомлення учнями мети дидактичної гри, що проводиться, її практичного завдання; спрямованість гри на розвиток мовних навичок та мовленнєвих умінь; поступове зростання складності дидактичних ігор із урахуванням рівня навченості учнів і ступеня їх підготовленості; урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; зв'язок дидактичної гри з іншими видами діяльності на уроці [1].

Ми не заперечуємо, а цілком розділяємо названі вище позиції вчених, що займалися розв'язанням зазначеної проблеми. Однак, передбачаємо, що процес навчання іноземних мов молодших школярів із використанням ігрової технології буде ефективнішим, якщо будуть дотримані такі педагогічні умови: буде відбуватися співпраця вчителя й учнів на підготовчому, діяльнісному та завершальному етапах гри; гра відповідатиме психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи, їхньому навчальному досвіду, потребам та інтересам; будуть використовуватися різноманітні види ігрової діяльності, що забезпечить стійкий інтерес учнів до навчання іноземних мов; будуть застосовуватися ігри, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери і пізнавальної діяльності учнів, сприяють удосконаленню їхніх фізіологічних якостей та адаптації до шкільного соціуму; зміст гри відповідатиме меті та завданням уроку.

Організація співпраці вчителя й учнів на підготовчому, діяльнісному та завершальному етапах гри. Доречно розглядати гру як спільну діяльність вчителя й учнів. У процесі навчально-ігрової діяльності створюються умови для тісної співпраці цих суб'єктів навчального процесу. Як засвідчили спостереження за навчально-ігровою діяльністю молодших школярів, для більшості дітей не властиво брати ініціативу у грі, вносити свої пропозиції, проявляти самостійність, аналізувати її результати та визначати переможців. А відтак, великого значення набуває співробітництво вчителя й учнів, а особливо управ-

лінська діяльність вчителя, на усіх етапах дидактичної гри.

Спостереження за навчальним процесом у початковій школі переконало нас у тому, що співробітництво вчителя й учнів дозволяє забезпечити ефективність навчально-ігрової діяльності молодших школярів на уроках іноземних мов. Серед прийомів спільної діяльності ми визначили такі: підтримка дітей протягом гри; організація співпраці у дитячому колективі (команді); можливість для учнів спробувати себе у ролі ведучого гри; залучення дітей до підготовки необхідного обладнання для проведення гри; участь школярів у підведенні підсумків гри та визначенні переможців.

Іншою педагогічною умовою визначено доступність змісту гри психологічним особливостям та віковим можливостям учнів початкової школи. Ця умова означає, що у процесі організації ігор необхідно створювати оптимальні умови для успішного навчання кожного школяра. Ефективна реалізація цієї дидактичної умови визначає зміст ігор і способи їх організації з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхньої підготовленості, зокрема знань, умінь та навичок. Очевидно, для слабких дітей ігри повинні бути доступними. Однак, за нашими спостереженнями, якщо гра занадто спрощена, то вона не стимулює активності учнів. Тому учитель повинен передбачити у змісті ігор такий рівень складності, що дозволяє спрощувати або ускладнювати зміст гри (навчальне завдання, правила, способи організації гри тощо). Навчальні завдання, що розв'язує учень у процесі навчально-ігрової діяльності, повинні бути зорієнтовані на «зону його найближчого розвитку» [2, с. 62–76; 3, с. 252–253].

Як засвідчує власний педагогічний досвід, складні, незрозумілі ігри (їх зміст і правила) призводять до механічного сприймання навчального матеріалу. У кінцевому результаті це спричиняє негативне ставлення й втрату інтересу учнів до вивчення іноземної мови. А це означає, що відібрані ігри повинні бути посилюючими для молодшого школяра, а правила гри мають вказувати на характер і послідовність розумових і практичних дій у процесі навчально-ігрової діяльності. Така доступність досягається за умови урахування психологічних особливостей дітей, рівня розвитку їхніх психічних процесів, вікових можливостей, життєвого і навчального досвіду.

Не менш важливою педагогічною умовою в межах розглядуваної проблематики є урізноманітнення видів ігор у навчальному процесі. Ця умова, насамперед, пов'язана з тим, що різноманітність ігор є важливим елементом новизни, засобом, який забезпечує можливість урахувати специфіку різних аспектів навчання. Крім того, організація ігор різних видів викликає і підтримує в учнів стійкий інтерес до участі у навчально-ігровій діяльності. На уроках іноземних мов, за нашими спостереженнями, досить успішно можна використовувати ігри на особисту чи командну першість, індивідуальні, парні, групові, предметні ігри та ігри з руховою діяльністю.

Широкого застосування набули сьогодні також і комп'ютерні ігри. Їх використання, як показує досвід, розвиває не тільки пізнавальну діяльність учнів, але й формує мотиваційне, емоційне та комунікативне середовище. Такий підхід сприяє роз-

витку в учнів логічного мислення, а також дозволяє скоротити використання часу для виконання того чи іншого завдання. До основних переваг технології комп'ютерних ігор належать: можливість учня особисто брати участь у функціонуванні системи або явища, які вивчаються, та робити це в умовах близьких до реальних життєвих ситуацій; мотивація навчання; створення ігрового середовища; розвиток логіки, уяви тощо.

Досвід навчання молодших школярів свідчить, що чим різноманітніший спектр ігор, які пропонуються учням, тим багатшим і глибшим виявляється інтерес. Іншими словами, якщо гра відповідає інтересам дітей, то і виконання навчальних завдань, на виконання яких вона спрямована, цікавить учнів.

Також педагогічною умовою визначено застосування ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери і пізнавальної діяльності учнів, сприяють удосконаленню їхніх фізіологічних якостей та адаптації до шкільного соціуму. Визначаючи цю умову, ми спиралися на відоме у педагогіці й психології положення про те, що успішний розвиток учня можливий лише за умови його активної пізнавальної діяльності. У сучасній дидактиці пізнавальна активність визначається як цілеспрямований прояв зусиль учнів до успішного виконання навчальних завдань, які є підготовчим етапом розвитку пізнавальної самостійності [4].

Спеціальними дослідженнями дидактів і психологів з'ясовано, що пізнавальна активність і самостійність є головними умовами, що забезпечують формування творчої особистості. Саме тому у центрі уроку повинна бути не передача знань від учителя до учнів, а організація їхньої активної навчально-пізнавальної діяльності й ефективне керування нею з боку вчителя. Результатом цього процесу повинно стати не лише засвоєння певного обсягу знань, умінь та навичок, що є, безумовно, важливим, а й формування в учнів такого компоненту освіти, як досвід творчої діяльності. Тільки оволодівши усім діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок, учні навчаються самостійно здобувати нові знання, творчо мислити, що у кінцевому результаті, веде до формування в них культури пізнання [6, с. 36]. Успіх цього процесу, як зазначає вітчизняний психолог Г.С. Костюк, водночас залежить і від того, як учитель збуджує пізнавальну активність самих учнів. Без неї ніяке розуміння і засвоєння учнями навчального матеріалу неможливе [4, с.297]. Такий підхід поширюється й на процес навчання іноземних мов.

Застосування на уроках іноземних мов різного виду ігор сприятиме формуванню й розвитку мотиваційної сфери і пізнавальних інтересів учнів, збуджуватиме їхню активність, допомагатиме швидше адаптуватися до шкільного соціуму, оскільки цьому сприяють бажання, потреби і зацікавленість молодших школярів грою.

Стосовно предмета «Іноземна мова» реалізація відповідності змісту гри меті та завданням уроку повинна забезпечуватися через відбір таких ігор, у змісті яких передбачено навчальний матеріал, що визначений у чинній програмі та підручниках із іноземних мов для початкової школи. Це досягається завдяки тому, що ігри можна використовувати для різних цілей, які ставить учитель: актуалізація

знань учнів, їхнього навчального досвіду; збудження та підтримання інтересу до вивчення іноземних мов; формування на його основі нових понять і уявлень; закріплення й систематизація вивченого матеріалу; перевірка міцності та рівня усвідомленості знань учнів; здійснення зв'язку навчання з життям тощо.

Висновки. Отже, доступність гри віковим можливостям учнів початкової школи, урізноманітнення її видів у процесі навчання іноземних мов, всебічна підтримка молодших школярів на підготовчому, ді-

яльнісному та завершальному етапах навчально-ігрової діяльності, застосування ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери та пізнавальної діяльності учнів цієї вікової категорії, сприяють адаптації дітей до шкільного середовища, що дозволить забезпечити ефективність педагогічної технології ігрово-го навчання іноземних мов молодших школярів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням критеріїв ефективності використання ігрових технологій у процесі навчання іноземних мов молодшими школярами.

Література та джерела

1. Воронина Г.И. Методические рекомендации по раннему обучению иностранным языкам в детском саду и начальной школе в 1991/1992 учебном году / Галина Ивановна Воронина // Иностранные языки в школе. – 1991. – №5. – С. 41.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Лев Семенович Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 62 – 76
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Высшая школа. – 1991. – 207 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток / Галина Сергіївна Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 297.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : [підр. для студентів пед. факультетів] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
6. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития ребенка / Григорий Станиславович Швайко. – М. : Просвещение, 1983. – 64 с.

В статье автор определила и исследовала условия использования игры при обучении младших школьников иностранному языку. Установлено, что процесс обучения иностранным языкам младших школьников с использованием игровой технологии будет эффективным, если будут соблюдены следующие педагогические условия: будет происходить сотрудничество учителя и учащихся на всех этапах игры; игра будет отвечать психологическим и возрастным возможностям учащихся; будут использоваться различные виды игровой деятельности; применяются игры, которые стимулируют развитие мотивационной сферы и познавательной деятельности учащихся; содержание игры будет отвечать целям и задачам урока.

Ключевые слова: учебная игра, педагогические условия, ученик начальной школы, возрастные особенности, педагогический процесс.

The author has identified and investigated the terms of game use while teaching pupils a foreign language. It has been established, that learning foreign languages by young learners in a primary school by using games technology will be more effective if the following pedagogical conditions are met: there is a teamwork of teachers and pupils at all game stages; the game corresponds to the psychological age and abilities of pupils; different types of games are used; games stimulating the development of cognitive and motivational sphere of pupils are used; the content of a game meets the lesson's goals and objectives.

Key words: educational game, teaching conditions, an elementary school pupil, age peculiarities, educational process.

УДК 364.62-782.44-0 58.86

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Смук Оксана Тарасівна
м. Ужгород

У статті йдеться про особливості розвитку міжособистісного спілкування дітей-сирит та дітей, позбавлених батьківського піклування, починаючи з молодшого шкільного віку. В якості ефективного засобу формування пропонується казкотерапія.

Ключові слова: діти-сироти та діти позбавлені батьківського піклування, міжособистісне спілкування, казкотерапія, дитячий будинок сімейного типу.

Сенситивним розвитком у розвитку мовлення, встановленні міжособистісних взаємин з дорослим прийнято вважати раннє дитинство (Д.Ельконін, І.Дубровіна, Р.Заззо, А.Запорожець, Й.Лангмаєр, М.Лісіна, З.Матейчик, В.Мухіна, А.Прихожан, Е.Смірнова, Н.Толстих та ін.). Водночас, спрощеність їх спричинює відставання в цих сферах. Особливо це спостерігається у дітей, розвиток і виховання яких відбувається перебувають в інституційних закладах опіки.

Дитина-сирота, яка проживає в умовах наближенних до сімейних може у повній мірі задовольнити потребу в спілкуванні через спілкування з батьками-вихователями, їх друзями, знайомими, однолітками, розширити спектр мовно-рольових моделей. Таке спілкування криє в собі низку особливостей: конгруентність спілкування, заохочення, вміння емпатійно слухати. Під час проведення пілотажних досліджень у дитячих будинках сімейного типу за процесом спілкування, взаємостосунками між дорослими і дітьми між однолітками було виявлено наступне: авторитарний, менторський, ситуативно - діловий стиль спілкування у одному з дитячих будинків, у двох інших, навпаки - демократичний, лояльний. Тому у першому діти вели себе більш закрито, упереджено, стримано, у той час як у двох інших – вільно, відкрито, щиро. Отримані нами дані є підтвердженням досліджень, які були проведені відомими вченими Говардом Барнсом та Девізом Ослоном [1]. Дослідники прийшли висновку, що ті батьки і діти, які підтвердили високий рівень щирості й 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.

Дослідуючи емпатійні відносини між дорослими і дітьми – сиротами, Л.Виговська наголошує, що у 75,7% із них проявляється вищий рівень ставлення до дорослого у той час як у дітей, які проживають у сім'ях, такий відсоток значно менший. Що стосується відношення до ровесника, то його можна характеризувати, як: пасивне, нестійке, заперечливе, емпатійне у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування ніж у тих, хто проживає у сім'ях. Діти, які виховуються у таких закладах, стверджують, здебільшого налаштовані недружно, агресивно один до одного, або навпаки - байдуже, на відміну від їх ровесників, що живуть у сім'ях, які значно терпимі один до одного, у тому числі і до батьків. [9],

Отже, сім'я виступає первинним середовищем соціалізації дитини, яке здійснюється через міжособистісне спілкування. Саме батьки є тим джерелом, яке формує рольові установки і моделі взаємовідносин, перші уроки моральності і навички повсякденної поведінки, які засвоює дитина. Через спостереження, наслідування за поведінкою та спілкуванням батьків формується первинний образ соціального осередку, образ власної сім'ї. Інститут сім'ї як взірць для наслідування і накопичення життєвого досвіду та соціальної поведінки, спілкування у дитини –сироти,

яка виховується в інтернаті зазвичай відсутній або є недієздатним.

Мовленнєвий розвиток дитини теж є важливим аспектом загального психічного розвитку. В міру 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.

У контексті нашого дослідження представляло інтерес, наскільки дитина розуміє звернення до неї, як рефлексує відносно себе, інших, тобто, як проявляється саморефлексія і рефлексія відносно інших (словами або з використанням паралінгвістичних засобів спілкування – міміки, жестів, інтонації). У відповідності з віковими особливостями розвитку словникового запасу слів (активного і пасивного) ми спостерігали, як дитина вимовляє прості і багатоскладові слова, як будує речення, наскільки змістовно розуміє текст з прихованим змістом, чи може самостійно сформулювати розгорнуте повідомлення, чи дотримується граматичних правил. Для реалізації цих завдань нами були спеціально створені ситуації особистісного, пізнавального, ділового змісту.

Проведені нами дослідження показали, що ситуативно-особистісна форма спілкування були зафіксовані у 40% вихованців інтернату та дітей першого року виховання в ДБСТ. Порівняльний аналіз кількісних показників дозволив виявити якісні особливості спілкування з дорослими дітей-сиріт. 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. У таких ситуаціях вони проявляють найбільшу активність, невимушеність, комфортність у взаємостосунках.

Таблиця 1.

Особливості мовленнєвих висловлювань дітей вихованців інтернату та дітей-сиріт ДБСТ з ситуативно-особистісною формою спілкування (у % від загальної кількості мовленнєвих висловлювань)

Ситуації спілкування	Особливості мовленнєвих висловлювань								
	ситуативні	позаситуативні	соціальні	несоціальні	прохання про допомогу	запитання	висловлювання	констатування	Оцінка думки
Ділове спілкування	100	-	10,1	89,9	-		100	100	--
Пізнавальне спілкування	100	6,6	5,4	94,6	-	1,1	98,9	100	--
Особистісне спілкування	100	-	100		-		100	100	--

Кількісні дані таблиці 1. свідчать про те, що у всіх ситуаціях спілкування у дітей переважно ситуативні, несоціальні, констатуючі висловлювання. Домінуюча кількість контактів дітей у всіх ситуаціях - це особистісні контакти, які дозволяють повернути 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 кінцевого результату, через відсутність цілеполагання. Для більшості зарактриним є маніпулювання 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 змістоє русло не має успіху. Для особистісних контактів діти використовують і експресивно-мімічні засоби спілкування (посмішку, наблизитись або доторкнутись до дорослого і т.п.) Така поведінка дітей, безумовно, свідчить про переважання у спілкуванні потреби у доброзичливості зі сторони дорослого, про намагання добитись бодай аморфної, але 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 загалом. 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 госпіталізації, що в сукупності визначає соціальну депривацію дитини.

Під соціальною депривацією ми розуміємо суттєву залежність від ступеня задоволення потреб людини. Іншими словами, вона виникає тоді, коли потреби задовольнити неможливо або їх задовольняють частково, однобічно. Крім того, соціальна депривація - це специфічні відхилення від реальних соціальних норм поведінки і спілкування, які утворилися на основі відсутності певних умов соціалізації та можливостей всебічно засвоювати соціокультурні суспільні цінності.

З метою проведення корекційної роботи з формування міжособистісних форм спілкування та соціальної адаптації нами було складено програму, яка включала низку психологічних методів. Найбільш

ефективними є арт-терапія та її різновиди: зокрема - казкотерапія, ігрова терапія, драмо терапія, піскова, трудотерапія та ін. Як приклад, розглянемо казкотерапію.

Казкотерапія - це створення особливої казкової атмосфери, що робить мрії дитини дійсністю, дозволяє їй вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами.

Н.Подольак казкотерапію розглядає як спосіб об'єктивізації проблемних ситуацій, яка робить мрію дійсністю, огортає все навколо передчуттям дива, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами і вийти з неї переможцем, а головне - надає малюку почуття вневненості і захищеності.

Терапевтична казка відрізняється від звичайної тим, що вона складена спеціально з урахуванням особливостей конкретної дитини. Її персонажі переживають ті ж емоції, борються з тими ж страхами, комплексами, що й малюк. Дитина порівнює себе з персонажем, аналізує його поведінку (таким чином вдаючись і до самоаналізу) і на його прикладі вчиться долати труднощі різного характеру у реальному житті.

Казка розвиває уяву дитини, розширює її світогляд. Слухаючи і аналізуючи казки в дитинстві, людина поповнює у підсвідомості банк життєвих ситуацій, що за необхідності може бути активізований. Терапевтична казка створює особливий зв'язок між дитиною і дорослим, що ґрунтується на довірі та впевненості. У процесі казкотерапії негативні персонажі (що є втіленням дитячих страхів та комплексів) перетворюються на позитивні.

Як працювати з казкою.

Малювання за мотивами казки. Кожна дитина обирає і малює фрагмент казки, який хоче зобразити, героя, який найбільше сподобався. Обговорення поведінки і мотивів дій персонажа з дітьми, виявлення страхів у дитини.

Програвання епізодів казки.

Між дітьми розподіляють ролі (персонажів-звірят і персонажів-страхів) з урахуванням емоційного стану дітей та попередніх малюнків. Якщо дитина боїться і відмовляється, примушувати не потрібно, хай буде глядачем. Використання казки як притчі.

У цьому випадку казка має стати моделлю поведінки. Закріплення ефекту казки відбувається тоді, коли батьки розпитують дітей, яку казку чули, хто з персонажів сподобався і чому.

Для створення терапевтичної казки необхідно:

- 1) обрати героя, близького дитині за статтю, віком, характером;
- 2) описати життя казкового героя так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям;
- 3) ввести героя в проблемну ситуацію, відповідну до реальної, яку переживає дитина;
- 4) пошук шляхів розв'язання проблеми героєм супроводжуємо коментарями, показом ситуації з різних точок зору (на допомогу окремим дітям можна ввести помічника - мудрого наставника.);
- 5) проводимо висновок із залученням дитини.

Примітка. Створюючи психокорекційні казки, важливо знати приховані причини певної поведінки, страхів та комплексів дитини.

Казкотерапія виконує кілька функцій: розвивальну, пізнавально-навчальну, моральну, а найголовніше

– психотерапевтичну.

Розуміння і проживання дітьми змісту казки, внутрішньому світу героїв, дає змогу дитині розпізнати і визначити власні переживання і власні психічні процеси, з'ясувати їх зміст і важливість кожного з них.

Казка – ненав'язливий виховний засіб. Завдяки їй передаються моральні цінності й правила поведінки. Через казку можна передати саму сувору мораль (пригоди героїв), в образність мови зроблять її цікавішою, більш прийнятною і безпечною.

Під час 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. Коли створюється казка із змістом, який відповідає особливостям життєвої ситуації в конкретний момент. Саме у казковому просторі дитина може знайти спільне бачення ситуації близької і зрозумілої для неї ситуації. Це відбувається через наповненість казок архетипічними образами і типовими мовними зворотами („жилибули...”, „давним-давно...” ...), які задають умовні ситуації в особливому просторі казки, де відбуваються події, які характеризують життєвий досвід. (переживання, 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 багатократно 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 доосмислюється 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-Євстигнєєва 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 напрямки: 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 умінь 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, підготувати їх до роботи з казкою. У заключній частині необхідно зняти надлишок емоційного збудження.

Головною ціллю є подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, створення можливостей для самовираження, зняття психічної напруги.

Через виражену особистісну незрілість 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 ведучих. Коли цю роботу проводять педагоги, вихователі у них з'являється інтерес до внутрішнього світу дитини, значно глибше його розуміння, зростає професійна самооцінка.

Прийоми роботи з казкою: 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 відображається на поведінці ляльки. Це допомагає їй самостійно коректувати свої рухи і робити поведінку ляльки максимально виразною. Робота з ляльками дозволяє вдосконалювати і проявляти ті емоції, реалізація яких у звичній ситуації не під силу дитині.

У кожній казці існують певні закономірності розвитку сюжетної лінії. Головний герой з'являється в будинку (в сім'ї), якийсь час перебуває з мешканцями і за певних обставин залишає їх, відправляючись у мандрівку. Під час подорожей він знаходить і втрачає друзів, долає перешкоди, бореться із злом і перемагає перемагає його, наразі повертається із перемогою. Таким чином, в казках відображається життєвий опис героя, а в образній формі розповідається про основні етапи становлення і розвитку особистості.

Цінність використання казкотерапії як психотерапевтичного методу для формування міжособистісних взаємостосунків не викликає ніяких 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 досконалішим, гармонійним стане її внутрішній світ, рушійними чинниками якого є соціалізації і адаптації дитини до умов життя.

Література та джерела

1. Джейн І. Скулер. Діти, які пережили травму, сім'ї, що приносять зцілення / Джейн І. Скулер, Бетсі Кіфер Смолі, Тімоті Дж.Каллаган. – К.: «Фенікс», 2011. – 280 с.
2. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологический словарь-справочник.-Мн.:Харвест, М.:АСТ, 2001. – 576 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по сказкотерапии. – СПб.:Речь, 2005. – 310с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т., Грабенко Т. Практикум по креативной терапии. СПб.:Речь, 2003 – 400 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т., Тихонова Е. Проективная диагностика в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 21003. – 208с.
6. Куницына В., КазариноваН., Погольша В. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544с.
7. Лисина М. Проблемы онтогенеза общения. – М.: «Педагогика», 1986.
8. Подоляк Н. Казка, що лікує душу // Дошкільне виховання. – 2009. – № 9. – 21-23 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. Франц М.-Л. Архитипические паттерны в волшебных сказках. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 256с.
11. Черняева С. Психотерапевтические сказки и игры. – СПб.: Речь, 2004. –168с.

В статтє рєчь идєт об особенностях развития межличностного общения детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, начиная с младшего школьного возраста. В качестве эффективного средства формирования используется сказкотерапия.

Ключевые слова: дети-сироты и дети лишенные родительской опеки, межличностное общение, сказкотерапия, детский дом семейного типа.

The article tells about the features of interpersonal communication of orphans and children deprived of parental care, from primary school age. Tale-therapy is considered to be one of the most effective means of interpersonal communication forming.

Key words: orphans and children deprived of parental care, interpersonal communication, tale-therapy, family-type orphanage.

УДК 378.008

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Стойка Олеся Ярославівна

м. Ужгород

В статті розглядаються проблеми вищої освіти в США. Наголошується, що система вищої освіти США (її структура, функціонування, програми) постійно змінюється у відповідності з новими вимогами до підготовки фахівців у всіх галузях. Для України доцільним є вивчення досвіду трансформації системи вищої освіти США і впровадження найбільш прогресивних ідей у вітчизняній освітній простір.

Ключові слова: США, вища освіта, трансформація.

Упродовж останніх років в Україні здійснюється значна робота, спрямована на вдосконалення системи вітчизняної вищої освіти. Цьому в значній мірі сприяють наукові дослідження вчених (І.Зяюн, Н.Ничкало, Г.Терещук, В.Чайка та ін.). Проте вдосконалення системи вищої освіти України неможливе без врахування тенденцій світового освітнього досвіду, насамперед, США. Досягнення університетської освіти цієї країни визнані у всьому світі. Тому вважаємо за доцільне розглянути в даній статті деякі аспекти досвіду США в організації навчального процесу у ВНЗ.

Аналіз наукової літератури [1-7] дозволяє виявити деякі тенденції розвитку американської вищої освіти.

Швидке оновлення знань, інтеграція навчальних дисциплін та виникнення нових, створених на стику суміжних наукових галузей принципово змінили вимоги до сучасних фахівців. Головне завдання вищої освіти полягає у підготовці фахівців, які вільно володіють основами дисципліни, вміють аналізувати проблеми, висувати альтернативні варіанти їх вирішення тощо. Здатність генерувати нові ідеї, використовуючи різні знання, стала значно важливішою аніж набір певних знань. В результаті в навчальних програмах ВНЗ США значно зменшився обсяг теоретичних знань, збільшилася кількість інформації про останні досягнення науки і техніки, а також їх практичне застосування.

Елективна система навчальних програм визначає певні особливості організації навчального процесу, які також обумовлені способом життя американців. Навчальний процес у вузах США базується на кредитній системі, яка вперше була запропонована президентом Гарвардського університету у 1869 році для вимірювання і порівняння різних предметів. Протягом 70-80-их років XIX століття кредитна система була запроваджена майже у всіх американських вузах. В її основі лежить оцінка часу, витраченого студентом на вивчення курсу. Ця оцінка базується на модульній концепції навчальної дисципліни, що передбачає розподіл змісту навчання на структурні елементи (модулі). Курсом вважається не тільки набір лекцій і семінарів, а також і лабораторні заняття, самостійні дослідження, стажування, виконання домашніх завдань, реалізація індивідуальних і групових проектів та ін. Таким чином, основний акцент

у понятті «курс» робиться на різноманітних видах «академічного досвіду», який здобуває студент.

Курс, розрахований на 1 семестр та передбачає 2 аудиторні заняття на тиждень по 50 хв. еквівалентний 3-4 кредитам (1 кредит дорівнює 40 год. навчального навантаження). Типова програма на отримання ступеня бакалавра оцінюється у 140 кредитів, а магістерська програма – 48 кредитів. Отримані студентом кредити не вказують на рівень його знань, а лише на структуру процесу навчання. Незважаючи на деякі негативні моменти, кредитна система є широко розповсюдженою в американській системі освіти. Елективні програми передбачають достатню свободу в складанні навчального режиму, плануванні певної роботи тощо. Відповідно до цієї системи студент зобов'язаний набрати певну кількість кредитів для отримання того чи іншого ступеня, при цьому не повинен слідувати визначеному плану навчання, який розроблений вузом. Тобто елективна система навчальних програм передбачає вільний навчальний процес, що успішно забезпечується кредитною системою.

У зв'язку з високим рівнем мобільності американців, вищими навчальними закладами розроблена система конвертації навчальних курсів, за допомогою якої студенти легко переводяться з одного вузу в інший. Студент представляє документ, в якому подається перелік і обсяг вивчених дисциплін, які зараховуються в новому навчальному закладі і продовжує навчання (з будь-якими перервами в часі). На жаль, в Україні до сьогодні не розроблено подібної системи, а тому переведення до іншого навчального закладу зазвичай супроводжується значними труднощами, чи взагалі неможливе, не згадуючи вже про можливість переведення студента в зарубіжний ВНЗ.

У другій половині минулого століття у навчальному процесі відбулося чимало змін. Сполучені Штати постійно вдосконалюють і модернізують освітню систему так, щоб вона відповідала останнім досягненням науково-технічного прогресу. Значна частина традиційних лекцій і семінарів поступово була замінена більш активними видами самостійної роботи. В результаті цього трансформувалася характер аудиторних і позааудиторних занять. Якщо раніше лекції та семінари розглядалися як головний засіб передачі інформації, то сьогодні їх головною метою є розвиток інтересу студентів до дисципліни, ознайомлення з її основними принципами і визначення основних напрямків самостійної роботи. В той же час позааудиторні заняття, які раніше відігравали допоміжну роль при підготовці до лекцій та семінарів, сьогодні розглядаються як основна форма навчального процесу. У зв'язку з цим, у багатьох американських вузах змінилось співвідношення між часом, відведеним на аудиторне навчання і самостійну роботу з 1:2 на 1:3. У середньому студент Гарварду проводить 12 годин на тиждень в аудиторії, а український студент – від 15 до 20 годин.

Стрімко зріс обсяг наукової інформації, який змінив суть лекцій. Переважно інформаційний матеріал став доповнюватися науково-методичними, науково-організаційними та світоглядними аспектами. У процесі навчання також з'явився новий вид практичної роботи в навчально-дослідницькій лабораторії, де студенти виконують завдання необхідні для розуміння основних принципів і методів наукової дисципліни. Найбільш здібні студенти залучаються до виконання складних проектів у дослідницьких лабораторіях, і дана практика успішно підтримується спеціальними програмами Національного наукового фонду.

Значні зміни відбулися у способах і формах навчання. Процес комп'ютеризації американської вищої школи розвивався більш швидкими темпами, ніж у інших розвинутих країнах. США завжди були світовими лідерами з наукових досліджень і технічних розробок, а також їх практичного впровадження.

Так, у Каліфорнійському технологічному інституті ще в 1950-их роках був максимально забезпечений доступ студентів до комп'ютерів. Термінали були встановлені не тільки в обчислювальному центрі вузу, його лабораторіях чи кабінетах, а також і в гуртожитках. У Масачусетському технологічному інституті протягом 1970-их років для студентів було встановлено 500 терміналів.

На початку XXI століття кожна аудиторія в навчальному корпусі і кімната гуртожитку обладнані комп'ютерною технікою з виходом у Інтернет. За допомогою електронного зв'язку студенти мають доступ до каталогів багатьох університетських бібліотек країни.

Змінився характер комунікації між студентами і викладачами. Електронна пошта та Інтернет часто замінюють традиційну форму спілкування. В аудиторіях на спеціальних телеекранах сьогодні можна відтворювати лекції викладачів з інших вузів. У провідних університетах США єдина оптоволоконна відеосистема пов'язує між собою десятки, а іноді сотні аудиторій. Вона дозволяє демонструвати не тільки презентації навчального матеріалу, а й надає можливість читати інтерактивні лекції.

Так, програма «Partnerships Through Telecommunications» (співробітництво через телекомунікації), де партнерами виступали Каліфорнійський державний університет, Каліфорнійська рада вищої освіти та Hewlett Packard Corporation, забезпечувала протягом навчального року щоденний (з 8-ї до 10-ї години) доступ до університетських лекцій за допомогою інтерактивних методик у прямому ефірі, метою яких було здобуття ступеня магістра з інформатики для працівників заводу. Програмою було охоплено 16 навчальних центрів у Каліфорнії та 500-750 студентів щороку.

Безперечно, традиційні методи навчання не втратили своєї актуальності, а лише доповнені інформаційними технологіями. Наприклад, американські підручники сьогодні випускаються з великою кількістю додаткового матеріалу, ілюстраціями, графіками, слайдами комп'ютеризованими тестами, CD-дисками, на яких розміщені відеофрагменти, рольові ігри, опитувальники для самоперевірки тощо. На першій сторінці сучасного посібника, як правило, знаходиться індивідуальний код, який надає доступ

до спеціальної Інтернет-сторінки додаткових навчальних матеріалів і вони постійно оновлюються.

У зв'язку з комп'ютеризацією вищої освіти змінилися й форми навчання. В американських вузах навчання відбувається на денній і заочній формах, які запроваджено ще в 1830 році у вигляді комерційних кореспондентських курсів. На початку заочне навчання здійснювалося шляхом листування, а пізніше – за допомогою аудіо і відеотехніки, факсимального зв'язку, Інтернету. На початку XXI століття заочне навчання у США означає або дистанційне, або заочне навчання з обов'язковими дистанційними елементами (заочно-дистанційна форма).

Сучасна освіта в режимі «он-лайн» – це навчання, що базується комп'ютерних (електронних) курсах чи навчальних програмах, які розробляються безпосередньо самими вузами чи незалежними провайдером. Для спілкування студентів з викладачами використовується електронна пошта – організуються консультації, проводяться зустрічі і дискусії, конференції. Складання заліків чи іспитів здійснюється в реальному часі через Інтернет. Навчальні матеріали можна отримати з комп'ютеризованих бібліотек вузів і безпосередньо з Інтернету – це не підручники, а складні програми передачі графічної інформації та електронної «грифельної дошки».

На сьогодні більше половини всіх вузів США, на відміну від України, пропонують навчання за дистанційною формою. Дистанційну освіту запроваджено у вищих навчальних закладах різних рівнів, починаючи з провідних університетів і закінчуючи неакредитованими навчальними закладами. Провідні університети досить скептично відносяться до дистанційного навчання. Це є зрозумілим, оскільки усталені традиції кожного з них, які відображені в сформованих навчальних програмах і особливостях навчально-виховного процесу, не можуть передбачати легкої модернізації і швидких кардинальних змін. Так, такі вузи як Стенфордський університет, університети Джона Хопкінса чи Дьюка тільки на початку нинішнього століття запровадили заочні дистанційні програми. Типові приклади вищих навчальних закладів, які мають більш значний досвід дистанційної освіти – це середні за рівнем вузи, наприклад, такі як університети Уолдена чи Уебстера та ін.

Вищим рівнем впровадження інформаційних технологій в навчальний процес є створення віртуальних навчальних закладів. На початку XXI століття у Сполучених Штатах функціонує чимало акредитованих віртуальних університетів, першим з яких був Міжнародний університет Джонса. Тривалий час Американська асоціація університетських викладачів заперечувала законність створення даного вузу, керуючись тим, що дистанційна освіта не може займати таке положення у вищій школі як традиційна. Проте університет був акредитований і це сприяло створенню у США інших віртуальних навчальних закладів, які на сьогодні пропонують програми різних рівнів, включаючи постбакалаврат.

Таким чином, очевидно, що американська вища школа бачить у дистанційному навчанні більше переваг аніж недоліків. Перш за все, воно позитивно впливає на її функціонування. Дистанційна освіта збільшує чисельність студентів, кількість навчальних програм і курсів, забезпечує доступ до віртуаль-

них аудиторій; також дистанційне навчання дозволяє знизити витрати в розрахунку на одного студента, розширює доступ до вищої освіти і найбільш повно задовольняє вимоги місцевих ринків праці.

Отже, система вищої освіти в США постійно розвивається, оновлюється і вдосконалюється у відповідності зі зміною вимог до професійної підготовки сучасних фахівців.

Література та джерела

1. Бадарч Д., Высшее образование США (Анализ структуры и организации учебного процесса) / Д.Бадарч. - М.: НИИВО, 2001, 142с.
2. Дмитриев Г.Д. Анатомия американского университета / Г.Д.Дмитриев. - М.: Народное образование, 2005. - 224с.
3. Каверина Э.Ю. Тенденции развития высшего образования США : Дисс...канд. пед. наук : 08.00.14 / Э.Ю.Каверина - М., 2007. - 246с.
4. Duderstadt J.J. A university for the 21st century / J.J.Duderstadt, A.Arbor, University of Michigan press., 2000. - 350p.
5. Duronio M.A., Loessin B.A. Effective fund raising in higher education ten success stories / M.A.Duronio, B.A.Loessin. - San Francisco, Oxford Jossey- Bass, 1991, 240p.
6. Hoenack S.A., Collins E.L. The economics of American universities: management, operations, a fiscal environment / S.A.Hoenack, E.L.Collins. - Albany, State univ. of New York press. - 1990 - 271p.
7. American Higher Education Transformed, 1940-2005: documenting the national discourse / [ed. by W. Smith, T.Bender]. - MD, Baltimore: John Hopkins University Press, 2008. - 523 p.

В статье рассматриваются вопросы высшего образования в США. Подчеркивается, что система высшего образования США (её структура, функционирование, программы) претерпевает постоянные изменения в соответствии с новыми требованиями к подготовке специалистов во всех сферах. Для Украины полезно изучать опыт трансформации системы высшего образования США и использовать наиболее прогрессивные идеи.

Ключевые слова : США, высшее образование, трансформация.

This article deals with the problem of higher education in the United States of America. It has been underlined that the American system of higher education is changing constantly (its structure, functioning, curriculum etc.) These changing are caused by new standards of professional training in all fields. It's useful for Ukraine to learn and use the most progressive ideas of USA educational transformation.

Key words: the USA, higher education, transformation.

УДК 364.048.6 (4-15+470+571+73)

МЕТОДИ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВ ПАТРОНАЖУ ЗВІЛЬНЕНИХ З ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВ У ХІХ - НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Стремецька Вікторія Олександрівна
м.Миколаїв

Статтю присвячено такій актуальній для соціальної роботи проблемі як патронат звільнених з пенітенціарних установ. Висвітлено методи патронажної діяльності, які використовувались в зарубіжних країнах у ХІХ – на початку ХХ ст. Зроблено спробу класифікувати ці методи, показано, яким з них і чому віддавалася перевага. Стверджується, що методи, використувані патронажними товариствами у ХІХ – на початку ХХ ст., були різноманітними, обґрунтованими та давали можливість знизити рівень рецидивної злочинності.

Ключові слова: звільнений з пенітенціарної установи, патронажне товариство, метод, патронажна діяльність.

Україна продовжує залишатися на лідерських позиціях за кількістю ув'язнених, з яких близько половини складає молодь працездатного віку. Крім родинних зв'язків колишні засуджені, як правило, втрачають професійні навички, місце проживання, що може спричинити рецидив злочину. Вищесказане доводить актуальність посилення соціальної роботи зі звільненими з пенітенціарних установ, оптимізації

методів та технологій діяльності суб'єктів їх супроводу. У зв'язку з цим корисним для теоретиків і практиків соціальної роботи може виявитися історичний досвід організації допомоги цій категорії клієнтів.

Аналізом практичної діяльності, теоретичним обґрунтуванням процесів пенітенціарного та постпенітенціарного супроводу у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. (у той період використовувався термін «патронат» – В.С.) займалися П.І.Люблінський [5], Г.С.Фельдштейн [10], Д.А.Дриль [2], М.Ф.Лучинський [4], С.К.Гогель [1], І.Я.Фойницький [11] та інші правознавці, суспільствознавці, громадські діячі. Серед сучасних істориків соціальної роботи патронажу дорослих звільнених торкалися О.Беца [7], Д.Лагодіна [3], І.П.Павлова [6], В.О.Стремецька [8] та інші. Однак сучасні праці не відтворюють системи методів патронажу в зазначений період. Тому метою цієї статті є аналіз методів постпенітенціарного супроводу дорослих у ХІХ – на початку ХХ ст.

У середині ХІХ ст. рецидивна злочинність в країнах Європи та Америки була достатньо високою. Так, в Англії та Уельсі вона складала за офіційними

даними 30%, неофіційними – 60%. У Бельгії відсоток рецидиву становив 78%, Австрії – 57%, Пруссії – 60-70%, Норвегії – 40%, Швеції, Росії – 30% [11, с. 642]. Таким чином, стало зрозумілим, що небезпека повторної злочинності не може бути знищена тюрмами і є тісно пов'язаною з проблемами, з якими особа стикається одразу після звільнення. Відомий кримінолог П.І.Люблінський писав: «Для наших умов соціального життя не є парадоксальним твердження, що якщо потрапляння до тюрми є серйозною подією в житті людини, то вихід звідти після відбуття покарання є справою ще більш серйозною. Лише дуже стійкі характери можуть перемоти всю сукупність несприятливих умов, якими обставлено перші кроки повернення на шлях до правильного суспільного життя» [5, с.299]. Тому реінтеграція колишніх злочинців стала на той час актуальною проблемою. Основним суб'єктом цього процесу стали патронажні товариства.

Перші товариства патронажного типу з'явилися у США: у 1776 р. у Філадельфії виникло Товариство сприяння звільненим арештантам, засноване Річардом Уїстером, у 1824 р. аналогічна організація з'явилася у Бостоні. В Європі перше патронажне товариство було засноване у 1797 р. в Данії, в інших європейських країнах – протягом 1820-30-х років, а широке розповсюдження вони отримали в останній чверті XIX ст.

Методи діяльності патронажних товариств були різноманітними та залежали від місцевих умов, ресурсів товариства та сфери його впливу. Усі методи їх роботи можна умовно поділити на такі групи: матеріальні та непов'язані з матеріальною допомогою. Останні, у свою чергу, поділялися на індивідуальні (надавалися кожному патронуваному особисто) та колективні (одночасна допомога багатьом, наприклад, розміщення у притулки для звільнених, робітничі будинки та колонії). Методи роботи товариств патронату можна також поділити на спільні, тобто такі, що застосовувалися всіма товариствами, та унікальні (застосовувалися одним або декількома з них).

Найбільш простим, однак найменш дієвим методом вважалося надання грошової допомоги. Цей метод не користувався популярністю через те, що видані гроші часто витрачались колишнім арештантом абсолютно не для того, для чого виділялися. Відмінною рисою більшості звільнених, як зазначає А.Тимофеев, були легковажність та звичка витрачати гроші без думки про майбутнє. У зв'язку з цим більшість діячів товариств патронату дійшли думки, що добра порада та рекомендація є значно кориснішими. Тому у звітах багатьох товариств йшлося, що гроші видаються лише за особливими рекомендаціями, коли товариство впевнене у їх раціональному витрачанні. Так, наприклад, грошова допомога, надана значним французьким товариством патронату департаменту Сени й Марни, складала 20-50 франків (8-20 крб.) і була надана 6 патронуваним з 84, тобто 7%; 26 осіб (38,8%) у той же час отримали від 1 до 2 франків (40-80 коп.) [9, с.230].

Найдієвішим методом індивідуальної допомоги вважалося працевлаштування. Якщо для колишнього в'язня знаходили роботу, задача патронажного товариства вважалася виконаною. Для того, щоб її реалізувати, товариство повинно було встановити зв'язки

з якомога більшою кількістю роботодавців, знати економічний стан місцевості, попит на ринку праці тощо. З цієї метою товариство патронату намагалося запросити до членства промисловців, власників майстерень, магазинів тощо. Так, члени патронажного товариства у Сент-Омері (Франція), переважно ремісники, городники, розміщували звільнених з тюрми до своїх закладів, а якщо не могли цього зробити, рекомендували їх іншим майстрам. Якщо патронувані через якісь причини не могли працювати у майстерні, то їм надавали роботу на дому, і патронажне товариство у цьому випадку виступало поручителем на певну суму перед власником на випадок зникнення грошей або матеріалів. Однак, як показала практика товариства, патронувані ніколи не зловживали довірою [9, с.231].

В Англії деякими товариствами з метою підшукування роботи опікуваним запрошувалися особливі коміснери – посередники для пошуку роботи, що користувалися повагою в своїй окрузі та мали широке коло знайомих серед представників промислового та торговельного класу. Як правило, ці посередники були оплачуваними, однак витрати на них завжди окупалися. Протягом 1890-х років патронажні товариства все частіше почали звертатися за допомогою до довідкових бюро з пошуку роботи. При підшуванні роботи вони прагнули знайти патронуваному такий вид діяльності, який би відповідав його знанням та характеру. Найбільші труднощі у цьому плані виникали по відношенню до звільнених, які до ув'язнення посідали т.зв. «ліберальні посади» – чиновників, писарів, конторників тощо, оскільки на ці посади не було вільних вакансій. Однак таких клієнтів було небагато, оскільки більшість звільнених до ув'язнення були землеробцями та ремісниками.

Наступним за значенням методом було надання гуманітарної допомоги – одягу, взуття, робітничих інструментів. Людина, що звільнялася з пенітенціарної установи, або не мала одягу взагалі, або мала його у дуже поганому стані. В Англії, якщо звільнений не звертався до товариства патронату, то при виході з тюрми його мало забезпечити одягом тюремне начальство. У Франції забезпечення одягом стояло на першому плані в статутах Марсельського, Сент-Омерського, Орлеанського та інших товариств патронату. У США, штаті Меріленд, у 1884-85 роках більше 50% (589 осіб) патронуваних отримали допомогу одягом і взуттям [9, с.233].

Одним з найдоцільніших методів допомоги часто вважалося повернення на батьківщину. Існувало переконання, що часто причиною злочину селян ставало те, що вони приїжджали до міста з метою пошуку роботи і потрапляли під вплив маргінальних або девіантних представників міського населення, тому повернути звільненого додому, в його звичне оточення, означало ліквідувати привід для нового злочину. В Англії повернення звільнених на далекі відстані здійснювалося за рахунок держави, товариства патронату сплачували лише повернення у межах графства. Плага за повернення патронуваних на батьківщину становила суттєвий відсоток серед статей витрат французьких патронажних товариств. Так, товариство патронату м.Бордо у 1889 р. відправило на батьківщину 159 осіб, тобто 25% всіх патронуваних, такий же відсоток припадав і на товариство в окрузі

Дре [9, с.233]. Допомога на повернення видавалася у вигляді залізнодорожного білета.

В окремих випадках практикувався такий метод як переселення звільненого до малозаселених окраїн своєї країни або до інших країн, часто колоній. Цими випадками були: небажання громади прийняти звільненого, неможливість знайти там заробіток тощо. Обґрунтування доцільності використання цього методу полягало у наступному: на малозаселених територіях завжди є потреба в робочих руках, місцеві мешканці не знають про колишніх злочинців звільненого, тому ставляться до нього поборливо, тобто існує менша ворогідність, що звільнений почує неприємні й образливі натяки, звинувачення. Крім того, віддаляючись від батьківщини, звільнений не наражається на небезпеку зустріти своїх колишніх «товаришів», віддаляється від неприємних спогадів і може дійсно почати нове життя. Однак, треба зауважити, що до такого переселення в Західній Європі підходили дуже виважено й обережно. Перед тим, як відправити звільненого на велику відстань, наприклад, з Франції до Південної Америки або з Англії до Канади, члени товариства докладно обмірковували, чи зможе звільнений знайти роботу в колонії, виходячи з його професії, чи зможе він фізично важко працювати та захистити себе у разі необхідності (якщо, наприклад, мова йшла про неповнолітнього, особу похилого віку). Тому, наприклад, товариство м. Бордо у 1889 р. відправило до колоній лише 17 осіб з 736 патронованих, тобто менше 3%. Головне французьке товариство патронату у 1891 р. з 4326 патронованих допомогло переселитися лише 8 особам, тобто менше ніж 0,2% їх загальної кількості. В Англії у 1885 р. було відправлено до колоній лише 73 особи з 14764 патронованих. Цей метод вважався достатньо дієвим у Центральному Нідерландському Товаристві патронату. У Бельгії міністерським циркуляром у 1891 р. переселення було полегшене тим, що дозволялося за 12 днів до завершення терміну відпускати арештантів з тюрми, хоча й під нагляд члена патронажного товариства [9, с.234].

Деякі товариства практикували такий метод як надання звільненим протягом кількох днів після виходу з тюрми місця у готелі або нічліжному будинку та, залежно від обставин, талонів на харчування у народних їдальнях. Використання цього методу давало можливість патронованому, з одного боку, залишатися під наглядом товариства, з іншого боку, звільнений мав можливість підшукувати собі заняття, не залишаючись бездомним і голодним. Витрати на таку допомогу не були значними: французькі товариства патронату витрачали на кожного з таких клієнтів від 1/2 до 1 франка (15-30 коп.), що за кілька днів становило 2-3 крб. на 1 особу [9, с.235].

Ще одним методом допомоги, втім таким, що не відігравав значної ролі, було віддання на військову службу. Цей метод міг бути застосованим лише до покараних за незначні злочини або для виправданих судом, для неповнолітніх, звільнених з виправних установ, оскільки перебування під судом та відбування тюремного ув'язнення закривало доступ до служби в армії. Так, головне Товариство Патронату у Франції у 1891 р. розмістило в армію 216 з 4177 чоловіків (5%), що перебували під його опікою, товариство м. Бордо – 5 осіб з 736, тобто менше 1% [9,

с.235].

Поряд з індивідуальними використовувалися й колективні методи допомоги, як, наприклад, влаштування звільнених до притулків. Однак цей метод не вважався бездоганим, оскільки мав ряд серйозних, з точки зору членів патронажних товариств, недоліків. Так, на Римському пенітенціарному конгресі у 1885 р. вказувалося, що великі притулки слугують ніби-то продовженням тюремного ув'язнення, оскільки разом скупчується значна кількість колишніх арештантів, причому без достатнього нагляду. Спілкування у таких закладах могло виявитися небезпечним. Крім того, такі притулки були достатньо дорогими, а також викликали багато нарікань з боку суспільства, зокрема в тому, що колишні в'язні користуються більшою підтримкою, ніж прості нужденні робітники. Тодішні тюремознавці сходилися на тій точці зору, що притулки мають бути крайнім заходом, коли немає можливості влаштувати особу на роботу або застосувати інший метод. Антверпенський міжнародний конгрес визнав можливим застосовувати притулки лише для великих патронажних товариств, оскільки значній кількості звільнених було складно знайти роботу. Обов'язковість надання притулків визнана лише стосовно жінок, оскільки вважалося, що жінці набагато важче адаптуватися до вільного життя [9, с.236]. Притулки, куди розміщували колишніх в'язнів, поділялися на дві категорії. До першої належали ті, які надавали роботу протягом тривалого часу та вважалися продовженням тюремного виховання. До таких належав, наприклад, притулок Св. Леонарда поблизу Ліона, який мав у своєму розпорядженні ділянку землі розміром в 114 га. Він був розрахований на 100 осіб у віці від 21 до 45 років, від яких вимагалось мати гарне здоров'я, пробути у притулку не менше 6 місяців, працювати по 12 годин на добу; для потрапляння до притулку потрібна була рекомендація тюремної адміністрації; 10% заробітку видавалося працівнику на руки, до того ж, кожен отримував 40 сантимів (20 коп.) на тиждень на табак. Щоденний заробіток становив 1,75 франків, витрати ж на кожну особу – 2,5 франків, тобто на 75 сантимів більше, отже, за півроку на кожного опікуваного витрачалося 135 франків (близько 54 крб.). У 1865-85 рр. цей притулок утримував 1927 осіб, з них 1056 залишалися в притулку 6 місяців, 649 – 1 рік, 188 – більше року, а 34 близько – 2 років [9, с.236].

Інший тип притулку давав можливість мешкати у ньому протягом кількох днів для підшукування роботи. Такий притулок був влаштований в Парижі товариством опіки виправданих підсудних департаменту Сени. Щорічно через нього проходило в середньому 765 осіб. Термін перебування там становив 3 дні, цей термін використовували 77%, 10% залишалися в притулку протягом 2 днів, 11% – лише 1 день. Щорічні витрати притулку становили 6000 франків (2400 крб.), а на кожного опікуваного припадало за рік 7,74 фр. (трохи більше 3 крб.). За 3 дні перебування товариство патронату намагалось влаштувати долю особи: 63% отримували одяг і взуття, 43% опікуваних знаходили собі роботу [9, с.237]. Таким чином, при порівняно невеликих витратах притулок надавав допомогу значній кількості осіб. В Англії таких притулків нараховувалося 85 для чоловіків та 96 для жінок [9, с.237]. Основним принципом влаштування таких

притулків було те, що допомога не надавалася задарма. Звільнений повинен був працювати там, дотримуватися суворої дисципліни та порядку, у разі недотримання цього він миттєво звільнявся. Цей принцип звучав так: «чим швидше виявляться зайвими допомога й підтримка притулку для звільненого з тюрми, тим краще» [9, с.237].

Найбільш вдалою була система малих притулків для жінок, використана товариством патронату Сен-Лазарської тюрми. Ці притулки почали влаштовувати з ініціативи голів товариства місс Барро й Божело, кожен з яких розміщував 6-8 жінок, що виходили з Сен-Лазарської тюрми. Середній термін перебування в притулках становив 2 тижні. Жінки, що в них жили, допомагали працівниці притулку по господарству та займалися пошуком роботи, у чому їм сприяли дами-патронеси.

Оскільки було достатньо важко заснувати спеціальні притулки для звільнених, з цією метою використовували робітничі колонії, нічліжні будинки, будинки працелюбства тощо. Так, баденські товариства патронату домовилися з адміністрацією Анкербукської робітної колонії для бродяг та безпритульних, видали їй 10000 марок та призначили щорічну субсидію, в свою чергу колонія зобов'язалася приймати патронуваних товариством звільнених, що могли залишатися в колонії від 4 до 6 місяців (часто цей термін перевищувався). Звільнені займалися лісовими роботами, роботами з покращання ґрунту, доріг, землеробством, деякими видами ремесел. Їжа, якою годували колоністів, була простою та здоровою, тричі на тиждень вони отримували м'ясо, спиртні напої були безумовно заборонені. У 1888 р. баденські патронажні товариства розмістили до Анкербукської робітної колонії 12 з 382 опікуваних, тобто близько 4%, оскільки відправлялися лише бажуючі та здатні до роботи [9, с.238].

Патронажні товариства також співпрацювали з

нічліжними притулками, як наприклад, притулок імені Альберта Бранденбурзького у Бордо. У ньому було 60 ліжок, нічліжники могли отримувати уроки з садівництва або інших ремесел (швацького, чоботярного тощо), кожному ввечері видавався шматок хліба. Мешканець міг залишатися там протягом 3 ночей, після чого повернутися до нього не раніше, ніж через місяць. Протягом 1889 р. у ньому перебувало 6912 осіб, що провели там 17337 ночей, тобто в середньому на кожного припадало 2,5 ночі; у 1890 р. у ньому перебувало 7399 осіб, що провели у нічліжці 19314 ночей. Витрати на притулок з боку товариства патронату склали у 1890 р. 24363 фр. або 3,3 фр. (1 крб. 20 коп.) на 1 особу [9, с.239].

Для тих, що були нездатні працювати в колоніях, пропонувалися будинки працелюбства. У 1888 р. Паризьке Благодійне товариство притулків для робітників відкрило т.зв. «asile-ouvroir» («робітниче сховище»), у якому могли знайти притулок та роботу безробітні, жебраки, бродяги, звільнені з тюрми. У зазначеному притулку вони могли залишатися до 30 днів; робота в ньому полягала у виробленні іграшок та зв'язуванні хворосту для розтопки; кожен зобов'язувався працювати на 1,5 франки, надлишок видавався на руки [9, с. 239].

Підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що методи діяльності патронажних товариств були різноманітними та залежали від місцевих умов, ресурсів товариства тощо. Усі методи поділялись на такі основні групи: матеріальні та непов'язані з матеріальною допомогою, індивідуальні та колективні, спільні для кількох товариств та унікальні. Найменшу популярність мала грошова підтримка колишніх в'язнів, одним з найефективніших вважалось підшукування роботи. У цілому методи, використовувані патронажними товариствами у XIX – на початку XX ст., були різноманітними, обґрунтованими та давали можливість знизити рівень рецидивної злочинності.

Література та джерела

1. Гогель С.К. Вопросы уголовного права, процесса и тюремоведения: Собрание исследований / Сергей Константинович Гогель. – Спб.: Тип. т-ва "Обществ. польза", 1906. – С. 609-633.
2. Дриль Д.А. Наши исправительно-воспитательные заведения и вопросы исправительного воспитания / Дмитрий Андреевич Дриль // Журнал министерства юстиции. – 1898. – №9. – С.101-149.
3. Лагодіна Д.С. Историчний досвід допомоги людям, звільненим з місць позбавлення волі / Діана Сергіївна Лагодіна // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т.97. Вип. 84. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – С.69-72.
4. Лучинский Н.Ф. Правила патроната над тюремными выпущенниками / Николай Федорович Лучинский. – Спб, 1912. – 43 с.
5. Люблинский П.И. На смену старого права / Павел Исаевич Люблинский. – Петроград, 1915. – 440 с.
6. Павлова И.П. Тюрма и благотворительность в Российской империи второй половины XIX – начала XX вв. / И.П.Павлова // Благотворительность в России. Исторические и социально-экономические исследования. – Спб.: «Лики России», 2003.
7. Соціальна адаптація осіб, звільнених від покарання: проблеми та шляхи вирішення / О.В. Беца, О.Л. Иванова, В.М. Любченко та ін.; Ред. О.В. Беца. – К.: «Сфера», 2003. – 114 с.
8. Стремьцька В.О. Організація поспенітенціарного патронажу у XIX - на початку XX ст. / Вікторія Олександрівна Стремьцька // Наукові праці: Науково-методичний журнал. - Т. 129. Вип. 116. Історія. - Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім.Петра Могили, 2010. - С.60-65.
9. Тимофеев А. Современное устройство в Западной Европе попечительств над освобождаемыми из мест заключения / А. Тимофеев // Тюремный вестник. – 1893. – №6. – С.209 – 239.
- 10.Фельдштейн Г.С. Патронат. Его необходимость и принципы организации / Григорий Самуилович Фельдштейн. – Спб.: Сенатская типография, 1900. – 56 с.
- 11.Фойницкий И. Патронат в России и за границей / Иван Яковлевич Фойницкий // Вестник Европы. – 1878. – февраль. – С.640-671.

Стаття посвящена такой актуальной для социальной работы проблеме как патронат освобожденных из пенитенциарных учреждений. Освещены методы патронажной деятельности, которые использовались в

зарубежных странах в XIX – начале XX в. Сделана попытка классифицировать эти методы, показано, каким из них отдавалось предпочтение и почему. Утверждается, что методы, используемые патронажными обществами в XIX – начале XX в., были разнообразными, обоснованными и давали возможность снизить уровень рецидивной преступности.

Ключевые слова: освобожденный из пенитенциарного учреждения, патронажное общество, метод, патронажная деятельность.

This article is devoted to such topical problem of social work as patronage of discharged prisoners. Methods of patronage that have been used in foreign countries in the XIXth – the beginning of the XXth century it is shown. An attempt to classify those methods is done, it is shown which of them was favored and why. The methods that patronage societies used in the XIXth – the beginning of the XXth century were varied, reasonable and made it possible to reduce recidivism.

Key words: discharged prisoners, patronage society, method, patronage activity.

УДК 530:002

ВПЛИВ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ПОНЯТЬ

Сусь Богдан Арсентійович

м.Київ

У статті йдеться про вплив невизначеності означень і жаргонності в термінології на формування фізичних понять у процесі навчання, про неприйнятність термінів-жаргонів у навчальному процесі через неточність формулювання і неадекватність терміну або явища, яке він визначає. Оскільки все це ускладнює сприйняття і засвоєння навчальної інформації, формує хибні уявлення про явища чи процеси.

Ключові слова: невизначеність поняття, уявлення, термін, жаргон, інформація, навчальний процес.

Процес навчання пов'язаний із розвитком уявлень і формуванням наукових понять.

У психології поняття трактується як уявлення, оформлене словом. У науці слово, що визначає відповідне поняття, має назву «термін». Термінологія є важливим атрибутом навчального процесу. Від того як сформульований термін залежить розуміння учнем явища чи процесу. Термінологія оновлюється і вдосконалюється, оскільки відбувається розвиток понять у зв'язку з розвитком науки і обміном інформації. Однак іноді дослідники, означаючи нове явище, не завжди роблять це найкращим чином, і тоді термін стає певним жаргоном.

Терміни-жаргони досить часто використовують

фахівці. Для них це не становить особливих проблем, спрощує спілкування, хоча іноді може перешкоджати розвитку думки. Однак терміни-жаргони через неточність формулювання, неадекватність терміну і явища, яке він визначає, неприйнятті у навчальному процесі, оскільки ускладнюють сприйняття і засвоєння навчальної інформації, формують хибні уявлення про явища чи процеси. Від правильної термінології залежить сприйняття і розуміння навчального матеріалу, тому для навчального процесу питання термінології є надзвичайно важливим. У фізиці використовується багато термінів-жаргонів. Поширені такі терміни як «імпульс», електричне і магнітне «поля», «стоячі хвилі», «коерцетивна сила». Тому доцільно оцінити їх фізичний зміст і використання у навчальному процесі.

Важливість правильної термінології у науці та у навчанні оцінимо на конкретних прикладах. Зокрема, розглянемо поширений термін «імпульс». Це слово латинського походження і воно означає поштовх, удар [1]. У фізичному енциклопедичному словнику теж є підтвердження, що імпульс – це удар, поштовх [2]. Але тут же говориться, що це те саме, що й кількість руху (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення деяких термінів у фізичному енциклопедичному словнику

Термін (на мові оригіналу)	Визначення термінів у фізичному енциклопедичному словнику (дослівно на мові оригіналу)
«ИМПУЛЬС»	«(лат. impulsus – удар, толчок), то же, что количество движения».
«КОЛИЧЕСТВО ДВИЖЕНИЯ (импульс)»	мера механич. движения, равная для материальной точки произведению ее массы m на скорость v ».
СВЕТОВОЕ ДАВЛЕНИЕ	вместе с энергией волна переносит импульс. При попадании света на материальное тело этот импульс (целиком или частично) передается телу. В соответствии со вторым законом Ньютона свет действует на тело с некоторой силой, оказывая тем самым световое давление» [4, с. 20].

Правда, в США вираз $p = mv$ не пов'язується зі словом «імпульс», а має назву «лінійний момент» і означає кількість руху [6] (рис. 3). Таким чином, слово «імпульс» є жаргоном, і для сприйняття його справжнього значення потрібне перекодування, що утруднює навчальний процес.

Однак ці два терміни не можуть бути синонімами, бо вони суперечать один одному. *Не може тіло, яке вільно рухається і має сталу швидкість чинити поштовх*, бо це порушило б закон інерції.

Словник, виданий у 1983 р., однак такий стан у тлумаченні фізичного змісту цього поняття зберігся дотепер. Як приклад наведемо визначення терміну «імпульс» у досить новому виданні авторитетного підручника «Основы физики» [3], де використовується вираз «импульс материальной точки» (рис. 1).

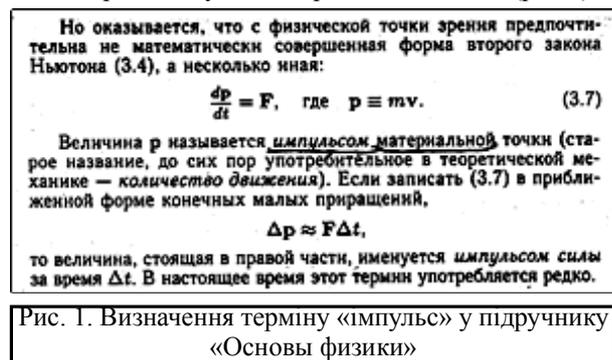


Рис. 1. Визначення терміну «імпульс» у підручнику «Основы физики»

Як бачимо, слово «імпульс» використовується як для характеристики рівномірного руху ($v = \text{const}$), так і для прискореного руху (імпульс сили), характеризуючи зовсім різні поняття. Аналогічне розуміння імпульсу присутнє й у інших російських навчальних посібниках чи підручниках нових видань (табл. 1). У визначенні світлового тиску можна зрозуміти, що хвиля світла переносить «імпульс-поштовх» і при зіткненні з іншим тілом передає йому цей імпульс.

Вживання такої термінології властиве для різних країн. В канадському підручнику добуток маси тіла на швидкість також називається імпульсом або моментом і розуміється як рух зі сталою швидкістю (інерція в русі) [5] (рис. 2).

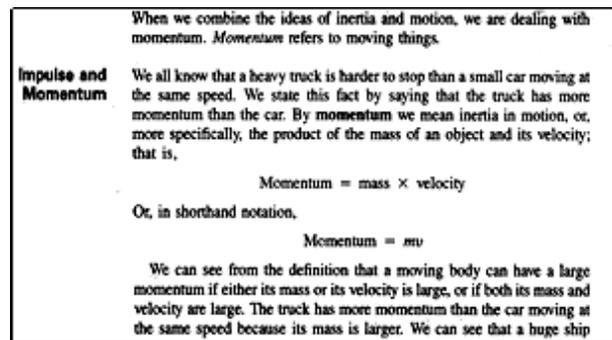


Рис. 2. Визначення терміну «імпульс» у підручнику «Conceptual physics» by Paul G. Hewitt [5]

Правда, в США вираз $p = mv$ не пов'язується зі словом «імпульс», а має назву «лінійний момент» і означає кількість руху [6] (рис. 3). Таким чином, слово «імпульс» є жаргоном, і для сприйняття його справжнього значення потрібне перекодування, що утруднює навчальний процес.

8-1 CONSERVATION OF LINEAR MOMENTUM

When Newton devised his second law, he considered the product of mass and velocity as a measure of an object's "quantity of motion." Today, we call the product of a particle's mass and velocity **linear momentum**, \vec{p} :

$$\vec{p} = m\vec{v}$$

8-1

DEFINITION—MOMENTUM OF A PARTICLE

The quantity \vec{p} is called the *linear momentum* of a particle to distinguish linear momentum from *angular momentum*, which is presented in Chapter 10. However, when there is no need to distinguish between the two types, the adjective *linear* is often dropped and we just refer to the *momentum*. The plural of momentum is *momenta*.

Рис. 3. Визначення терміну «імпульс» у «Physics for scientists and engineers. With modern physics» by Paul A. Tipler [6]

Розглянемо детальніше фізичний зміст виразу « $p = mv$ » як характеристики руху. *Характеристикою руху є те, що рухається, тобто маса m , і як рухається – швидкість v . Також очевидно, що коли тіло рухається рівномірно зі сталою швидкістю ($v = \text{const}$), то кількість руху не змінюється і ніякого поштовху (імпульсу) бути не може: $p = mv = \text{const}$. Поштовх з'являється, коли тіло стикається з іншим тілом. Тоді відбувається зміна кількості руху, що й обумовлює імпульс – поштовх. Під час поштовху тіло діє на інше тіло з певною силою, яка визначається зміною кількості руху за одиницю часу:*

$$F = (dp/dt) = d(mv)/dt.$$

Важливо, що сила може залежати як від зміни швидкості, так і від зміни маси:

$$F = m(dv/dt) + v(dm/dt).$$

З іншого боку, відомо, що маса тіла залежить від швидкості:

$$m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - v^2/c^2}}$$

де, m – так звана релятивістська маса, яка включає в себе власну масу (масу спокою) m_0 і набуту масу в результаті зростання швидкості. Залежність маси від швидкості особливо помітна при великих швидкостях, що враховується при побудові прискорювачів частинок. При малих швидкостях ($v \ll c$) маса тіла $m \approx m_0 = \text{const}$, тоді рівняння (2) можна записати у класичному вигляді:

$$F = m dv/dt = ma.$$

Так що насправді вираз $p = mv$ означає *кількість руху* і є характеристикою рівномірного руху, а не поштовху (імпульсу).

Цікаво, що у навчальній літературі давніших років, у довідниках вираз « mv » мав правильну і зрозумілу назву – *кількість руху* [7]. Однак із часом відбулась деформація цього поняття і його стали називати «імпульсом».

Учні, звичайно, звикають до запропонованих їм термінів, навіть якщо вони «жаргонні». «Забурюють», якщо не розуміють. Але це не сприяє розумінню фізичної суті явища чи процесу. Більше того, жаргон стає на заваді розвитку фізичних уявлень. Бо коли, наприклад, розглядається рух тіла в системах координат, що рухаються з різними швидкостями, не береться до уваги, що при переході з однієї сис-

теми в іншу треба врахувати не тільки абстрактний відносний рух систем координат, але й необхідно реально змінити швидкість тіла, щоб перевести його в іншу систему. А це значить, треба змінити його кількість руху, що й означає появу імпульсу в його прямому розумінні як поштовху.

Отже, термін «імпульс» є жаргоном і такий вираз треба б брати в лапки або краще вживати адекватний і цілком правильний термін «кількість руху». Особливо це треба мати на увазі тоді, коли пишуться підручники, посібники чи довідники з фізики.

«*Стоячі хвилі*» – традиційний поширений термін, який настільки утвердився в фізиці, що звичайні хвилі часто називають «біжучими». Однак, усі хвилі «біжать», а термін «стоячі хвилі» є не чим іншим, як жаргоном, бо стоячих хвиль як явища бути не може. «Стоячі хвилі» виникають при складанні зустрічних когерентних хвиль, що дає *інтерференцію* – виникнення в просторі максимумів і мінімумів, які в даному випадку називаються пучностями і вузлами. Це, до речі, розумів А. Ейнштейн (на мові джерела): «*Две волны... движутся в противоположных направлениях и интерферируют друг с другом. Нетрудно было бы проследить интерференцию обеих волн и определить характер волны, образующейся из их сложения; она называется «стоячей волной». Оба слова, «стоячая» и «волна», кажутся противоречащими друг другу*» [8, с.222].

Цікаво, що при розгляді цього питання в підручниках і посібниках, особливо в механіці, не звертається увага на те, що «стоячі хвилі» – це явище інтерференції. Використовується термін «стоячі хвилі», наприклад, при розгляді товстошарових голограм, однак там теж не звертається увага, що явище інтерференції. Термін «стоячі хвилі» поширений і звичний, тому навряд чи доцільно його змінювати, але варто звертати увагу, що це жаргон і брати його в лапки.

«*Електричне поле*». Такий вираз теж дуже невідзначений, бо не ясно про що йдеться. У математиці «поле» – це синонім слова «розподіл». Розподіл чогось. Кажуть «поле» векторів. У фізиці ж кажуть, що заряд створює «електричне поле». А що саме створює заряд? Може збурює «ефір»? Чи може створює потік якихось частинок? Як, наприклад, нагріте тіло створює потік фотонів. Те ж саме стосується виразів «магнітне поле», «гравітаційне поле».

У даному випадку притягування чи відштовхування між зарядженими тілами треба б висунути гіпотезу взаємодії. Наприклад, що наелектризовані тіла випромінюють якісь частинки, які і є причиною взаємодії. До речі, саме так пояснює взаємодію між

частинками відомий фізик-теоретик Стівен Хокінг (на мові джерела): «...*электрическая сила взаимного отталкивания между двумя электронами возникает за счет обмена виртуальными фотонами, которые нельзя непосредственно зарегистрировать*» [9, с.38].

У даному випадку логічно говорити, що навколо заряду існує не «напруженість поля», а векторне поле *електричної напруженості* або скалярне поле *електричного потенціалу*. Тобто, навколо зарядженого тіла існує певний розподіл електричної напруженості чи потенціалу.

А навколо маси існує *гравітаційний потенціал*, який, можливо, створюється *гравітонами*, що *випромінюються тілом*. Притягання між тілами в роботі [9, с.38] також пояснюється через обмін частинками – гравітонами (на мові джерела): «*Гравитационное взаимодействие между Солнцем и Землей объясняется тем, что частицы, из которых состоят Земля и Солнце, обмениваются гравитонами. Несмотря на то, что в обмене участвуют лишь виртуальные частицы, создаваемый ими эффект безусловно поддается измерению, потому что этот эффект – вращение Земли вокруг Солнца! Реальные гравитоны распространяются в виде волн, которые в классической физике называются гравитационными, но они очень слабые, и их так трудно зарегистрировать, что пока это никому не удалось сделать*».

Тому в навчальній літературі слово «поле», як жаргон, також бажано було б брати в лапки.

Поняття «*коерцетивної сили*» використовується для характеристики здатності феромагнетиків до намагнічування або здатності діелектриків поляризуватися. Однак, насправді це не сила, а магнітна або електрична напруженість, при якій відбувається розмагнічування магнетика або деполаризація діелектрика. Тобто, такий вираз є жаргоном, тому його варто брати в лапки або називати «коерцетивна напруженість» (H_c, E_c).

Отже, ми дійшли *висновків*. Невизначеність означень і жаргонність в термінології, неточність формулювання, неадекватність терміну і явища, яке він визначає, дають хибні уявлення про явища чи процеси, ускладнюють формування фізичних понять у процесі навчання фізики і не сприяють засвоєнню навчальної інформації.

Перспективу подальшого дослідження ми бачимо у встановлення «правильної» фізичної термінології, що буде прийнятою українським науково-методичним співтовариством.

Література та джерела

1. Пустовіт Л.О. Словник іншомовних слів /Л.О. Пустовіт, О.І. Скопненко, Г.М. Сютя, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2000. – С. 462.
2. Физический энциклопедический словарь [ред. А.М. Прохорова]. – М., Советская энциклопедия, 1983. – С. 217.
3. Кингсеп А.С. Курс общей физики. Основы физики. Т. 1 / А.С. Кингсеп, Г.Р. Локшин, О.А. Ольхов. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2007. – 704 с.
4. Алешкевич В.А. Оптика / В.А. Алешкевич. – Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2010. – С. 20.
5. Paul G. Hewitt. Conceptual physics / Paul G. Hewitt. – Boston : City College of San Francisco – Toronto: Little, Brown and Company, 1985. – P. 65.
6. Paul A. Tipler. Physics for scientists and engineers. With modern physics / Paul A. Tipler, Gene-Moscow-New York: W.H. Freeman and Company, 2008 – P. 248.
7. Кошкин Н.И. Справочник по элементарной физике / Н.И. Кошкин, М.Г. Ширкевич. – М.: ГИФМЛ, 1962. – С. 21.
8. Эйнштейн А. Эволюция физики / А. Эйнштейн, Л. Инфельд. – М.: Наука, 1965. – С. 222.
9. Хокинг С. Краткая история времени. От большого взрыва до черных дыр / Стивен Хокинг. – М.: Амфора-СПб, 2001. – С. 38.

В статье речь идет о влиянии неточности определений и жаргонности в терминологии на формирование физических понятий в процессе обучения, о неприятии терминов - жаргонов в учебном процессе из-за неточности формулировки и неадекватности термина или явления, которое он определяет. Поскольку это усложняет восприятие и усвоение учебной информации, формирует ошибочные представления о явлениях или процессах.

Ключевые слова: неопределенность определения, представление, термин, жаргон, информация, учебный процесс.

The influence of inaccurate definitions of terminology and jargon for the formation of physical concepts in the process of training has been considered in the article as well as the terms-jargons rejection in the learning process due to inaccurate formulations and inadequacy of the term or phenomenon, since this complicates the perception and assimilation of educational information, forms erroneous views about the phenomena or processes.

Key words: uncertainty determination, view, term, jargon, information, educational process.

УДК 378

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕМПАУЕРМЕНТУ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Теличко Наталія Вікторівна
м.Мукачево

У статті розглянуто сутність емпauerменту як процесу наснаження, що сприяє збільшенню можливостей людини чи групи осіб здійснювати цілеспрямований вибір і втілювати його в бажані дії та результати. Визначено основні ознаки педагогічного емпauerменту. Аргументовано актуальність вибору цієї стратегії у формуванні основ педагогічної майстерності. Передбачається, що кожен студент при бажанні здатний отримати необхідні навички для того, щоб досягти прогресивних змін у майбутній професійній діяльності на основі прагнення до фахового зростання, отриманих знань, досвіду майстерного виконання педагогічних функцій, готовності йти на експериментування у своїх діях.

Ключові слова: емпauerмент, учитель, педагогічна майстерність, стратегія життя.

Характер предметів наукових досліджень, які складаються в педагогіці, в певній мірі залежить від різноманіття завдань, що вирішуються в педагогічній практиці й у педагогічному мистецтві, хоча, як зазначають науковці, одночасно підкоряється своїй автономній логіці [5]. Наприклад, принципове значення має відмінність між тими педагогічними знаннями, які потрібні для конструювання освітньої діяльності викладача і студента в навчальному процесі ВНЗ, і тими, які використовуються при створенні нових засобів учіння і навчання. Тому існує багато істотних відмінностей у педагогічних знаннях і вміннях, обумовлених різноманітністю завдань практичної діяльності вчителя. Щоб розібратися в цьому складному переплетенні відмінностей, зв'язків і залежностей між наукою, мистецтвом і практикою в педагогіці, що знаходить відображення у педагогічній майстерності, Г. Щедровицький рекомендує хоч би у загальних рисах уявити структуру кожної із цих сфер діяльності [5, с. 32]. У контексті нашого дослідження з формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів важливим структурним компонентом цього феномену ми вбачаємо

педагогічний емпauerмент.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що науковці розглядають сутність емпauerменту як наснаження, що сприяє збільшенню можливостей людини чи групи осіб здійснювати цілеспрямований вибір і втілювати його в бажані дії та результати [9]. Автори підкреслюють, що саме наснажені особи спроможні досягати ефективних особистісних змін шляхом мобілізації особистих ресурсів (мотивів, прагнень, навчальних зусиль, творчого підходу до вирішення професійних завдань тощо). Однак, посилена увага зарубіжних дослідників до проблеми наснаження здебільшого відноситься до дефінітивного аналізу сутності поняття «емпauerмент», опису конкретних прикладів наснаження, що відбулися внаслідок реалізації тих чи інших соціально спрямованих проєктів, або ж стосуються переважно політичного аспекту наділення повноваженнями, чи особливостей використання технологій наснаження у сфері менеджменту [10; 11]. Досить ґрунтовно висвітлені теоретичні та прикладні основи емпauerменту в дослідженні Т.Сили, котра здійснила аналіз міждисциплінарного змісту категорії наснаження [7]. Водночас проблема поєднання емпauerменту з педагогічною майстерністю не знаходила висвітлення у наукових пошуках сучасних дослідників.

Емпauerмент як загальна стратегія і спрямовуюча до дій філософія застосовується у будь-якій діяльності. Так, у дослідженні Н. Кривоконь, авторка доводить, що термін «емпauerмент» застосовується в соціальній роботі «до способу роботи із клієнтом, що орієнтується на допомогу йому в набутті особистої, міжособистісної й політичної сили, необхідної, щоб отримати контроль над своїм життям, а також над політичними діями, організаціями й ставленням суспільства, які несприятливо впливають на його життя» [4, с. 190].

Вибір цієї стратегії у формуванні основ педагогічної майстерності передбачає, що кожен студент при бажанні здатний отримати необхідні навички

для того, щоб досягти прогресивних змін у майбутній професійній діяльності на основі прагнення до фахового зростання, отриманих знань, досвіду майстерного виконання педагогічних функцій, готовності йти на експериментування у своїх діях тощо. На нашу думку, саме аксіо-акмеологічна мотивація студентів до формування основ педагогічної майстерності тісно пов'язана з проблемою педагогічного емпвауерменту. Тому наукове обґрунтування сутності цього феномену набуває особливого значення у процесі формування основ педагогічної майстерності як мистецтва педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Термін «empowerment» (англ.) утворений від «empower» – уповноважувати, давати можливість та «ment» – суфікс для утворення іменника зі значенням «процес, поняття, дія») тлумачиться більшістю авторів як процес наснаження і розглядається як термін, який позначає багатовимірний соціальний процес, що допомагає людині набутти здатності контролювати власне життя, актуалізувавши певні ресурси, «силу», «енергію» [4, с. 191].

Лінгвістичний аналіз слова «емпауермент», на думку Н. Кривоконь, буквально означає «надання внутрішньої сили» іншому або допуск і санкціонування іншого на використання цієї сили. Переклад терміну «empowerment» українською як «наснаження» є загальновизнаним та загальноприйнятим. Дане поняття дуже часто використовується у транслітерації «емпауермент» з різними варіантами тлумачення: «підвищення компетентності», «мобілізація потенціалу», «підвищення результативності (продуктивності)», «наділення повноваженнями», «делегування», « посилення», «набуття влади, сили» [4, с. 192].

Важливим у контексті нашого дослідження є семантичний аналіз слів, що складають основу терміну «наснаження» в україномовній енциклопедично-словниковій літературі. Так, однокорінними словами є «наснага», «снага», «наснажувати», що означають «енергію, силу (творчу), запал, натхнення, піднесення». Слово «наснажувати» тлумачиться як «запалювати, надихати (на подвиг), спонукати, кликати, насичувати, наповнювати (силою), заряджати» [2].

Російські дослідники визначають емпвауермент як спосіб роботи людини з таким відношенням до себе, що допомагає їй набутти внутрішню особисту силу в міжособистісному спілкуванні та здатність управляти своїм життям. На думку науковців, емпвауермент допомагає людині визначити ті види діяльності, в яких вона може добитися успіху. Невпевнені у своїх силах особи, починають передивлятися цю установку відносно себе і ситуацій, в яких вони опинилися, коли досягають успіху і відчуття сили. Випробувавши успіх у результаті власних дій, вони починають розуміти, що можливі зміни на краще, щоб підвищити якість свого життя і діяльності [6].

Д. Гершон і Г. Страуб визначають емпвауермент як мистецтво творити таке життя, яке людина прагне прожити; як спосіб формування життєстійкої особистості, зазначаючи, що цей аспект у діяльності призначений для людей, котрі готові вивести себе на передній край саморозвитку; як процес розвитку особи до самостійних дій [3]. Розглядаючи педагогічну майстерність як мистецтво в діяльності вчителя, педагогічний емпвауермент доцільно визначати як

прагнення і творчий підхід до професійного зростання майбутнього вчителя-майстра, його дії, спрямовані на розвиток педагогічних здібностей.

На думку Г. Щедровицького, саме педагогічна практика і педагогічне мистецтво разом створюють основу для педагогічної науки. Коли засоби, вироблені педагогічним мистецтвом, які добре «працювали» раніше, в якихось нових ситуаціях «не спрацьовують», з'являється необхідність дізнатися, чому так відбувається. Саме в цьому контексті окреслюються власне наукові проблеми, що потребують вивчення, а в результаті дослідження з'являються нові наукові знання про різні аспекти навчання і виховання. Таким чином, педагогічна наука постійно виходить із «складних» ситуацій у педагогічній практиці та педагогічному мистецтві, відштовхуючись від них, створює свої наукові предмети і формує об'єкти вивчення. Але було б помилкою думати, що предметами й об'єктами педагогічної науки є предмети й об'єкти практики або мистецтва. Наука створює свої особливі, «ідеальні об'єкти», розгортання і вивчення яких підкоряється своїй власній логіці, багато в чому незалежній від запитів практики і мистецтва. Це означає, що наука теж відособлюється і стає відомою автономною сферою діяльності, що відображає зворотний вплив на практику і мистецтво і навіть управляє їх розвитком [5, с. 31].

У розробці техніки емпвауерменту для, так званої, школи самовдосконалення науковці розглядають процес досягнення певної мети як багатокроковий процес набуття особистісної сили, який призначений досягнення успіху з найменшими затратами [8]. Тому в техніці набуття особистісної сили шляхом педагогічного емпвауерменту в напрямі формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя ми акцентуємо увагу на враховуванні таких ідей:

1. Реалізація думок і прагнень студента досягти акмеологічних віх у професійній діяльності може відбуватися в результаті цілеспрямованих дій у формуванні основ педагогічної майстерності.

2. Для спрямування енергії на реалізацію дійсно бажаного (сформованого в результаті аксіо-акмеологічної мотивації) необхідно вчитися діяти впевнено і динамічно.

Найпростіша форма трансляції діяльності – це перехід з однієї виробничої структури в іншу самих людей – носіїв діяльності. Тут не виникає жодних особливих ускладнень і проблем, оскільки немає відтворення самої діяльності; складні ситуації виникають лише тоді, коли ставиться завдання дійсного її відтворення. Тому заучування зразків майстерного виконання педагогічної діяльності не приведе до очікуваного результату – високого рівня педагогічної майстерності. Необхідно у студентів сформувати ціннісне ставлення до професійного зростання і прагнення досягти вершин у професійній діяльності. Тому актуалізується використання ще однієї ідеї в розробці техніки емпвауерменту для самовдосконалення студентів у напрямі формування основ педагогічної майстерності, а саме:

3. Досягнення будь-якої мети необхідно розпочинати з планування майбутнього маршруту для педагогічного емпвауерменту, що дасть змогу діяти цілеспрямовано і раціонально, чітко визначати акмеологічні вершини у процесі оволодіння основами пе-

дагогічної майстерності, провести «інвентаризацію» своїх думок і прагнень, щоб чітко їх усвідомити, набутти впевненості, використовувати свій інтелект для розвитку особистісних сил і підтримки особистісного зростання [8].

Окреслений шлях складається з окремих етапів:

1. Накопичення інформації про сутність педагогічної майстерності.
2. Ідентифікація себе з образом учителя-майстра.
3. Визначення обмежуючих факторів, що перешкоджають процесу формування основ педагогічної майстерності під час навчання у ВНЗ.
4. Конкретизація та візуалізація уявного образу учителя-майстра та його апробація у змодельованих проблемно-професійних діалогічно-інтерактивних ситуаціях навчальної взаємодії.
5. Узагальнення набутих умінь і навичок майстерного виконання професійних дій.
6. Визначення найбільш ефективних способів підтримки набутого досвіду застосування основ педагогічної майстерності, що сприятиме формуванню особистісної сили і наснаженню у напрямі професійного зростання, тобто – педагогічному емпauerменту.

Зв'язок аксіо-акмеологічної мотивації студентів до формування основ педагогічної майстерності під час професійної підготовки у ВНЗ з педагогічним емпauerментом як процесом наснаження прослідковується у теоретичному аналізі цього феномену, висвітленому в дослідженні Н. Кривоконь. Авторка зазначає, що одним із чинників, які визначають значущість розвитку уявлень про наснаження, є врахування прагнення особистості до пошуку нового сенсу життя, інакших стратегій поведінки, коригування системи ціннісних установок за умов, коли людині доводиться опановувати новими видами поведінки та діяльності [4, с. 192]. У такому контексті процес наснаження для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів може розглядатися як «поведінкова стратегія», як вектор, що визначає напрям діяльності студента для професійного зростання.

Якщо проводити паралелі між розумінням соціалізації, яка «представляє собою поступовий процес формування особистості у певних соціальних умовах» [4, с. 194] і професійною соціалізацією, що розпочинається ще під час навчання студента у ВНЗ, то спільним у цих процесів є адаптація. Саме професійна адаптація під час здобуття фахової освіти полягає в тому, що за короткий проміжок часу майбутній учитель повинен опанувати новим досвідом не лише виконання професійних дій, а й наснажитися метою досягти вершин у професійній діяльності.

Припускаємо, що створення умов для педагогічного емпauerменту спонукатиме студентів до «вибору певної стратегії поведінки, діяльності, засвоєння нових ролей, формування мотиваційної, ціннісної сфери індивіда, самоідентифікації тощо» [4, с. 194]. Саме вибір конструктивної та ефективної моделі діяльності, стратегії поведінки у напрямі формування основ педагогічної майстерності і пропонується в контексті наснаження. Причому, на думку Н. Кривоконь, методологія емпauerменту передбачає не просто формування певних дій, планів а, перш за все, – усвідомлення проблематики з боку самої особис-

тості, організацію мотивування до пошуку прийнятних шляхів вирішення ситуації («кристалізацію» мотивів), пошук і залучення ресурсів, отримання нових знань, досвіду і безпосереднє виконання запланованого шляхом взаємодії та побудови нових стосунків із оточенням [4, с. 194].

Таким чином, у процесі наснаження дії майбутнього вчителя у напрямі оволодіння основами педагогічної майстерності мають бути аксіо-акмеологічно мотивованими, усвідомленими як важливе ціннісне надбання у ході професійної підготовки, спрямованими на досягнення окреслених вершин у майстерному виконанні педагогічних функцій, такими, що засновані на сформованих переконаннях і впевненості у власних силах, передбачають використання усіх аспектів фахової підготовки (рівня знань, вияву умінь, творчості) тощо. Це передбачає посилення відчуття відповідальності студента за набуття відповідного рівня фахової підготовки в контексті опанування основами педагогічної майстерності. Відтак педагогічний емпauerмент також може розглядатися як «життєва стратегія» майбутнього вчителя, або ж стратегія його професійної соціалізації на акмеологічному рівні.

Саме поняття «стратегія життя» використовується К. Абульхановою-Славською здатність особистості поєднувати свою індивідуальність з умовами життя. Дослідниця акцентує увагу на тому, що «кожен, хто хоче свідомо будувати свій життєвий шлях, повинен ... краще пізнати себе, свої особливості. Від стихійного способу життя людина може перейти до такого, який визначатиме самостійно. Але суть цього визначення у виборі умов, спрямованості життя, у виборі тієї освіти, тієї професії, які максимально відповідали б особливостям його особи, його бажанням, його здібностям у побудові відповідної стратегії життя» [1, с. 5].

Ми адаптували основні ознаки стратегії життя людини, окреслені К. Абульхановою-Славською, до формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів і визначити три основні характеристики цього процесу:

- 1) необхідність вибору студентами основного напрямку в професійній підготовці – опанування основами педагогічної майстерності, – головних його цілей, етапів досягнення, що потребує реалізації на практиці;
- 2) необхідність вирішення основних завдань у майбутній професійній діяльності, що потребує визначення шляхів для самореалізації, створення для цього умов;
- 3) вияв творчості на шляху поєднання своїх потреб зі своїм професійним життям у вигляді особливих цінностей – інтересах, захопленості й новому пошуку, тобто визначення певного способу майстерного виконання фахової діяльності, індивідуальної стратегії професійного життя, що визначається студентом самостійно.

Отже, формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів потребує їхнього наснаження, аксіо-акмеологічної мотивації до визначення фахових цінностей, цілей, прагнень для реалізації оптимальної стратегії професійного зростання, що визначається як педагогічний емпauerмент.

Перспективи подальших наукових розвідок вба-

часом в тому, щоб обґрунтувати і забезпечити ефективність упровадження системи формування педагогічної майстерності вчителів початкових класів за

допомогою використання спеціальних інноваційних методик для впровадження педагогіки емпвауерменту у вищій школі.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во Мысль, 1991. – 158 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Гершон Д. Эмпвауермент. Искусство творить такую жизнь, какую вы хотите / Дэвид Гершон, Гейл Страуб. – М.: Сов.-амер. гуманист. инициатива / Golubka 1992. – 102 с.
4. Кривоконь Н. І. Поняття наснаження в аспекті психології соціальної роботи / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 3. – С. 190–198.
5. Педагогіка и логика / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев, Нелли Непомнящая. – М.: Изд. Дом «Касталь» и Школа Культурной Политики, 1993. – 416 с.
6. Работа с точками роста [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hi-human.ru/node/21/empvaerment> – Загол. з екр. – Мова рос.
7. Сила Т. І. Міждисциплінарний зміст категорії наснаження / Т. І. Сила // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. – 2010. – Вип. 82, Т. II. – С. 194–197.
8. Школа самосовершенствования: Техника Эмпвауермент – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nina-pukhova.narod.ru/texnika.htm> – Загол. з екр. – Мова рос.
9. Empowerment in Practice: Analysis and Implementation / The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. – [Електронний ресурс]. – 2007. – Stock No. 37272. – 72 p. – Режим доступу: <http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources>. – Загол. з екр. – Мова англ.
10. Empowerment principles of Recovery The Politics of Experience. – [Електронний ресурс]. – R.D. Laing. – 2009. – August 09. – Режим доступу : <http://spiritualrecoveries.blogspot.com>. – Загол. з екр. – Мова англ.
11. Mann H. H. Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines / H. H. Mann // Journal of Community Psychology. – 2006. – Vol. 34. – No. 5. – P. 523–540.

В статье рассмотрена сущность эмпвауермента как процесса воодушевления, которое способствует увеличению возможностей человека или группы лиц осуществлять целеустремленный выбор и воплотить его в желаемые действия и результаты. Определены основные признаки педагогического эмпвауермента. Аргументированно актуальность выбора этой стратегии в формировании основ педагогического мастерства. Предусматривается, что каждый студент при желании способен получить необходимые навыки для того, чтобы достичь прогрессивных изменений в будущей профессиональной деятельности на основе стремления к профессиональному росту, полученным знаниям, опыту искусного выполнения педагогических функций, готовности идти на экспериментирование в своих действиях.

Ключевые слова: эмпвауермент, учитель, педагогическое мастерство, стратегия жизни.

The essence of empowerment as a process of inspiration which promotes the increasing possibilities of a group or/and a man to make purposeful choice and realize it into desired action and results has been considered. The main attributes of pedagogical empowerment have been defined. The topicality of the bases of pedagogical mastery has been argued. It is supposed that every student having a wish is capable to get necessary skills for achieving progressive changes in the future professional activity striving for professional growth, knowledge obtained the experience of skillful fulfillment of pedagogical functions, readiness to make experiments in their action.

Key words: empowerment, teacher, pedagogical mastery, life strategy.

УДК 371.134

ЕКОЛОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Хроленко Марина Володимирівна
м. Глухів

Стаття присвячена проблемі розвитку екологічного мислення студентів. Розкрито зміст та значення задач та завдань екологічного змісту в розвитку досліджуваного явища. Запропоновано типологію задач, в основу якої покладено ідею розвивального навчання. Виділені такі типи екологічних задач та завдань: 1) пошуково-екологічні; 2) дослідницько-екологічні; 3) креативно-екологічні; 4) еколого-ко-

рекційні. Наведено приклади екозадач різних типів.

Ключові слова: екологічне мислення, типи екологічних задач та завдань.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства проблема екологічної освіти посідає одне із провідних місць. Від розв'язання завдань, що стоять нині перед цим освітнім напрямом, за-

лежить як стан фізичного, психологічного, морального здоров'я нації, так і можливість її подальшого існування загалом. Одним із чинником підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів біології є формування особистості вчителя із науковим світоглядом, екологічним мисленням, творчо активним, здатним до самоосвіти та самовдосконалення з високим рівнем професійної майстерності.

Здатність студентів до екологічного мислення має стати однією з провідних властивостей розвинутої особистості фахівця, яка дозволить йому передбачати екологічні наслідки своєї поведінки та діяльності в довкіллі, виробляти необхідні навички екологічного контролю при досягненні практичних результатів, розвивати вміння гармонійно взаємодіяти з природним середовищем.

Нині в Україні функціонують державні екологічні програми з формування екологічної культури, екологічної свідомості та екологічного мислення. Однак, психолого-педагогічний ефект цих програм ще явно недостатній. Залишається актуальною проблема вивчення закономірностей виникнення і становлення психологічних механізмів позитивного ставлення до природи, зокрема засобів формування екологічного мислення.

Мета статті – обґрунтувати значення екологічних задач у розвитку екологічного мислення студентів-біологів, запропонувати типологію екозадач.

Вагомими для розробки означеної проблеми стали праці С.Д. Дерябо, О.В. Киричука, В.Г. Панка, О.В. Рудоміно-Дусятської, С.Д. Рудишина, В.О. Скребця, С.П. Тищенко, С.І. Яковенка, В.А. Ясвіна та ін., які теоретично обґрунтували зміст екологічної психології, визначили її понятійний апарат.

У психолого-педагогічній літературі на сьогодні ще немає єдиного підходу до визначення поняття "екологічне мислення". Одні дослідники (В. Казначеев, А. Яншин та інші) розглядають екологічне мислення як рівень знань, культури, виховання, за якого особистість у своїй професійній і непрофесійній діяльності наслідує мету створення і організації найкращих умов психоемоційного, природного і суспільного середовища для подальшого розвитку людини, збереження і розвитку її здоров'я. При такому підході екологічне мислення розглядається як рівень осмислення дійсності, формування висновків як результату цього осмислення і мотивації подальших дій. Інші вчені вказують на системність цього феномену. Так М.Г. Складановська зазначає, що екологічне мислення вимагає дослідження не одного фактору, одного аспекту в системі "людина-природа", а сукупності взаємозв'язків, взаємовпливів абіотичних і антропогенних чинників. Урахування людського фактору і можливих наслідків людської поведінки – ось головна складність проблеми прогнозування шляхів розвитку людства і коеволуції людини і природи [7, с.47].

Якщо мислення розглядати як психічний процес в його прямому значенні, то екологічне мислення – це процесуальний аспект екологічної свідомості, невід'ємна частина екологічної культури особистості, інтелектуальний базис її формування і розвитку (С.Д. Дерябо, А.М. Львовичкіна, В.А. Ясвін) [5, с.23].

Отже, важливою особливістю екомислення є вміння на основі результатів аналізу прогнозувати

розвиток еколого-соціальних систем, виявляти загальні та конкретні закономірності їх функціонування, встановлювати взаємозв'язки між окремими явищами. З цих позицій ми і розглядаємо *екологічне мислення* як пізнавальний процес опосередкованого і узагальненого відображення людиною явищ екологічної дійсності в їх істотних екологічних зв'язках і екологічних відношеннях.

Розвиток мислення – найбільш складний і довготривалий процес у навчальній діяльності. Мислення як вид діяльності людини розвивається під час виконання різноманітних завдань, однак засвоєння великої кількості фактичного матеріалу не призводить до розвитку мислення. Самі по собі засвоєні факти нічого не значать. У той же час розвиток мислення без наявності необхідного мінімуму теоретичних знань є неможливим [2, с.3]. Отже, виникає об'єктивна проблема визначення співвідношення теоретичного матеріалу та різних навчальних завдань розвивального характеру.

Умовою розвитку екологічного мислення на думку Г.О. Люблінської, М.М. Філоненко, М.С. Швед та ін. виступає спостереження, яке ґрунтується на адекватному сприйманні екологічної дійсності, характеризується умінням бачити, помічати, розпізнавати та досліджувати ті чи інші екологічні об'єкти і явища. Розвинута спостережливість виступає передумовою формування не тільки наочно-образного і абстрактного мислення особистості, а й здатності помічати в об'єктах неочевидне, але важливе для розуміння сутності складних екологічних зв'язків між людиною і природою [8]. Отже, спостережливість у такому розумінні сприяє більш глибокому пізнанню екологічних явищ, формуванню ціннісного ставлення до об'єктів довкілля, що закладає основу для розвитку екомислення.

В.М. Басов стверджує, що найкращим засобом розвитку екологічного мислення студентів є екологічні задачі та завдання, у процесі розв'язання яких формуються вміння виявляти та аналізувати складні взаємозв'язки між різними компонентами явищ та процесів, що відбуваються в еколого-соціальних та природних системах [3, с.21]. Ми поділяємо цю думку і вважаємо, що саме розв'язання екологічних задач активізує пізнавальний інтерес студентів, надає додаткову інформацію щодо поєднання навчання з практикою сучасного господарювання, підвищує обізнаність майбутніх учителів з практичними питаннями і сприяє розвитку екомислення. На навчальних заняттях з екології, соціоекології, методики екологічного виховання та у позанавчальний час можна стимулювати розвиток екомислення шляхом розв'язання задач екологічного змісту.

На сучасному етапі багато дослідників (А.Ф. Аменд, Л.О. Атраментова, І.В. Барна, М.М. Барна, Б.З. Вульф, Л.В. Кондрашова, В.С. Коновалов, В.М. Кузнєцов, Т.М. Куриленко, Т.В. Кучер, В.В. Лятушин, М.Я. Лемешев, О.І. Литвиненко, Н.Ю. Посталюк, І.Т. Суравєгіна, А.Д. Тимченко та ін.) займаються розробкою навчальних задач і завдань.

О.М. Леонтьєв визначає задачу як мету, задану в певних умовах. Л.М. Фрідман вважає, що в основу визначення задачі, властивою для дидактики, потрібно покласти проблемну ситуацію, яку потрібно при цьому розглядати як умову виникнення задачі.

Існує багато підходів до типології задач екологічного змісту. Проаналізувавши різні класифікації, відмітимо, що найчастіше виділяють або екозадачі за тематичними блоками (задачі по темі «Екологічні фактори», «Популяції», «Екосистеми» тощо) або за рівнем теоретичної абстракції. Відповідно до останньої найпоширенішими є такі типи задач:

- 1) кількісні задачі – це задачі, в яких відповідь на поставлене запитання не може бути отримана без підрахунків;
- 2) задачі-запитання – це задачі, під час вирішення яких необхідно пояснити те чи інше екологічне явище або передбачити його перебіг за наявних умов (у змісті цих задач числові дані відсутні);
- 3) експериментальні задачі – це задачі, під час вирішення яких з тією або іншою метою використовується експеримент;
- 4) графічні задачі – це задачі, в процесі вирішення яких використовуються графіки [1, с.13].

Пропнуємо типологію навчально-екологічних задач, в основу якої покладено ідею розвивального навчання.

Сучасний рівень розвитку педагогічних ідей розвивального навчання Л.С. Виготського, збагачений дослідженнями Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Г.Д. Бухарова, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Л.В. Занкова, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Талізної, Д.Б. Ельконіна та ін., дозволяє зробити висновок, що розвиваючим навчання стає тоді, коли спрямоване на оптимізацію мисленнєвої діяльності майбутніх учителів для вирішення задач, які можуть бути розв'язані ними тільки разом з викладачем. Тобто необхідно створити „зону найближчого розвитку” (Л.С. Виготський) через спеціально дібраний комплекс задач і завдань з рівнем складності, що поступово підвищується [4, с. 21]. Таким чином, доцільно створити умови для розвиваючого навчання, які забезпечать не тільки розвиток, а й саморозвиток особистості студента.

Створюючи комплекс задач, ми тим самим визначаємо систему дій майбутніх педагогів, намічаємо структуру пізнавального процесу. Для того, щоб діяльність студентів по виконанню завдань забезпечила певний рівень засвоєння змісту, необхідно, аби запропонований комплекс задач був побудований оптимально. Оптимально побудований комплекс задач і завдань – це комплекс, який задовольняє дидактичні принципи, основним з яких є поступове та систематичне наростання складності екологічних задач і завдань. Доведення цього принципу знаходиться у теорії розвиваючого навчання, згідно якої складність запропонованих навчальних завдань повинна знаходитися у зоні їх найближчого розвитку, тобто постійно наростати. Педагогічний досвід показує, що поступове ускладнення завдань веде студента до відкриття нових властивостей, особливостей або прийомів дій, спрямовує його думку в потрібну сторону, спрощує пошук або добір потрібного алгоритму.

Виходячи з такого розуміння, нами сконструйований комплекс навчально-екологічних задач і завдань, спрямованих на розвиток екологічного мислення майбутніх учителів. При цьому під *навчально-екологічною задачею* розуміємо задану в певних умовах мету екологічного навчання на засвоєння студентом будь-якого фрагмента навчального матеріалу, орієн-

тованого на розвиток досліджуваної якості особистості. Екологічна спрямованість заданої діяльності забезпечується за рахунок спеціального особистісно-орієнтованого екологічного досвіду, який вводиться в освітній процес вищої школи.

Враховуючи вищезазначене, нами були виділені такі типи екологічних задач та завдань: 1) пошуково-екологічні; 2) дослідницько-екологічні; 3) креативно-екологічні; 4) еколого-корекційні.

Пошуково-екологічні задачі передбачають знаходження нових екологічних знань, способів їх пошуку. Особливе значення задачі цього типу відіграють під час збору фактичного матеріалу з екології. У більшості випадків вони пов'язані з інтерпретаційною стороною екологічного матеріалу (збір і аналіз матеріалу, його теоретичне осмислення). Таким чином, під цим видом задач і завдань ми розуміємо такі, у результаті вирішення яких студент здобуває нові для нього знання або способи розв'язання на основі відомих йому екологічних знань (задачі на використання правила екологічної піраміди, складання ланцюгів живлення, харчових мереж, визначення продуктивності біоценозів і т. д.). Наприклад:

Задача 1. Біомаса наземної рослинності на 1м² – 300г. Згідно з правилом екологічної піраміди визначте площу (у га) відповідного біоценозу, яка може прогодувати лисицю масою 15 кг у ланцюзі живлення: рослини – гризуни – лисиця. Примітка: із вказаної маси 50% – вода.

Задача 2. Складіть схему харчової мережі прісної водойми, до якої входять такі організми: дафнія, багатоклітинні водорості, жаба, карась, окунь, п'явка, сапрофітні бактерії, жук-плавунець, котушка, бабки.

Задача 3. Суха маса трави з 1м² біоценозу становить 128г, а безхребетних тварин – 81г. Визначити біомасу цього біоценозу у кілограмах на гектар і його продуктивність у кілоджоулях на гектар. Енергетичні показники біоценозу: 1г сухої рослинної речовини акумулює в середньому 20 кДж. 1г сухої тваринної речовини акумулює в середньому 21 кДж.

Дослідницько-екологічні задачі та завдання є одними з найважливіших у формуванні екологічного мислення майбутніх педагогів, оскільки розвивають ініціативу, вчать систематизувати знання в аспекті досліджуваної проблеми. Дослідно-екологічні задачі і завдання являють собою навчально-пізнавальні проблеми, у ході вирішення яких студент мисленнєво продумує різні варіанти їх розв'язання. Отже, під цим типом задач ми розуміємо такі, у ході виконання яких студент, використовуючи відомі йому способи розв'язання, приходять до самостійних висновків, що мають теоретичну і практичну значущість. Наприклад:

Задача 1. За один рік на планеті викидається в атмосферу 20 млрд. т вуглекислого газу. Визначте, яка площа зелених насаджень повинна бути на Землі, щоб поглинути таку кількість вуглекислого газу, якщо відомо, що 1 га лісу за 1 год поглинає 2 кг вуглекислого газу. Знайдіть дані про площу лісів своєї місцевості (міста, села) та розрахуйте яку кількість вуглекислого газу вони можуть поглинути за рік?

Задача 2. Нині на планеті приблизно 400 млн. автомобілів. Серед них бензиновий двигун мають 75%. Кожен автомобіль, що пройшов більше 15 тис. км, споживає 4350кг кисню, а викидає 3250кг вуглекис-

лого газу. Яку масу кисню споживають і яку масу вуглекислого газу викидають автомобілі з бензиновим двигуном? Зробіть такі підрахунки для свого міста (села тощо).

Задача 3. На кожного городянина припадає на рік від 150 до 600кг сміття. У середньому на одного українця припадає 320кг сміття на рік. Користуючись цими цифрами, підрахуйте, скільки сміття на рік може утворитися в місті, де ви проживаєте.

Креативно-екологічні – це високопроблемні задачі і завдання, що забезпечують розвиток екологічного мислення майбутніх учителів. Оскільки з метою прийняття нового рішення в основу задачі покладена певна проблемна ситуація, то видаються цікавими типи творчих ситуацій, до числа яких слід віднести і ті, які пов'язані з дефіцитом інформації, часу та альтернативними рішеннями екологічної проблеми, що вимагають розв'язання деякого діалектичного протиріччя. До ознак, якими різняться розв'язання задач цього типу, відносимо індивідуальний стиль мислення, переформулювання їх структурно-компонентного складу, опосередкованих пошуком нових форм діяльності. Наприклад:

Задача 1. Найсприятливішим місцем для моніторингу важких металів (наприклад ртуті) у людському організмі могли б стати звичайні перукарні. Чому?

Задача 2. Запропонуйте екологічно безпечні засоби боротьби з гризунами.

Задача 3. На токах зерно зберігають і обробляють на асфальтних майданчиках. Асфальт, нагріваючись, випаровує велику кількість шкідливих речовин, які можуть взаємодіяти з зерном. Запропонуйте інші типи покриття току, які б дали змогу покращити якісні показники зерна і не ускладнювали б його переробку.

Еколого-корекційні задачі пов'язані з необхідністю сформувавши рефлексивну позицію студента, із забезпеченням умов для вироблення ряду вмінь, пов'язаних із самоаналізом та самооцінкою за умови прийняття рішення в тій чи іншій екологічній ситуації. Під цим типом задач і завдань розуміємо такі, які спрямовані на внесення коректив за допомогою оперативних способів, засобів і впливів у процесі реалізації педагогічної системи розвитку екологічного мислення студентів. Наприклад:

Задача 1. Економія енергії та ресурсів не вирішує всіх проблем розвитку людства. Життя на Землі буде неможливим, якщо не зменшувати кількості забруднювачів. Висловіть свої думки щодо зменшення

забруднення середовища промисловими відходами. Чому більш чисте виробництво вимагає більших витрат енергії? Чому для вирішення цієї проблеми недостатньо впровадження маловідходних технологій? Як би ви стали вирішувати проблему боротьби зі сміттям у великому місті?

Задача 2. У чому на вашу думку є вигода від використання металобрухту у якості сировини для виробництва сталі? Чому у нашій державі у цілому приділяється недостатня увага цьому способу виробництва сталі, хоча він вимагає у 10 разів менше енергії? Яке значення має проблема використання вторинної сировини для зменшення забруднення середовища? Запропонуйте власний проект використання вторинної сировини у вашому місті.

Задача 3. Близько 30% смертей морських черепах спричинені проковтуванням пластмасових предметів. Чому вживання подібної «їжі» призводить до загибелі тварин? Запропонуйте спосіб боротьби з таким видом забруднення водою.

Потрібно зазначити, що у розробці комплексу навчально-екологічних задач і завдань ми дотримувалися наступних принципів: сукупність задач представлена у вигляді системи, яка має всі основні властивості, описані в теорії систем; у комплексі поєднуються задачі, спрямовані на показники низького, середнього та високого рівнів розвитку екологічного мислення студентів; складність задач поступово підвищується, що у свою чергу створює передумови для переходу до більш високого показника рівня екомислення; запропоновані задачі та завдання доповнюють, поглиблюють і уточнюють теоретичні знання майбутніх учителів, а також являють собою систему, що сприяє ефективному формуванню досліджуваної якості особистості.

Отже, в основу запропонованої нами класифікації навчально-екологічних задач і завдань покладена структурно-функціональна характеристика моделі формування екологічного мислення, яка включає загальнонауковий, змістовно-інформаційний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Розв'язання саме таких типів задач забезпечить не тільки закріплення та удосконалення знань студентів з біології та екології окремих груп організмів, а й розвиток основних складових екологічного мислення. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у з'ясуванні ефективності впливу розроблених типів задач та завдань на розвиток екологічного мислення студентів.

Література та джерела

1. Барна І.В. Збірник задач і розв'язків з біології / І.В.Барна, М.М.Барна. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 80 с.
2. Басов В.М. Дидактические основы развития экологического мышления / В.М. Басов. – Ижевск: УдГУ, 2001. – 48 с.
3. Басов В.М. Задачи по экологии и методика их решения / В.М.Басов. – М.: Либроком, 2011. – 162 с.
4. Драган О. Творчі задачі з екології та методика їх розв'язання / Ольга Драган. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
5. Львовичкіна А.М. Екологічна психологія / А.М.Львовичкіна. – К.: Міленіум, 2003. – 122 с.
6. Рудишин Сергій. Пізнавальні задачі з екології / Сергій Рудишин // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 5-6. – С.57-59
7. Складановська М.Г. Людина і світ. Вступ до екологічної психології: навч. посібник / М.Г.Складановська. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2004. – 130 с.
8. Швед М.С. Развитие экологического мышления студентов университета в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «теория та методика профессиональной освіти» / Мария Степанівна Швед. – Львів, 1997. – 211 с.

Статья посвящена проблеме развития экологического мышления студентов. Раскрыто содержание и значение задач и заданий экологического содержания в развитии изучаемого явления. Предложена типология задач, в основу которой положена идея развивающего обучения. Выделены следующие типы экологических задач и заданий: 1) поисково-экологические, 2) исследовательско-экологические, 3) креативно-экологические,

4) эколого-коррекционные. Приведены примеры экозадач различных типов.

Ключевые слова: экологическое мышление, типы экологических задач и заданий.

The article deals with the issued of development of ecological thinking in students. The content and meaning of tasks with ecological content have been considered in the development of the issue under the consideration. The typology and examples of different types of ecological tasks have been proposed: 1) search and environmental, 2) research and environmental, 3) creative and environmental, 4) environmental-correctional. The examples of ecological tasks of different types have been given.

Keywords: ecological thinking, ecological tasks, search tasks, research tasks, creative tasks, corrective tasks.

УДК 371.134-057.87+3078.147:81'243

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Чейпеш Іванна Василівна

м. Ужгород

У статті проаналізовані етапи становлення і розвитку в освіті компетентнісних понять. Розкрито суть і спрямованість компетентностей, актуальних для професійної підготовки студентів. Обґрунтоване їх значення для формування іншомовної комунікативної культури як важливого критерію готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна культура, професійна підготовка, міжкультурна компетентність, компетенції.

Визначення актуальності проблеми. Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює зміну статусу навчальної дисципліни «Іноземна мова» у вищій школі з точки зору її культурологічної функції. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами різних напрямів підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки. Саме компетентнісний аспект дидактичної мети зумовлює студювання позамовного, тобто соціокультурного контексту іншомовної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині ряд авторів намагається дати теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу, а точніше переосмислити традиційні стандарти професійної освіти з позицій компетентнісної моделі фахівця. У працях В.Болотова, Г.Корнетова, Н.Ничкало, О.Пометун, А.Семенової розкриті змістові аспекти і технології формування в педагогічному процесі середньої загальноосвітньої і вищої школи ключових компетентностей. Для нашого дослідження теоретичну й практичну цінність складають праці І.Зимньої, І.Плужник, Д.Равена, Н.Хомського та інших, у яких конкретизуються компетентності, актуальні в процесі формування іншомовної комунікативної культури студентів відповідно до державних стандартів професійної підготовки фахівців.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити суть і спрямованість компетентностей, акту-

альних для формування іншомовної комунікативної культури студентів у контексті професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Дослідники виокремлюють три етапи становлення і розвитку в освіті компетентнісних понять, на короткому аналізі яких ми акцентуємо увагу тільки тому, щоб підкреслити: первинно поняття «компетентність» розглядалося винятково по відношенню до вивчення іноземної мови. За аналогією можна з упевненістю стверджувати, що процес формування іншомовної комунікативної культури природно синхронізує формування іншомовної та іншочультурної компетентностей.

Перший етап (60 – 70-і рр. ХХ ст.) характеризується введенням до наукового обігу категорій „компетенція” та „компетентність” у контексті трансформаційної граматики і теорії навчання іноземних мов. Появу зазначених термінів у понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології) пов’язують з іменем відомого зарубіжного вченого Н.Хомського. У його концепції вивчення мов зустрічаємо такі поняття: „граматична компетентність”, „мовна здатність” (linguistic competente), „мовне застосування”, „мовна активність” (linguistic performance).

Пізніше термін „граматична компетентність” був замінений на новий – „комунікативна компетентність”, тому що компетентність Н.Хомського, на думку авторів нової термінології (Р.Валес, Р.Кембел), не враховувала позамовний контекст висловлювання та його соціокультурну значущість. А ці ознаки дослідники вважали більш важливими, ніж граматичну правильність висловлювань, на яку робив акцент вчений.

Отже, іншомовна комунікація взагалі та іншомовна комунікативна культура зокрема передбачають формування компетентності як якості, що забезпечує її ефективність.

На другому етапі (80-і рр. ХХ ст.) категорії „компетентність” і „компетенція” почали використовуватися в професійній освіті, у менеджменті, в навчанні спілкування. З’являються дослідження І.Зимньої, Д.Равена та ін., у яких знаходимо нові підходи до

тлумачення поняття „компетентність”. За Д.Равеном, компетентність – багаторівневе поняття, яке в своїй структурі об’єднує значну кількість складових компонентів, що можуть відноситися до різних сфер особистості, наприклад когнітивної, емоційної тощо, а тому компетентності – це умотивовані можливості, які визначають ефективність поведінки людини [5].

Третій, сучасний етап дослідження характеризується появою значної кількості праць, у яких компетентність стає предметом всебічного аналізу та узагальнення (О.Маркова, Р.Мільруд, І.Пометун, А.Семенова).

За О.Хуторським, наприклад, компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, у свою чергу компетенція – сукупність взаємопов’язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності. Вчений вибудував трирівневу ієрархію компетентностей: ключові (стосуються всіх без винятку навчальних дисциплін), загальнопредметні (стосуються певного циклу навчальних дисциплін чи освітніх галузей) та предметні (для кожної навчальної дисципліни) [6].

Дещо по-іншому виглядає така ж трирівнева структура І.Зимньої, яку вона вибудувала через узагальнення ряду праць провідних російських вчених з даної проблеми: особистісні, що стосуються людини як суб’єкта життєдіяльності; комунікативні, які відображають можливості взаємодії з оточенням; діяльнісні, що стосуються всіх видів та форм діяльності людини [3].

На основі поданих змістових структур можемо констатувати, що компетентності перегукуються з елементами змісту сучасної освіти (знаннями, вміннями і навичками, досвідом творчої пошукової діяльності, досвідом ціннісних ставлень особистості), характеризуються поліфункціональністю і забезпечують здатність осмислено використовувати останні в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях. Іншими словами, компетентність – інтегрований результат освіти, який дозволяє розв’язувати не тільки вузькофахові завдання, а цілий спектр життєво значущих та професійних проблем. Таке визначення, на нашу думку, якраз і вказує на поліфункціональність досліджуваного феномена.

Ми логічно підійшли до поняття „професійна компетентність,” що визначається дослідниками як структурований набір знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, які дають змогу майбутньому фахівцю визначати, ідентифікувати й вирішувати, незалежно від контексту, проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [4]. Окрім того, суть професійної компетентності відображає ділову надійність і здатність успішно й безпомилково здійснювати професійну діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Компетентність повинна бути конкретизована не тільки відносно побудови власного «Я» в нових умовах діяльності, а швидше спрямована на розкриття людини в самореалізації, яка може бути використана у «пошуку» себе як суб’єкта нової діяльності.

Свого часу в зарубіжній педагогіці набув поширення каталог ключових компетентностей, розроблений німецьким вченим А.Шелтенем, складові компоненти якого вважаємо за доцільне представити у нашій публікації:

– загальноосвітні знання, вміння і навички широ-

кого профілю: культура мови, знання іноземних мов;

- загальнопрофесійні знання й уміння, необхідні для широкого кола діяльності;
- когнітивні здібності: здатність переносити знання й уміння з одного професійного виду діяльності в інший, самостійність і критичність мислення;
- психомоторні здібності;
- особистісні якості: надійність, відповідальність, самостійність, оптимізм, рівень домагань, прагнення забезпечувати високу якість роботи;
- соціальні якості: співпраця, готовність до кооперації, комунікативність, толерантність, корпоративність, справедливість [7].

Як бачимо, каталог представляє собою комплекс професійно значущих, поліфункціональних якостей, від сформованості яких залежить ефективність діяльності у будь-якій сфері життєдіяльності. У зазначеному переліку вагоме місце відводиться ряду понять, які є дотичними до предмета нашого дослідження: знання іноземних мов, культура мови, готовність ефективно взаємодіяти в майбутній професійній сфері.

Однак кожна професія має свою специфіку і відповідний набір якостей. Саме тому ключові компетентності передбачають розвиток ряду ключових компетенцій, суть яких узгоджується та уточнюється в контексті професійного навчання. Наводимо визначення п’яти з них, які мають безпосереднє відношення до формування іншомовної комунікативної культури і яким надається особливого значення у європейській професійній освіті [2, с.155]:

1.Соціальна компетенція – здатність брати на себе відповідальність, спільно виробляти рішення, реалізовувати їх, толерантність у ставленні до різних етнокультур і релігій, уміння поєднувати особисті потреби з потребами суспільства.

2.Комунікативна компетенція – передбачає володіння механізмами усного і письмового спілкування різними мовами, в тому числі й мовою комп’ютерного програмування, включаючи спілкування через мережу „Internet”.

3.Соціально-інформаційна компетенція – передбачає володіння інформаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, поширюваної ЗМІ.

4.Когнітивна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації і реалізації особистісного потенціалу, здатність до саморозвитку.

5.Спеціальна компетенція – готовність до самостійного виконання професійної діяльності та оцінки її результатів.

Аналіз змісту наведених визначень дає підстави стверджувати, що компетенція, як правило, асоціюється з поняттями „здатність”, „готовність”. Виникає закономірне запитання: у чому відмінність між ключовими компетентностями і ключовими компетенціями? З представленого вище аналізу понять випливає лаконічна відповідь: ключові компетентності забезпечують загальну (багаторівневу) готовність фахівця до виконання професійної діяльності, а ключові компетенції – це знання в дії, в конкретній професійній ситуації. Ці знання не є особистісними

характеристиками суб'єктів діяльності, у чому й полягає їх принципова відмінність від ключових компетентностей.

У вітчизняній педагогічній науці за останніх кілька років активно розробляються „еталонні моделі компетентності” (Л.Безгласна), „комплекс професійних компетентностей” підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах освіти (А.Василюк), „життєва компетентність” у контексті основного завдання сучасної школи – навчити учня жити (І.Єрмаков, Д.Пузіков). На особливу увагу заслуговує „концепція компетентності як провідна ідея для сучасної національної системи освіти”, суть якої полягає в тому, що „система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність” (І.Татаренко). Аналіз зазначених джерел схиляє до висновку про те, що компетентність є одним з вагомих критеріїв професійної підготовки фахівців у вищих закладах освіти.

Цікавим є той факт, що з позицій реалізації компетентнісного підходу дослідники вказують на відмінності у професійній освіті України та зарубіжних країн [2]. У нашій країні зберігається орієнтація на підготовку фахівців широкого профілю, здатних здійснювати професійну діяльність, основою якої є інтеграція кількох (найчастіше суміжних) професій. У Німеччині, до прикладу, велика увага приділяється якісному формуванню професійних і спеціальних знань, умінь і навичок (дій) і додається блок ключових компетентностей. Параметри останніх мають широкий радіус дії, виходять за межі однієї професії, і тим самим забезпечують психологічну готовність до інновацій у професійній діяльності, а при потребі – до перепрофілювання.

У професійній підготовці сучасних фахівців слід брати до уваги ще ряд компетентностей, на яких акцентують увагу вітчизняні вчені. До прикладу, А.Василюк, апелюючи до поглядів польського вченого Т.Левовіцького, формулює поняття „цивілізаційна компетентність” як складний комплекс якостей, знань, умінь і навичок, адекватних до умов і вимог ХХІ ст. і необхідних для сучасного випускника вищого закладу освіти. На його думку, формування цивілізаційної компетентності забезпечується засвоєнням у навчальному процесі комплексу з восьми „культур”: ринкової, правової, демократичної, культури діалогу, організаційної, технологічної, екологічної та культури повсякденного життя [1, с.21].

У поданій класифікації культур, як бачимо, культура спілкування чи комунікативна культура відсутні, натомість вжито більш широке поняття – культура діалогу, яке вказує на готовність сучасного фахівця до комунікації в багатомовному інформаційному просторі як життєву та професійну необхідність. У даному випадку під культурою діалогу розуміємо толерантність, неупередженість, знання етнічних стереотипів взаємосприйняття носіїв нерідної мови

й культури, сприймання різних форм плюралізму, уміння уникати конфліктів або ж здатність конструктивно їх розв'язувати.

У тезаурусі міжкультурної дидактики на основі уточнення взаємозв'язку між комунікативною компетенцією та усвідомленням деяких аспектів національної культури з'явилося також поняття „культурна компетенція”, яке відображає зумовленість комунікації національною культурою і якому протиставляється „інтеркультурна (міжкультурна) компетенція”, яка передбачає здатність взаємодіяти, спілкуватися у міжкультурному контексті, адекватно себе поводити у ситуаціях зіткнення з представниками інших культур” [8, с.264]. Інтеркультурна компетенція розглядається як частина іншомовної комунікативної компетентності і визначається відповідністю комунікативної та мовної поведінки у ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур. Найбільш вагомими ознаками інтеркультурної компетенції можна назвати здатність встановлювати і зберігати позитивні стосунки з представниками інших культур, уміння ефективно спілкуватися з ними при найменшій втраті і викривленні інформації і, як результат, досягати бажаного рівня згоди та співпраці.

Зважаючи на те, що ми розглядаємо феномен компетентності у межах вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти і забезпечення з її допомогою високого рівня іншомовної комунікативної культури фахівців, то проста аплікація зазначених вище положень на педагогічний процес дозволяє зробити наступне припущення: викладач завжди виступає як представник культури тієї країни, мова якої вивчається, і вона певним чином відображається на його мовленні і мовленнєвій поведінці. Це означає, що вузівський процес вивчення іноземної мови можна частково розглядати як міжкультурне спілкування зі всіма його особливостями, оскільки мовна, соціальна і комунікативна компетенції одного з суб'єктів (викладача) завжди більш висока, ніж іншого (студента). Отже, в такому спілкуванні (звісно, частково) актуалізуються елементи інтеркультурної компетенції.

Висновки. Таким чином, компетентність – категорія поліфункціональна, має кількарівневу структуру (фахові знання й уміння, ціннісні орієнтації, ставлення до професійної діяльності і здатність її удосконалювати, результативність праці тощо), характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує досягнення успіху. Проаналізовані нами компетентності співвідносяться як загалом із кваліфікаційними вимогами до професійної освіти студентів різних напрямів підготовки, так, зокрема, і з сучасними підходами до формування іншомовної комунікативної культури. Остання, на нашу думку, виступає сьогодні важливим критерієм конкурентоздатності фахівців, а тому формування компетентностей повинно спрямовуватися на забезпечення очікуваного прикінцевого результату професійної підготовки у вищій школі – самодостатній спеціаліст, спроможний до жорсткої конкуренції на міжнародному ринку праці.

Література та джерела

1. Василюк А. Польська професійна педагогіка про компетентність учителів / А.Василюк // Шлях освіти. – 1998. – №4. – С.20 – 23.

2. Вінник Н. Проблематика концепцій ключових кваліфікацій і компетенцій у професійній освіті /Наталія Вінник // Соціальна психологія. – 2008. – № 1 (27). – С.149 – 157.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2006. 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Пометун І.О. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / І.О.Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій, 2004. – 10 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Коштор-Центр, 2002. – 142 с.
6. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования/ А.В.Хуторский // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 22 – 28.
7. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Пер. с нем. /А.Шелтен. – Екатеринбург, 1996. – 88 с.
8. Kim Y. Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View // Ting-Toomey S., Korzeny F. (eds.) Cross-cultural Interpersonal Communication. – Newbury Park: Sage, 1991. – P. 259 – 275.

В статті проаналізовані етапи становлення і розвитку в освіті компетентнісних понять. Розкрито сутність і направленість компетентностей, актуальних для професійної підготовки студентів. Обґрунтовано їх значення для формування іноземної комунікативної культури як важкого критерію готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна культура, професійна підготовка, міжкультурна компетентність, компетенції.

In the article the formation and evolution stages of the concepts of the competences in the education have been analyzed. The essence and the direction of the competences, which are actual for the students' professional training, have been disclosed. Their significance for the forming of foreign communicative culture as an important preparedness criterion of the future specialists for the professional activity has been substantiated.

Key words: communicative culture, professional training, intercultural competence, competences.

УДК 372.853:[378.147+62]

ФАХОВА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Шишкін Геннадій Олександрович
м.Київ

Стаття присвячена загальним проблемам впровадження фахово спрямованого навчання фізики майбутніх учителів технологій на основі інтеграції навчальних дисциплін. Розглядаються теоретичні і методичні принципи та способи організації інтегративного підходу під час вивчення природничо-математичних і фахових дисциплін.

Ключові слова: інтеграція, навчання, технології, методи, вчитель.

Наявність розриву між суспільно необхідним і фактичним рівнем підготовки фахівців є однією з основних проблем сучасної освіти. Перехід до ринкової економіки та включення в систему виробничих відносин потужного чинника конкуренції підвищує прагматичну роль професійного навчання. Професійні знання набувають першорядного значення на шляху до успіху, тому істотно підвищується значення принципу професійної спрямованості навчання, який регулює в освіті діалектичне співвідношення професійного та загального.

Проблема професійної спрямованості навчання і виховання студентів є складною за змістом і структурою. Вона включає як формування соціальної та психологічної спрямованості майбутніх фахівців на професійну діяльність, так і міждисциплінарні зв'язки в організації та змісті навчання у виші.

Вперше принцип професійної спрямованості навчання у вищій школі був введений Р.А. Нізамовим, та О.В. Барабаншиковим, які розглядали професійну спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі як специфічний принцип дидактики. Питання професійної спрямованості навчання досліджені в роботах А.О. Вербицького, О.Я. Кудрявцева, Н.В. Кузьміної, М.І. Махмутова [1; 3; 4] та ін. Досить повно питання професійної спрямованості навчання фізики в педагогічних університетах розроблені В.В. Афанасьєвим, Г.Л. Луканкіним, Є.І. Смирновим та ін., в системі професійно-технічної освіти С.Я. Батишевим, А.П. Беляєвою, О.Я. Кудрявцевим та ін.

У педагогіці можна визначити два підходи до професійної спрямованості навчання. Дотримуючись першого (О.О. Ізмайлов, Н.В. Кузьміна, М.І. Махмутов і ін.), під професійною спрямованістю розуміється орієнтація системи потреб, мотивів, інтересів і схильностей особистості на позитивне ставлення до майбутньої професії. На думку І.М. Альошиної, професійна спрямованість є провідним мотивом навчання, що стимулює пізнавальну діяльність студентів у процесі освіти та самоосвіти.

Другий підхід до професійної спрямованості стосується проблеми відбору та побудови змісту освіти на основі міжпредметних зв'язків загальнонаукових, загальних і спеціальних дисциплін (Т.Н. Альошина,

О.Я. Кудрявцев). О.Я. Кудрявцев показав, що принцип професійної спрямованості орієнтує не тільки на зв'язок з виробничим навчанням, а також охоплює теоретичне навчання, організацію міжпредметних зв'язків загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, використання професійного аспекту в процесі навчання загальноосвітнім предметам [1].

Таким чином, принцип професійної спрямованості регулює в освіті співвідношення загального і специфічного, визначає діалектику взаємодії цілісного розвитку особистості та її професійних особливостей. Саме ця обставина обумовлює особливе дидактичне значення даного принципу в професійній освіті.

Метою статті – є аналіз науково-педагогічної літератури, наукових досліджень із проблем фахової підготовки майбутніх учителів технологій та теоретичне обґрунтування можливостей професійно спрямованого навчання фізики в умовах інтеграції навчальних дисциплін.

Під професійною спрямованістю навчання ми розуміємо єдність змістовного та процесуального аспектів. Вони регулюють зміст і структурування матеріалу, вибір методичних засобів із урахуванням необхідності формування професійно важливих знань, умінь і навичок фахівця. При цьому змістовний аспект має на увазі побудову професійно орієнтованого курсу фізики, а процесуальний – вибір методів, форм і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності, необхідних для формування навичок самостійної роботи і професійного самовдосконалення. Принцип професійної спрямованості у педагогічному університеті усуває протиріччя між теоретичним характером дисциплін і практичним вмінням застосовувати знання в професійній діяльності.

У роботах О.Я. Кудрявцева [1] і М.І. Махмутова [3; 5] *професійна спрямованість навчання* оголошена *дидактичним принципом*. Можна погодитись із думкою О.Я. Кудрявцева про те, що основний зміст цього принципу виражає необхідність органічного поєднання загальної та професійної освіти і орієнтує на цілеспрямоване навчання студентів застосуванню одержуваної системи знань в галузі набутої ними професії [1, 101].

Роль принципу професійної спрямованості серед інших дидактичних принципів (науковість, міцність, наочність, політехнізм, доступність, урахування індивідуальних і вікових особливостей, активність, свідомість, перехід від навчання до самоосвіти, наявність зворотного зв'язку, систематичність, послідовність, колективний характер навчання тощо) полягає в наданні сенсу всім іншим принципам і грає роль системоутворюючого елемента для всього процесу навчання. У цьому полягає системна функція принципу професійної спрямованості. Всі інші дидактичні принципи навчання групуються навколо нього. Їх функції наповнюються новим змістом, вони стають взаємопов'язаними, і цей зв'язок забезпечує цілісність всієї системи принципів і структури навчальних планів і програм у аспектах планування, змісту, навчання, виховання, розвитку.

Зі здійсненого огляду випливає, що принцип професійної спрямованості є одним з основоположних принципів дидактики вищої школи. Професійна спрямованість навчання у має складну структуру,

що не зводиться тільки до виховних заходів. Поряд із мотиваційно-цільовими аспектами, вона безпосередньо стосується суті питань відбору змісту освіти, форм і методів навчання. Вирішення цих питань є найважливішою дидактичною умовою організації професійного навчання.

Успішне засвоєння майбутнім викладачем технологій фундаментальних і значимих у процесі освоєння спеціального циклу дисциплін компонентів підготовки з фізики є чинником формування загальнокультурних та професійних компетенцій, запорукою успішності випускника-педагога в конкурентних умовах соціально-професійного середовища.

Однією з дидактичних умов підвищення якості підготовки викладачів технологій є забезпечення професійної спрямованості природничо-наукових дисциплін і, особливо, курсу загальної фізики і фізичних дисциплін. Необхідна більш чітка і однозначна орієнтація їх змісту, процесу засвоєння на специфіку конкретної діяльності майбутнього випускника, придбання студентами професійної компетентності.

Цілі підготовки випускників педагогічного університету за спеціальністю «Технології» визначаються завданнями їхньої професійної діяльності. У результаті навчання вони повинні володіти низкою загальнокультурних та професійних компетенцій, до яких належать, зокрема:

- готовність використовувати основні закони фізики у викладанні технологічних дисциплін;
- застосовувати методи фізичного моделювання під час конструювання технічних об'єктів;
- теоретичні та експериментальні дослідження;
- готовність до реалізації рівневої та профільної диференціації;
- готовність до організації передпрофільної підготовки учнів, викладання інтегрованих і елективних курсів;
- використання нових інформаційних технологій під час організації навчального процесу та технічної творчості учнів.

Для цього необхідно забезпечити такий рівень підготовки студентів із фізики, який дозволить створити фундаментальну базу для освоєння предметно-фахового блоку дисциплін і буде відповідати завданням сучасного етапу реформування загальної середньої та вищої професійної освіти.

При створенні професійно спрямованої методичної системи підготовки з фізики студентів спеціальності «Технології» необхідно враховувати проблеми, пов'язані з істотними змінами самого технологічного знання, а також варто врахувати, що фізика для спеціальності «Технології» не є фаховою, але професійна діяльність випускників передбачається у сферах, для яких фізика є базовою дисципліною. У зв'язку з цим перед кожним випускником вищого навчального закладу постають завдання системного та міждисциплінарного характеру, що вимагають комплексного вирішення.

З аналізу праць провідних вітчизняних і зарубіжних психологів випливає, що проблеми, які виникають при навчанні фізиці студентів технологічних спеціальностей, пов'язані переважно з відсутністю мотивації до її вивчення. Це є основною причиною низького рівня засвоєння навчального матеріалу. Сказане дає підставу стверджувати, що у змісті кур-

су фізики для майбутніх учителів технологій мають бути відображені елементи знань блоку дисциплін фахової підготовки. Отже, курс фізики повинен мати, принаймні, дві складові – інваріантну і варіативну. Інваріантна складова покликана формувати уявлення про фундаментальні закони фізики. Її основною метою є встановлення взаємозв'язків явищ, законів і теорій фізики, усвідомлення стрункості системи, що включає ці закони, тобто побудова фізичної картини світу.

Обов'язковими елементами фундаментального блоку є:

1) методологія науки, яка характеризує основні поняття наукового пізнання і сприяє формуванню уявлення про процеси наукового пізнання дослідника в процесі вирішення поставлених завдань;

2) фундаментальні теорії і закони, що становлять основу фізики; викладаються у вигляді системи, яка описує модель навколишнього світу;

3) деякі фундаментальні методи дослідження, що ілюструють універсальність фізичних теорій і законів;

4) деякі відомості з історії фізики, які дозволяють: зробити виклад дисципліни більш доступним, наочним; продемонструвати особливості розвитку фізики як науки та її значення в розвитку техніки і технологій; конкретні приклади відкриття певних законів, що ілюструють єдність науки взагалі і можливості міжпредметних зв'язків зокрема тощо.

Варіативний компонент, необхідний для формування позитивної мотивації студентів технологічної спеціальності до вивчення фізики, демонструє практичне застосування теорій і законів фізики для пояснення явищ і процесів, характерних для кожної з технологій, із точки зору фізики і методів їх дослідження. Включення варіативного компонента в усі види занять дозволяє істотно підвищити мотивацію студентів до занять.

Таким чином, поділ змісту на інваріантну і варіативну компоненти дозволяє здійснити міжпредметні зв'язки фізики і дисциплін предметного блоку, посилити професійну спрямованість навчання, а також підвищити мотивацію студентів до занять фізикою.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок: оскільки вимоги професійної спрямованості навчання фізики повинні бути реалізовані як на рівні відбору та побудови змісту курсу, так і у виборі методичних підходів до організації навчальної діяльності, доцільно провести системне дослідження змістовних і процесуальних аспектів навчання фізики в педагогічних університетах на підставі системоутворюючих функцій принципу професійної спрямованості.

Для успішної навчальної діяльності особливо значення набуває усвідомлення студентами першого курсу важливості вивчення курсу фізики для майбутньої професійної діяльності. У традиційному навчанні опора робиться на процеси сприйняття, уваги, пам'яті. Лекційний метод, як правило, визначає студенту роль «приймача» інформації, а викладач виступає в ролі її «передавача». У професійній же діяльності вчителю необхідно самому знайти найістотнішу інформацію, змоделювати і реалізувати процес навчання так, щоб кожен учень став активним учасником цього процесу, зміг здійснити свою навчальну діяльність на доступному йому рівні засвоєння.

Організувати таку діяльність зможе тільки вчитель, який сам був суб'єктом подібної діяльності.

Таким чином, існує *ряд суперечностей* між тим, що і як вивчають студенти, і тим, що і як їм належить робити в майбутньому в якості студентів технологічного профілю і відсутністю системи такого їх використання:

- між складністю змісту курсу фізики і недостатньо ефективними методами і технологіями навчання;
- між об'єктивним залученням учнів загальноосвітніх шкіл до дослідницької діяльності та відсутністю ефективної системи підготовки майбутніх вчителів у педуніверситеті до організації такої діяльності;
- між потребами суспільства у підготовці вчителя до організації ефективної навчальної діяльності учнів у умовах диференційованого вивчення технологій і фактичною відсутністю ефективної системи навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення фізики;
- між існуючими окремими методичними розробками і рекомендаціями щодо організації навчальної діяльності студентів і об'єктивною необхідністю наявності науково обґрунтованої технології навчально-пізнавальної діяльності студентів як цілісної дидактичної системи навчання фізики в педагогічному університеті;
- між системним використанням фізичних, методичних та психолого-педагогічних знань вчителем технологій у професійній діяльності та фактичною відсутністю такого використання знань у навчально-пізнавальній діяльності студентів у процесі вивчення фізики;
- між традиційно пасивним сприйняттям студентом готової інформації від викладача в процесі навчання та об'єктивною необхідністю безперервної самоосвіти вчителя технологій у професійній діяльності;
- між рівнем розвитку та впровадження нових ефективних методів і технологій навчання школярів і об'єктивною необхідністю їх використання у процесі вивчення фізики учнями.

Названі протиріччя породжують ряд проблем у фізичній освіті майбутнього вчителя технологій в педагогічному університеті. Це, *по-перше*, дидактичні проблеми, що полягають у теоретичній розробці концепцій навчання фізики майбутніх учителів, які вказували б на конкретні шляхи розв'язання наявних протиріч. *По-друге*, методичні проблеми розробки технологій навчання фізики в педагогічних університетах, які забезпечують розв'язання названих проблем. *По-третє*, проблеми впровадження нових технологій у сформовану традиційну практику фізичної освіти фахівців технологій у педагогічному університеті.

На даний час виокремлено два чітко виражених напрямки підвищення фахової спрямованості навчання фізики студентів технологічного профілю:

1) удосконалення змісту підготовки майбутніх вчителів;

2) удосконалення процесу підготовки з пошуком і використанням засобів, методів, видів діяльності, що забезпечують підвищення ефективності засвоєння фізичних знань у процесі надання їм системності, підвищення якості їх засвоєння і використання.

Незважаючи на наявні серйозні дидактико-методичні передумови розглянутої проблеми, дотепер:

- не сформульовано сучасної мети навчально-методичної системи забезпечення фізичної освіти майбутнього вчителя технологій;
- немає сутнісного визначення поняття «навчально-методичне забезпечення фізичної освіти майбутнього вчителя технологій»;
- не встановлено структурні компоненти системи навчально-методичного забезпечення фізичної освіти майбутнього вчителя технологій;
- не розроблено науково-обґрунтованого змісту і методів реалізації системи навчально-методичного забезпечення фізичної освіти майбутнього вчителя технологій;
- не досліджено вплив системи навчально-методичного забезпечення фізичної освіти на якість підготовки майбутнього вчителя технологій.

Висновки. Концепція професійно спрямованої підготовки з фізики студентів технологічних спеціальностей педуніверситетів може бути реалізована у вигляді моделі методичної системи, відмітними особливостями якої є:

- 1) використання професійно спрямованого матеріалу на всіх видах занять;
- 2) єдина схема організації занять, що включає інваріантний і варіативний компоненти;
- 3) використання спеціальних завдань, спрямованих на усвідомлене застосування знань із фізики для пояснення технологічних процесів;
- 4) використання дидактичних інформаційних засобів для організації самостійної діяльності студентів під час підготовки до занять із фізики;
- 5) використання інтегрованих навчальних дисциплін, змістовно сконструйованих на основі різноманітних окремих методичних принципів;
- 6) використання спеціально розроблених завдань для посилення професійної спрямованості підготовки студентів магістратури;
- 7) використання рівневого інтегрованого фізичного практикуму.

Саме тому перспективи подальшого дослідження полягають у створенні моделі методичної системи професійно спрямованої підготовки з фізики студентів технологічних спеціальностей педагогічних університетів.

Література та джерела

1. Кудрявцев А. Я. К проблеме принципов обучения [Текст] / А.Я. Кудрявцев // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 100-106.
2. Лиферов А.П. Глобальное образование путь к интеграции мирового образовательного пространства /А.П. Лиферов. – М.: Педагогический поиск, 1997. –110 с.
3. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / М.И. Махмутов //Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 88-100.
4. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти /О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 7-24.
5. Павельциг Г. Интеграция – дифференциация – прогресс / Г. Павельциг // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М.А. Розова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С. 27-42.
6. Проблемы принципов обучения (Обзор материалов совещания) //Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 54-62.

Статья посвящена общим проблемам профессионально направленного обучения физике будущих учителей технологий на основе интеграции учебных дисциплин. Рассматриваются теоретические и методические принципы и способы организации интегрированного подхода при изучении естественно-математических и специальных дисциплин.

Ключевые слова: интеграция, обучение, технологии, методы, учитель.

The article is devoted to general issues of professionally directed teaching of physics to the future technology teachers on the basis of integration of disciplines. The theoretical and methodological principles have been considered as well as methods of integrative approach in the study of natural-mathematics and professional disciplines.

Key words: integration, teaching, technology, methods, teacher.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Шукатка Оксана Василівна

м. Львів

У статті висвітлено три етапи становлення компетентнісного підходу в сучасній освіті. Узагальнено, що в програмі Ради Європи для реформ освіти суттєвим є визначення ключових компетенцій (key competencies), якими опановують студенти як для здобуття вищої освіти, так і для успішної майбутньої професійної діяльності. Визначено основні положення змісту ключових компетенцій у контексті дослідження компетентнісного підходу у вирішенні проблем здоров'язбереження. Конкретизовано відмінність між розумінням компетенції та компетентності.

Ключові слова: компетенції, компетентності, компетентнісний підхід, здоров'язбереження.

Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців здійснюється на засадах реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті, що розглядається науковцями як одна із засадничих умов модернізації професійної підготовки студентів у вищій школі і на основі світового досвіду та українських перспектив визначає освітню політику держави.

Аналіз наукових джерел з проблеми компетенції/компетентності (Н. Белікова, Д. Воронін, І. Зимня, І. Касьяненко, Н. Кропотова, В. Луговий, М. Степко, А. Хуторской та ін.) доводить, що дослідниками вивчається контекстність, комплексність і креативність компетентнісно-орієнтованої професійної освіти [2], здійснюється поняттєво-термінологічний екскурс для конкретизації сутності таких понять, як «компетентність» і «компетенція», що почали використовуватися в педагогіці з 80-х років ХХ ст. [3; 7]); визначається, що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України [6]. Суттєві зміни характеру освіти (її спрямованості, цілей, змісту), що відбуваються на межі ХХ-ХХІ ст., орієнтують її на «вільний розвиток людини» [1], на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоздатність, мобільність майбутнього фахівця. Однак залишаються недостатньо вивченими частинами загальної проблеми реалізації компетентнісного підходу питання стосовно формування здоров'язберігаючої компетентності студентів.

Існуюча тривалий час «ЗУН – парадигма результату освіти» містить теоретичне обґрунтування, визначення, номенклатуру, ієрархію вмінь і навичок, методик їх формування, контролю й оцінки. Ця парадигма сприймається частиною педагогів і досі. Однак, зміни, що відбуваються в галузі визначення цілей освіти, співвідносні з глобальним завданням забезпечення входження людини в соціальний світ, її продуктивну адаптацію у цьому світі, обумовлюють необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісно і соціально інтегрованого результату. В якості загального визначення такого інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномену, як результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних

складових і виступає поняття «компетенція/компетентність». Саме це означає формування нової парадигми освіти.

Орієнтована на компетенції освіта (*competence-based education* – СВЕ) бере початок з 60-70-х рр. ХХ ст. У дослідженні І. Зимньої звертається увага на те, що поняття «компетенція» вперше було використано Н. Хомським (Масачузетський університет) у 1965 році в розумінні «системи породжуючих процесів». Авторка звертає увагу, що саме «використання» є актуальним проявом компетенції, як «утаємненого», потенційного, що в дійсності пов'язане з мисленням, з навичками, тобто з досвідом самої людини [1].

Водночас у роботі зарубіжних авторів категорія компетенції змістовно наповнюється власне особистісними складовими, включаючи мотивацію [8]. Таким чином, у 60-х роках минулого століття було закладене сучасне розуміння відмінностей між поняттями «компетенція» і «компетентність», де останнє трактується як заснований на знаннях інтелектуально і особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини.

Аналіз наукових досліджень дає змогу умовно виокремити три етапи становлення СВЕ-підходу (компетентнісного підходу) в освіті, що є основою формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів.

Перший етап – 1960-1970 рр. – характеризується упровадженням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція/компетентність, але, здебільшого, у сенсі комунікативної компетентності.

Другий етап – 1970-1990 рр. – характеризується використанням категорії компетенція/компетентність для означення професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, в навчанні спілкуванню. Здійснюється розробка змісту поняття «соціальні компетенції/компетентності». Так, Дж. Равен розуміє це явище, як таке, що «складається з великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного, ... деякі компоненти відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть замінювати один одного у якості складових ефективної поведінки» [5, с. 253]. До того ж, на думку автора, «види компетентності» за своєю сутністю є «мотивованими здібностями» [5, с.258].

Третій етап дослідження компетенції/компетентності як наукових категорій стосовно освіти, починаючи з 1990 р. характеризується появою робіт А. Маркової (1993, 1996). Предметом всебічного розгляду стає професійна компетентність, у структурі якої дослідниця виокремлює чотири блоки: професійні (об'єктивно необхідні) знання; професійні вміння; фахові психологічні позиції, установки, що обмовлені професією; особистісні особливості, які забезпечують оволодіння фаховими знаннями і вміннями. Обґрунтовуючи сутність психології професіоналіз-

му, А. Маркова структурує професійну компетентність у такі види: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну [4, с.34-35]. Примітно, що в наукових працях цього періоду поняття компетентність трактується і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових.

Третій етап розвитку СВЕ-підходу характеризується тим, що в матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які уже мають розглядатися як бажаний результат освіти. У дослідженні І. Зимньої зазначається, що в доповіді міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. сформульовані «чотири стовпи», на яких базується освіта: «навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [1, с. 8], що визначає по суті основні глобальні компетентності.

У програмі Ради Європи (Берн, 1996 р.) поставлене питання про те, що для реформ освіти суттєвим є визначення ключових компетенцій (*key competencies*), які покликані набути студенти як для здобуття вищої освіти, так і для успішної майбутньої роботи. Сепаруючи сутність ключових компетенцій у контексті нашого дослідження, основні положення їхнього змісту було конкретизовано так:

- соціальні компетенції, серед яких – здатність брати на себе відповідальність;
- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;
- компетенції, які відносяться до володіння (*mastery*) комунікацією, що особливо важливо для роботи в соціальному житті;
- компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, що потребує критичного судження у відношенні до інформації, яка поширюється масмедійними засобами і рекламою;
- здатність учитися протягом життя як осова безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

Очевидно, що ключові компетенції є найбільш узагальненим і широким визначенням адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві.

У широкому контексті понятійного трактування компетенції/ компетентності А. Хуторської [7] використовує термін «освітні компетенції», які обумовлює особистісно-діяльнісним підходом до освіти, оскільки вони відносяться виключно до особи учня і виявляються, а також перевіряються лише в процесі виконання ним певним чином складеного комплексу дій.

Автор розводить розуміння понять компетенція і компетентність таким чином. *Компетенція* (з латині – *competentia*) означає коло питань, в яких людина добре обізнана, включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів дій, досвіду, здібностей) для ефективної діяльності у певній сфері. А. Хуторської розуміє під *компетенцією* певну відчужену, *наперед задану вимогу до освітньої підготовки особи*. А *компетентність* включає особове відношення людини до предмету діяльності; це особова якість (характеристика), яка з'явилася у процесі навчання.

Таким чином освітні компетенції відносяться не до всіх видів діяльності, в яких бере участь студент, а лише до тих, які охоплюють основні напрями

професійної підготовки, в тому числі й формування здоров'язберігаючої компетентності, що складається з компонентів функціональної грамотності з питань здорового способу життя. Використання поняття освітніх компетенцій у нормативній і практичній складових освіти дозволяє вирішувати типову проблему, коли студенти мають належний рівень теоретичних знань, але зазнають значні труднощі у використанні цих знань для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій. Освітня компетенція передбачає засвоєння студентом не окремих знань і умінь з кожної дисципліни, а опанування комплексної процедури, в якій для кожного виділеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

У комплексності освітніх компетенцій закладена додаткова можливість представлення освітніх стандартів в системних вимогах до рівня підготовки випускників, де освітніми компетенціями є інтегральні характеристики якості підготовки студентів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого використання комплексу знань, умінь і способів діяльності відносно певного міждисциплінарного кола питань. Таким чином, освітня компетенція – це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності майбутнього фахівця відносно до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особово і соціально-значущої продуктивної діяльності на основі сформованої компетентності.

А. Хуторської пропонує трьохрівневу ієрархію компетенцій:

- 1) ключові компетенції – відносяться до загального (метая предметного) змісту освіти;
- 2) загальнопредметні компетенції – відносяться до певного кола навчальних дисциплін і освітніх галузей;
- 3) предметні компетенції – часткові відносно до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних дисциплін [7].

Ключовими освітніми компетенціями (за А.Хуторським) є: ціннісно-смислові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та компетенції особистого самовдосконалення.

1. *Ціннісно-смислові компетенції*. Це компетенції у сфері світогляду, пов'язані з ціннісними орієнтирами студента та його мотивацією здорового способу життя, здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення у сенсі здоров'язбереження.

2. *Загальнокультурні компетенції*. Ця категорія об'єднує коло питань стосовно особливостей національної і загальнонародської культури здоров'я; духовно-етичних і культурологічних основ здорового способу життя людини; наукові засади соціальних, суспільних, екологічних явищ і традицій у напрямі збереження здоров'я людини; компетенції в побутовій і культурно-дозвільній сфері, наприклад, організації вільного часу, з яких студент має бути добре поінформований, володіти знаннями й досвідом ефек-

тивних способів здорового способу життя.

3. *Навчально-пізнавальні компетенції.* Це сукупність компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, навчальної діяльності, співвіднесеної з реальними способами здоров'язбереження. Сюди входять знання і уміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності у сфері здоров'язбереження, опанування студентом креативних навичок продуктивної здоров'язберігаючої діяльності.

4. *Інформаційні компетенції.* За допомогою інформаційних технологій (аудіо- відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) формуються вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію з питань здоров'язбереження, організувати на її основі власну здоров'язберігаючу діяльність.

5. *Комунікативні компетенції.* Включають знання способів взаємодії з оточуючими з метою обміну інформацією з питань здоров'язбереження та здорового способу життя для створення власної моделі здоров'язберігаючої діяльності майбутнього економіста.

6. *Соціально-трудова компетенція.* Цей вид компетенцій означає володіння знаннями і досвідом здорового способу життя у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, котрий піклується про своє здоров'я й опановує необхідні для життя в сучасному суспільстві навички здоров'язберігаючої активності), в соціально-трудовій сфері (використання еколого-валеологічних знань, результатів підготовки з фізичного виховання, функціональної грамотності з питань здоров'язбереження в ситуаціях професійної діяльності майбутнього економіста).

7. *Компетенції особистого самовдосконалення* спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки. Студент опановує оптимальні способи здоров'язбережувальної діяль-

ності відповідно до власних інтересів і можливостей, що знаходить відображення в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистих якостей, формуванні культури здоров'я і здорового способу життя. До даних компетенцій відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особи.

Проектована на даній основі професійна освіта забезпечуватиме цілісну компетентнісну освіту, в якій здоров'язберігаюча компетентність студента відіграватиме багатофункціональну метапредметну роль, що виявляється не лише під час навчання у вищій школі, але й у сім'ї, в колі друзів, у майбутніх виробничих стосунках тощо.

Таким чином, визначення комплексу здоров'язбережувальних компетенцій відобразить напрям формування у майбутнього економіста здоров'язберігаючої компетентності, що включає не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Таким чином, аналіз та узагальнення напрямів і результатів наукових пошуків дослідників з проблем здоров'я, обґрунтування компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх економістів дає змогу розглядати ці аспекти в навчально-виховному процесі ВНЗ, як одну із складових світогляду студентів на основі їх ціннісного ставлення до процесів здоров'язбереження. Це зумовлено подальшим розвитком і стабілізацією у студентські роки самосвідомості особистості та розглядається як найважливіша умова найбільш повної самореалізації майбутнього фахівця в активній життєдіяльності та ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в тому, щоб обґрунтувати і забезпечити ефективність упровадження методик для реалізації компетентнісного підходу в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів.

Література та джерела

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. Кропотова Н. В. Компетентностно-ориентированное профессиональное образование: контекстность, комплексность, креативность / Н. В. Кропотова // Профессионализм педагога в контексте Европейского выбора Украины. – 2006. – Ч. 1. – С. 84–90.
3. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний екскурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 8–14.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
6. Степко М. Компетентнісний підхід : його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / М. Степко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С.43–58.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа до статті : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
8. Elliot A. J. Competence and Motivation. Competence as the Core of Achievement Motivation [Электронный ресурс] / Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck. – Режим доступа:http://www.psych.rochester.edu/faculty/elliott/documents/2005_ElliotDweck_CompetenceasTheCoreofAchievementMotivation.pdf

В статтє освещены три этапа становления компетентностного подхода в современном образовании. Обобщено, что в программе Совета Европы для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (keycompetencies), которыми овладевают студенты как для получения высшего

образования, так и для успешной будущей профессиональной деятельности. Определены основные положения содержания ключевых компетенций в контексте исследования компетентного подхода в решении проблем здоровьесбережения. Конкретизировано различие между пониманием компетенции и компетентности.

Ключевые слова: компетенции, компетентности, компетентностный подход, здоровьесбережение.

The article highlights three stages of competency approach in modern education. It has been generalized, that the programme of the Council of Europe to reform education is essential to identify key competences, which students are to acquire to get higher education and successful future career. The main provisions of the contents of core competences in the context of researching competency approach in solving the problems of health have been defined. The understanding of the difference between competence and competency has been concretized.

Key words: competences, competencies, competency approach, healthcare.

УДК 37.013.42:[364.632:316.362]

НАСИЛЬСТВО ДІТЕЙ У СІМ'Ї ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Юрків Ярослава Ігорівна
м.Луганськ

У статті розкриваються поняття «насильство» та «домашнє насильство», види насильства над дітьми (фізичне, сексуальне, психічне (емоційне) насильство, нехтування потребами дитини), надаються характерні ознаки різних видів насильства у дитини і особливості поведінки батьків по відношенню до дитини під час здійснення насильства; аналізуються основні підходи до пояснення причин насильства над дітьми, а також пропонуються шляхи профілактики цього явища. В статті також надаються основні нормативні документи, які гарантують захист прав дитини від різних форм насильства.

Ключові слова: насильство, домашнє насильство, профілактика.

Одна з гострих проблем, які постають перед сучасним українським суспільством це проявів насильства в сім'ї. У підсвідомості людини поняття сім'ї асоціюється з тією територією, на якій відчуваєш себе комфортно і спокійно. Де панує любов і злагода, де можна сховатися від неприємностей, які оточують нас в суспільстві. Але це тільки в ідеальному випадку, кожна сім'я це загадка, де є заховані, а в гіршому випадку явні трагедії, де панує жорстокість, ненависть і насильство.

Насильство над дітьми в сім'ї дуже поширене явище в Україні і ця статистика доводить. Близько 30-40 % всіх знущань, що відбувається в тому місці, де людина на перший погляд і не повинна захищатися, а саме в сім'ї [1, с. 45 – 55].

Проблема насильства дітей в сім'ї досліджується багатьма вченими, зокрема: теоретичні засади проблеми насильства над дітьми розглядають І. Зверева, Н. Максимова, К. Мілютіна; природу та наслідки сімейного насильства розкривають Т. Сафонова та Е. Цимбал. Пошук соціально-педагогічних умов, причин і факторів виникнення, виявлення та подолання сімейного насильства над дітьми досліджують такі вчені, як Т. Гончарова, О. Коломієць, О. Кочеміровська та ін. Правові, соціальні, психологічні та ме-

дичні аспекти попередження насильства в сім'ї представлені в роботах В. Бондаровської, О. Кочеміровської, Г. Лактіонової, Ю. Онишко, Р. Хаар, Г. Христова та ін. Розробляють методичні рекомендації та корекційні програми для працівників соціальної сфери, використовуючи вітчизняний і світовий досвід, С. Буров, І. Дубиніна, В. Міленко, С. Мосієнко, Ю. Онишко, Л. Сміслова, М. Ясиновська та ін.

На нашу думку, проблема сімейного насильства над дітьми є гострою та актуальною в сучасному суспільстві, але при аналізі літератури та наукових праць можна визначити, що вона є не достатньо розробленою та дослідженою у соціально-педагогічній літературі. Саме тому, метою нашої статті є розкрити сутність насильства дітей у сім'ї як соціально-педагогічну проблему.

Відомий польський спеціаліст із попередження домашнього насилля Л. Аларкон, дає таке визначення поняттю насилля – це дії, які чиняться однією (або декількома) особами й характеризуються такими ознаками:

- здійснюються свідомо, спрямовані на досягнення певної мети;
- завдають шкоду (фізичну, моральну, матеріальну тощо) іншій особі;
- порушують права й свободи людини;
- той, хто здійснює насилля, має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), це унеможлиблює ефективний захист жертви насилля [2; 3].

Часто насилля – не окремий акт, а тривалий процес, при якому встановлюється специфічна система взаємин між насильником і жертвою насилля. Як правило, так трапляється, коли насильник і жертва члени однієї сім'ї, одного колективу (формального чи неформального).

Домашнє насилля – це певні свідомі дії одного члена сім'ї стосовно іншого, якщо ці дії порушують конституційні права й свободи члена сім'ї як громадянина та завдають шкоду його фізичному, психічному або аморальному здоров'ю, а також розвитку

дитини [3, с. 14].

Розрізняють чотири основні форми жорстокого поводження з дітьми: фізичне, сексуальне, психічне насильство, нехтування основними потребами дитини (моральна жорстокість).

1. *Фізичне насильство* – це навмисне нанесення фізичної шкоди дитині батьками або особами, що їх заміщають, яке може призвести до смерті дитини, а також серйозним (що потребують медичної допомоги) порушенням здоров'я (фізичного та/або психічного), або до відставання в розвитку.

Характерні ознаки фізичного насильства у дитини: множинні специфічні ушкодження (відбитки пальців, ремня, сигаретний опік, крововилив в очне яблуко, ділянки облісіння на голові, вибиті або розхитані зуби, розриви і порізи у роті, пошкодження кінцівок і внутрішніх органів); затримка фізичного розвитку; ознаки поганого догляду (гігієнічна занедбаність, неохайний зовнішній вигляд, висип); пасивне реагування на біль, прагнення приховати причину ушкоджень і травм; побоювання іти додому; відсутність друзів, небажання спілкуватися з однолітками, дорослими; лякливе ставлення до зауважень, критики, негативізм, агресивність; надмірна поступливість; брехливість, злодійство, жорстоке поводження з тваринами; вживання алкоголю, наркотиків, суїцидальні спроби.

Особливості поведінки батьків або опікунів, які застосовують фізичне насильство по відношенню до дитини: суперечливі, плутані пояснення причин травм у дитини чи відмова дати пояснення; пізні звернення за медичною допомогою (іноді ініціативу звернутися за допомогою виявляють сторонні особи); перекладання відповідальності за травму на саму дитину; неадекватна реакція батьків на тяжкість пошкоджень; неухважність, холодність до дитини; байдужість до долі дитини; занепокоєння, головним чином, власними проблемами; розповіді про те, як їх карали у дитинстві [4, с. 23 – 24].

2. *Сексуальне насильство* – залучення дитини з її згоди або без неї в сексуальні дії з дорослими для отримання останніми задоволення, або вигоди. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстав вважати його ненасильницьким, оскільки дитина не володіє свободою волі і не може передбачити всі негативні для себе наслідки.

Можливі ознаки сексуального насильства: характерні пошкодження (генітальної, анальної або оральної області, пошкодження шкіри грудей або стегон); захворювання, що передаються статевим шляхом; вагітність; повторні або хронічні інфекції сечостатевої системи, вагінальні або анальні кровотечі; різкі зміни ваги (втрата або збільшення); замкнутість, прагнення уникати будь-яких фізичних контактів, страхи, погіршення взаємин з однолітками; зміна рольової поведінки (бере на себе функції батьків у грі, спілкуванні або проявляє регресивну поведінку, тобто форми поведінки, характерні для дітей молодшого віку); невласлива за віком, сексуально забавлена поведінка; прагнення повністю закрити тіло одягом, навіть якщо в цьому немає необхідності; скарги на болі в животі; нічні кошмари; «безпричинні» нервово-психічні розлади, депресії, низька самооцінка, суїцидальні спроби або висловлювання, вживання алкоголю або наркотиків, безладні статеві зв'язки [4,

с. 24 – 25].

3. *Психічне (емоційне) насильство* – періодичний, тривалий чи постійний психічний вплив на дитину, гальмує розвиток особистості і призводить до формування патологічних рис характеру.

Форми психологічного насильства: відкрите неприйняття і постійна критика дитини; погрози на адресу дитини, які проявляються в словесній формі; зауваження, висловлені в образливій формі, що принижують гідність дитини; навмисна фізична або соціальна ізоляція дитини; пред'явлення до дитини вимог, що не відповідають її віку і можливостям; брехня і невиконання обіцянок з боку дорослих, порушення довіри дитини; грубий психічний вплив, що викликає у дитини психічну травму.

Ознаки психічного (емоційного) насильства: затримка фізичного і розумового розвитку; наявність різних соматичних захворювань (різка втрата маси тіла, ожиріння, виразка шлунка, шкірні захворювання, алергічні реакції); нервові тики, енурез, порушення апетиту; занепокоєння або тривожність, порушення сну, довгостроково зберігається пригнічений стан; схильність до самоти, труднощі у встановленні контактів з дорослими, однолітками, низька самооцінка; агресивність або надмірна поступливість; низька успішність.

Особливості поведінки дорослих, що дозволяють запідозрити психологічне насильство по відношенню до дитини: публічні образи, звинувачення або приниження дитини; відмова від втіхи, коли вона перелякана або пригнічена; критичне ставлення до дитини; негативна характеристика дитини; ототожнення дитини з нелюбом або ненависним родичем; перекладання на дитину відповідальності за власні невдачі; відкрите визнання нелюбові до дитини [4, с. 25 – 26].

4. *Нехтування потребами дитини* – відсутність з боку батьків або осіб, які їх заміняють, елементарної турботи про дитину, в результаті чого порушується її емоційний стан і з'являється загроза її здоров'ю або розвитку.

До нехтування елементарними потребами дитини належать: відсутність адекватного віку і потребам дитини харчування, одягу, житла, освіти, медичної допомоги (включаючи відмову від лікування дитини); відсутність належної уваги і турботи, в результаті чого дитина може стати жертвою насильства, нещасного випадку, залученим до вживання алкоголю, психоактивних речовин, у вчинення злочинних дій.

Можливі ознаки зневаги потребами дитини: низький зріст або відставання у фізичному розвитку; недостатня для віку дитини маса тіла, збільшується при регулярному, достатньому харчуванні (наприклад, під час перебування у лікарні); затримка мовного і моторного розвитку, яка усувається при зміні ситуації і при турботі про дитину; повторювані випадки травм або отруєнь; уповільнені хронічні та/або часті інфекційні захворювання; гігієнічна занедбаність; втомлений, сонний вигляд дитини; постійний голод і/або спрага, крадіжка їжі; прагнення будь-якими засобами привернути до себе увагу дорослих; пригнічений настрій, апатичність, низька самооцінка; агресивна та/або імпульсивна поведінка; прояви девіантної поведінки, аж до вандалізму; порушення соціальних контактів; не відповідне віком поведінку;

труднощі в навчанні, часті пропуски навчальних занять [4, с. 26 – 27].

Найчастіше діти, які зазнають жорстокого поводження, ні з ким не діляться своїми переживаннями. Але дорослий (вихователь, учитель, соціальний педагог, будь-яка людина з оточення дитини) за переліченими ознаками може припустити, що дитина піддається насильству.

У даний час не існує єдиної думки про першопричину домашнього насильства. Було висунуто безліч мікро- і макротеорій – від наявності психічних порушень у суб'єкта насильства до впливу соціально-культурних цінностей і соціальної організації [5, с. 108]. Основні суперечки розгорнулися між послідовниками психологічних теорій і тими, хто вірить в соціальну причинність. Психологи виявили, що на збільшення кількості випадків насильства впливають розчарування, агресивність, невміння керувати інстинктами, алкоголізм і психопатія. Прихильники теорії соціальної причинності сконцентрували свою увагу на культурних нормах, що провокують жорстоке поводження, на патріархальній соціальній структурі, де домінує роль чоловіків.

В роботі І. Алексеевої та І. Новосельського виділяються кілька основних підходів до пояснення причин насильства над дітьми:

- *медико-психологічний або психіатричний підхід* розглядає жорстоке поводження з дитиною, виходячи з особистісних особливостей і сімейної історії батьків. Жоден психіатричний синдром не виявив специфічного зв'язку з дитячим досвідом насильницького поводження. Фактор ризику розвитку великої кількості різних проблем у дітей може проявитися і на пізній стадії їх соціалізації;
- *соціологічний підхід* включає роль соціально-економічних чинників, що впливають на насильство в сім'ї, а саме бідність, безробіття, незадоволеність собою і життям в цілому тощо;
- *ситуаційний підхід* полягає в особливостях поведінки дитини в мікросередовищі, невідповідність її очікуванням батьків, порушення стосунків у сім'ї тощо [6, с. 24].

Як вважає Т. Шипунова, причини жорстокого поводження з дітьми в сім'ї слід розглядати в чотирьох контекстах:

1. *Соціокультурний контекст* передбачає аналіз класової структури суспільства та економічного стану окремих класів (умови проживання, робота/безробіття, добробут/ситуація бідності). В даному випадку слід враховувати специфічні для кожного суспільства установки і ставлення до насильства, взаємовідносини між поколіннями і статтю, ролями батьків і дітей, формальні та неформальні соціальні мережі та ін.

2. *Сімейний контекст* включає в себе аналіз змін структури сім'ї (зниження рівня народжуваності, плюралізм форм шлюбу і сім'ї, збільшення кількості розлучень і розриву відносин), специфічну структуру відносин та їх динаміку (велика кількість конфліктних ситуацій між поколіннями, неадекватний розподіл влади, двозначні області взаємовідносин, колізії між подружжям, зміна ролей батьків і дітей), фрагментарність сімейних відносин, а також часті нововведення і зміни законодавчої основи і соціальної обстановки. В даному контексті жорстоке поводження з дітьми в сім'ї детермінується стресами батьків,

сварки між подружжям, дратівливістю і нервозністю батька і матері. При цьому дитина переймає модель вирішення конфліктів і засвоює зразки поведінки в складній ситуації, що в подальшому веде до зростання неслухняності дитини і застосування щодо неї все більш жорстких форм «упокорення».

3. *Індивідуальний контекст* батьків спирається на запропоноване розуміння сили і слабкості, що включає в себе: уявлення батьків про здоровий спосіб життя, специфічний погляд на власний досвід дитинства, рівень самооцінки і самоконтролю, уявлення про виховання і виховні методи, ступінь пристосування до фрустрацій і здатність боротися зі стресами. При розгляді індивідуального контексту дітей слід врахувати той факт, що діти – це не тільки об'єкти впливу інших, але й самі є діючими особами в управлінні діями власних батьків як агентів інтеракції. Дитина не володіє достатніми знаннями і повноваженнями, що дозволяють повністю контролювати ситуацію. З даної позиції насильство над дітьми виражається за допомогою влади батьків і в цілому дорослого світу.

4. *Кризовий контекст* передбачає вивчення дефіциту коштів для встановлення і підтримки безконфліктної ситуації в сім'ї, також навантажень, викликаних соціальними змінами, зниження опірності батьків у кризових ситуаціях, компетентності дорослих людей у вирішенні конфліктів та зміни власних подань про підростаюче покоління в процесі їх соціалізації [7].

Факти жорстокого поводження з дітьми та їх експлуатації відомі давно, упродовж тривалого часу ніхто не займався пошуком підтверджень наслідків цих явищ, згубних для фізичного та психічного здоров'я дитини. Майже до кінця XIX ст. переважаючою залишається позиція, згідно з якою діти є власністю, «майном» батьків, що володіють абсолютним контролем над їх життям.

Першим міжнародним документом, в якому ставилася проблема прав дитини, була Женевська декларація 1923 року, спрямована на створення умов, що забезпечують нормальний фізичний і психічний розвиток дитини, право дитини на допомогу, належне виховання, захист [3].

Важливим документом щодо захисту дітей стала прийнята 10 грудня 1948 року Генеральною Асамблеєю ООН Загальна декларація прав людини. У ній перше зафіксовано основи захисту прав дітей. Свій розвиток Декларація отримала в пактах прав людини, що гарантували рівні права всім дітям і забезпечення їх основних соціальних потреб.

Головним документом сучасності, який регулює законодавство щодо насильства над дітьми на міжнародному рівні, є Конвенція ООН про права дитини, що була прийнята у 1989 році. У конвенції були сформульовані наступні міжнародні норми з питань насильства над дітьми та відсутності турботи про них. Конвенція ООН про права дитини зобов'язує держави, які ратифікували цей документ, уживати всіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних і просвітницьких заходів щодо захисту дитини від усіх форм фізичного, психічного насильства, образи чи зловживання, відсутності піклування чи недбалого і брутального поводження та експлуатації.

Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права

дитини у 1991 році та внесла відповідні зміни до національного законодавства згідно з тими міжнародними стандартами, які зазначені у цьому документі.

Право дітей в Україні на захист від усіх форм насильства гарантується статтями 28, 57 Конституцією України, відповідно до яких ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню.

Значним кроком України уперед, який визначив проблему забезпечення прав дітей, відповідних умов і механізмів для їх гармонійного розвитку загальнонаціональним пріоритетом, став Закон України «Про охорону дитинства», який узаконив засади державної політики у сфері дитинства [8].

Правові й організаційні основи попередження насильства в сім'ї, а також органи та установи, на які покладається здійснення заходів із попередження такого явища, визначається Закон України «Про попередження насильства в сім'ї», прийнятий у 2001 році.

Таким чином, держава законодавчо забезпечує захист дітей від:

- усіх форм фізичного і психічного насильства, образи, недбалого і жорстокого поводження з нею, експлуатації, включаючи сексуальні зловживання, у тому числі з боку батьків або осіб, які їх замінюють;
- втягнення у злочинну діяльність, залучення до вживання алкоголю, наркотичних засобів і психotropних речовин;
- залучення до екстремістських релігійних психокультурних угруповань і течій, використання їх для створення та розповсюдження порнографічних матеріалів, примушування до проституції, жебрацтва, бродяжництва, втягнення до азартних ігор тощо.

Міжнародні експерти визначають наступні форми запобіжних заходів проти насильства над дітьми: первинні, вторинні й третинні.

Первинні засоби запобігання насильству над дітьми – дії, спрямовані на інформування громадськості щодо наслідків жорстокого поводження з дітьми та зміну поведінки стосовно виховання дітей. Приклади таких дій є інформаційні кампанії щодо підвищення громадської свідомості, які проводяться як державними, так і недержавними організаціями.

Зазвичай, первинні засоби запобігання насильства включають у себе наступну діяльність: відвідування працівниками соціальної служби та служби охорони сім'ї; здійснення навчальних програм з усвідомленого батьківства та розвитку дитини; функціонування телефонних ліній допомоги; консультування у програмних центрах тощо [9].

Фахівці соціальної сфери (соціальні педагоги,

психологи, представники громадських організацій тощо) виконують важливу роль в організації первинних профілактичних заходів щодо жорстокого поводження з дітьми, особливо у проведенні навчання для батьків. Тема усвідомленого батьківства піднімається багатьма громадськими організаціями, проводяться тренінги, семінари для батьків щодо основ батьківської компетентності, особливостей розвитку дитини раннього віку, реалізація прав дитини в сім'ї, виховання дітей на основі здорового глузду тощо.

З метою запобігання жорстокого поводження з дітьми та захисту їх від різних форм насильства на місцевих рівнях створюються та розповсюджуються інформаційні матеріали, що містять список інституцій та організацій, покликаних надавати допомогу дітям, перелік органів внутрішніх справ, куди можна звернутися з приводу вчинення насильства.

Вторинними засобами запобігання насильству над дітьми є спеціалізовані послуги сім'ям, які потребують додаткової допомоги, шляхом визначення «факторів ризику» у ставленні до дитини. Соціальному педагогу в даному випадку необхідно пам'ятати, що не всі сім'ї, з якими пов'язані «фактори ризику», матимуть випадки поганого ставлення до дитини.

При проведенні відбору сім'ї для втручання необхідно враховувати наступні фактори: батьківське сприйняття дитини, батьківську позицію щодо дитини, індикатори формування прив'язаності, якість батьківства.

Третинні засоби запобігання насильству над дитиною – це надання послуг дітям і сім'ям, які вже зазнали насильства чи відчули прояви нехтування їх правами. Відповідне (реакційне) стеження та виявлення випадків насильства чи нехтування дітьми приводить до втручання у сім'ю з метою припинення поганого ставлення та попередження його в майбутньому. Цей вид діяльності є необхідним навіть за наявності первинних та вторинних запобіжних заходів [10].

В Україні з дітьми, які потерпіли від жорстокого поводження, насильства працюють центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, які створюють притулки для жінок з дітьми, що постраждали від насильства.

Таким чином, можна зробити висновок, що насильство в сім'ї – це певні свідомі дії одного члена сім'ї стосовно іншого, які несуть негативні наслідки. На сучасному етапі розвитку суспільства ця проблема є гострою, актуальною і потребує ефективних шляхів подолання. В Україні держава гарантує захист прав дітей забезпечуючи їх за допомогою нормативних документів. Тому подальшого дослідження потребують розробка новітніх прикладних соціально-психолого-педагогічних технологій допомоги дітям, які зазнали насильства в сім'ї.

Література та джерела

1. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2002. – 216 с.
2. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л. Соціально-психологічний аспект проблем насильства / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна. – К. : Либідь, 2003. – 337 с.
3. Шаргородська С. Насилля в сім'ї: види, наслідки, шляхи подолання / С. Шаргородська // Соціальний педагог. – 2007. – №2. – С. 14 – 16.
4. Крылова Т., Струкова М. Робота соціального педагога с семьей группы риска / Т. Крылова, М. Струкова // Социальная педагогика. – 2009. – № 4. – С. 23 – 29.
5. Энциклопедия социальной работы. В 3 т. Т 2.: Пер. с англ. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – 498 с.
6. Алексеева И. А., Новосельский И. Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева,

- И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.
7. Шипунова Т.В. Жестокое обращение с детьми в семье: определение, генезис, перспективы исследований / Т. В. Шипунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/publ/info/324>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Державна доповідь про становище дітей в Україні: за підсумками 2002 року. – К. : ДЦССДМ, 2003. – 231 с.
9. Бондаровська В. Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству / В. Бондаровська. – К. : Логос, 1999. – 60 с.
10. Алексеева Л. С. Технологии работы с детьми, пострадавшими от семейного насилия / Л. С. Алексеева. – М. : Академия, 2001. – 203 с.

В статье раскрываются понятия «насилие» и «домашнее насилие», виды насилия над детьми (физическое, сексуальное, психическое (эмоциональное) насилие, пренебрежение потребностями ребенка); перечислены характерные признаки различных видов насилия ребенка и особенности поведения родителей по отношению к ребенку во время совершения насилия; анализируются основные подходы к объяснению причин насилия над детьми, а также предлагаются пути профилактики этого явления. В статье также приводятся основные нормативные документы, которые гарантируют защиту прав ребенка от различных форм насилия.

Ключевые слова: насилие, домашнее насилие, профилактика.

In the article the concept of «violence» and «domestic violence», the types of child abuse (physical, sexual, mental (emotional) abuse, neglect of the needs of the child), are characteristic features of different types of violence in child and behaviours of parents towards the child at the time of committing violence; an analysis of the main approaches to explaining the causes of violence against children, and suggests ways of preventing this phenomenon. The article also contains the key regulatory documents, which guarantee the protection of the rights of the child from various forms of violence.

Key words: violence, domestic violence, prevention.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 28

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.11.2013. Підписано до друку 30.11.2013.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різогр. Ум. друк. арк..

Наклад 300 прим. Замовлення №

Видавництво УжНУ «Говерла»

88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року