

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 29

Ужгород – 2013

УДК 371; 378; 364

ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – № 29

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

Авраменко Квітослава. РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (1985-1991 РР.).....	9
Адамів Світлана. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	12
Афанасьєв Дмитро. НОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ ІНТЕРНЕТ-СПІЛЬНОТ	15
Бартош Олена. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У США.....	18
Бедевельська Маріана. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ, ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	21
Бичок Алла. ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ США	24
Богданюк Олег. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ – ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	27
Боднарук Ірина. ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	29
Вовканич Маргарита. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ЇЇ РОЛЬ В ПОДОЛАННІ НАСИЛЛЯ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	33
Волчелюк Юлія. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	36
Гапонова Олена. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	40
Гуменна Іванна. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	42
Данко Дана. ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЛІНІЧНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА РУБЕЖЕМ.....	45
Зобенько Наталія. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	48
Калабішка Ірина, Мелега Ксенія, Дуло Віктор, Увачек Мартіна, Ігас Ференц. ВПЛИВ РІЗНИХ ФАКТОРІВ СПОСОБУ ЖИТТЯ НА АНТРОПОМЕТРИЧНІ ПОКАЗНИКИ УЧНІВ УКРАЇНСЬКИХ ТА УГОРСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	53
Капінус Олександр. СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	57
Карабін Оксана. ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ	60
Кацьора Олександр. СОЦІОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА	64
Козубовська Ірина, Попович Ірина. БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	67
Короткіх Михайло. ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	69
Кравець Ірина. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬШІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	72
Кульчицький Віталій. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ:СУЧАСНИЙ АСПЕКТ.....	77
Левицька Наталія. СТРУКТУРА І ЗМІСТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ	81
Леган Вікторія. ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	84
Лисак Галина. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ОБ'ЄКТИВНОСТІ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	87
Лісніченко Юрій. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	90

Мартиневич Олександра. ПЕДАГОГІКА П.ПЕТЕРСЕНА В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ СУЧАСНИХ СИСТЕМ.....	94
Мешко Галина. СТАН ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИМІРАХ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	99
Микитенко Наталія. ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУГЕСТИВНО- АСОЦІАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	102
Миськів Валентина. ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	107
Михайлишин Уляна. ЛІНГВІСТИЧНА ОСВІТА КИЇВСЬКОЇ РУСІ.....	111
Михайлюк Марина. ЗМІСТ І ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ГАЛУЗІ НАНОЕЛЕКТРОНІКИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ В УКРАЇНІ.....	114
Ніколаску Інна. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІМІДЖ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА».....	117
Олло Василь. ЗАГАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЕРЖАВНОГО ДЕПАРТАМЕНТУ УКРАЇНИ З ПИТАНЬ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ.....	121
Омельчук Олександр. ПРОФІЛЬНА ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА.....	125
Орлова Оксана. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	129
Палихата Елеонора. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СЛУХАННЯ ЯК ОДНОГО З ВИДІВ ДІАЛОГІЧНОМОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	132
Палінчак Вероніка. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США.....	135
Паршикова Олена. ПРИРОДОВІДПОВІДНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	140
Пелін Олександр, Сойма Наталія. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ДИСФУНКЦІЙ ТА НОНФУНКЦІЙ У СОЦІАЛЬНИХ ПОРЯДКАХ ОБМЕЖЕНОГО ДОСТУПУ.....	143
Петришин Людмила. МОТИВАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ.....	146
Пододіменко Інна. ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ.....	151
Поліщук Віра. РОЛЬ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	153
Понзель Уляна. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	157
Поперечна Л.Ю. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВНЗ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ.....	160
Поплавська Олена. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ.....	164
Попович Анна. СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЯК ОБ'ЄКТ ІМІДЖУ.....	167
Поповський Юрій. КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ ОПИТУВАННЯ.....	170
Постолок Марія. ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ ЯК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ.....	174
Робак Володимир. ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМАТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ У ПЕРІОД СТАРОСТІ.....	175
Романишина Оксана. ОГЛЯД ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЗАСОБІВ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	179
Рубель Н.В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ.....	183

Савчук Людмила. ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ОТРИМАННЯ НОВИХ ЗНАНЬ В ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ СУЧАСНИМИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	188
Сивохоп Ярослав. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	191
Сідун Лариса. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН У США	193
Сіренко Алла. ЗМІСТ І ФОРМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНOSTІ В СОБІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	196
Слозанська Ганна. СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ФОРМА КОМПЛЕКСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ	199
Сопко Руслана. ПРОБЛЕМИ ДОГЛЯДУ ЗА ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ. ПАЛІАТИВНА І ХОСПІСНА ДОПОМОГА В УКРАЇНІ	203
Співаковська Євгенія. ВИМОГИ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ ДО ПОЛІСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	206
Смужаниця Діана. СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНИЙ СТАН.....	211
Стойка Олеся. ФІНАНСОВА ПІДТРИМКА ВИЩОЇ ОСВІТИ В США	213
Сулим Наталія. ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	216
Сушенцев Артем. ДО ПРОБЛЕМИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В США.....	220
Терещук Віта. ВІДБІР ТЕКСТОВИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	223
Товканець Оксана, Лендел Людмила. ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ	226
Фалинська Зоряна. ВОЛОНТЕРСЬКА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ	230
Ходань Оксана. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ.....	232
Цвяк Лариса. РЕФЕРАТ ЗІ СТИЛІСТИКИ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ФОРМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ	235
Козубовська Ірина, Бабинець Мирослава. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА УСПІШНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	239

CONTENT

Avramenko Kvitoslava. DEVELOPMENT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (1985-1991).....	9
Adamiv Svitlana. FORMATION OF MARKETERS' PROFESSIONAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	12
Afanasyev Dmitry. NEW IDENTITY OF ONLINE COMMUNITY.....	15
Bartosh Olena. TO THE ISSUE OF SOCIAL WORKERS TRAINING IN THE USA.....	18
Bedevelska Mariana. FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF FUTURE TEACHERS AS A COMPONENT OF A TEACHER PEDAGOGIC SKILLS.....	21
Bychok Alla. THE IMPORTANCE OF INFORMATION-COMMUNICATIVE TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF THE USA EDUCATION.....	24
Bohdanyuk Oleg. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS AND BORDER GUARDS – THE BASIS QUALITY OF PREPARING FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	27
Bodnaruk Iryna. FOREIGN AND HOME EXPERIENCE IN FUTURE SOCIAL WORKERS TRAINING FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	29
Vovkanych Margaryta. SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION AND ITS ROLE IN VIOLENCE OVERCOMING AMONG THE YOUTH.....	33
Volchelyuk Yulia. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	36
Gaponova Olena. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENHANCING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	40
Gumenna Ivanna. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS ONE OF THE COMPONENTS OF FUTURE DOCTORS PROFESSIONAL EDUCATION.....	42
Danko Dana. FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF CLINIC SOCIAL WORKERS.....	45
Zoben'ko Natalia. NEW APPROACHES TO TRAINING OF SPECIALISTS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SPHERE IN CONDITIONS OF TRADITIONAL UNIVERSITIES.....	48
Kalabishka Iryna, Melega Kseniya, Dulo Victor, Uvachek Martin, Igas Ferenz. EFFECT OF DIFFERENT LIFESTYLE FACTORS ON ANTHROPOMETRIC INDICES OF UKRAINIAN AND HUNGARIAN PUPILS OF SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	53
Kapinus Olexandr. STRUCTURAL COMPONENTS OF RESPONSIBILITY OF FUTURE SOCIAL MILITARY OFFICERS OF UKRAINE.....	57
Karabin Oksana. PROFESSIONAL SELF DEVELOPMENT IN FUTURE PROFESSIONALS IN COMPUTER PROFILE.....	60
Katsora Oleksandr. SOCIOLOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF ENTREPRENEURSHIP.....	64
Kozubovska Iryna, Popovych Iryna. BRITISH EXPERIENCE OF DISTANCE EDUCATION.....	67
Korotkikh Mykhaylo. IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS.....	69
Kraverts Iryna. SOCIAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF ALTERNATIVE EDUCATION IN POLAND OF THE LATE XX – EARLY XXI CENTURY.....	72
Kulchitsky Vitaliy. SOCIAL-PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF PATRIOTIC EDUCATION IN STUDENT YOUTH: MODERN ASPECT.....	77
Levytska Nataliya. THE STRUCTURE AND CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMMES OF PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS IN GERMANY UNIVERSITIES.....	81
Legan Viktoriya. TO THE ISSUE OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER.....	84
Lysak Galyna. APPROACHES TO THE IMPROVEMENT OF CONTROL AND ASSESSMENT OF UNIVERSITIES' STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING IN ENGLISH.....	87
Lisnichenko Yuri. THEORETICAL BASIS OF TRAINING THE FUTURE OFFICERS FOR PROFESSIONAL WORK IN THE STUDY OF PROFESSIONAL DISCIPLINES.....	90

Martynovych Oleksandr. P.PETERSEN'S PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF MODERN WORLD SYSTEM	94
Meshko Galyna. HEALTH STATUS OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS IN THE DIMENSION OF PEDAGOGICAL EDUCATION	99
Mykytenko Nataliya. EFFECTIVE METHODS OF INSTRUCTION IN THE CONTEXT OF SUGGESTIVE-ASSOCIATIVE TECHNOLOGY OF ESP COMPETENCE BUILDING IN STUDENTS MAJORING IN SCIENCES	102
Mys`kiv Valentyna. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF GRAMMATICAL INTERFERENCE IN TEACHING ENGLISH AFTER TEACHING GERMAN TO FUTURE PHILOLOGISTS.....	107
Mykhailyshyn Uliana. LINGUISTIC EDUCATION OF KIEVAN RUS.....	111
Mykhaylyuk Maryna. CONTENT AND FORMS OF FUTURE ENGINEERS TRAINING IN THE FIELD OF NANOELECTRONICS AT PRESENT STAGE IN UKRAINE.....	114
Nikolayesku Ina. USE OF INTERACTIVE LEARNING METHODS IN THE STUDY OF THE COURSE “THE IMAGE OF A SOCIAL PEDAGOGUE”	117
Ollo Vasyi. GENERAL PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND SPECIFICITY OF ACTIVITIES OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE STATE DEPARTMENT FOR THE EXECUTION OF PUNISHMENT	121
Omelchuk Oleksandr. SPECIALIZED TECHNOLOGICAL TRAINING AS FACTORS OF DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN CREATIVE PERSONALITY	125
Orlova Oksana. EXPERIMENTAL PROGRAM ON METHODS OF CULTURE FORMATION OF DIALOGUE SPEECH IN STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES.....	129
Palykhata Eleonora. LEARNING OF HEARING AS ONE OF ACTIVITIES OF DIALOG-MAKING	132
Palinchak Veronika. THE SPECIFICITY OF ECONOMISTS TRAINING IN THE USA HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	135
Parshykova Olena. NATURE-CONFORMING FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THR FIRST-YEAR PUPILS IN SECONDARY SCHOOLS	140
Pelin Oleksandr, Soyma Nataliya. CONCEPTUALIZATION OF SOCIAL DISFUNCTIONS AND NONFUNCTIONS IN SOCIAL ORDERS OF RESTRICTED ACCESS.....	143
Petryshyn Lyudmila. MOTIVATING AS A LEADING FACTOR IN THE FORMATION OF CREATIVITY IN FUTURE SOCIAL TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	146
Pododimenko Inna. THE CONTENT AND SPECIFICITY OF EDUCATIONAL PROGRAMMES ON BACHELORS OF COMPUTER SCIENCES TRAINING IN UNIVERSITIES OF JAPAN	151
Polishchuk Vira. THE ROLE VOLUNTEER PRACTICE IN TRAINING OF FUTURE OF SOCIAL WORKERS.....	153
Ponzel Ulyana. IMPLEMENTING THE INTER-SUBJECTS' CONNECTIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	157
Poperechna Lyudmyla. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF RUSSIA	160
Poplavska Olena. COMPETENCE APPROACH IN TEACHING MATHEMATICS	164
Popovych Anna. SOCIAL WORK AS AN OBJECT OF IMAGE	167
Popovsky Yuri. COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF FUTURE ECONOMISTS TO USE AUTOMATED SYSTEM SURVEY	170
Postolyuk Mariya. FORMATION OF ORGANISATIONAL SKILLS AS A MAIN COMPONENT OF A TEACHER TRAINING	174
Robak Volodymyr. BASIC CONCEPTUAL APPROACHES TO PROBLEMS OF HUMAN SOCIAL ACTIVATION IN THE PERIOD OF AGEING	175
Romanyshyna Oksana. THE REVIEW OF INFORMATION TECHNOLOGY AND MEANS OF THEIR IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	179
Rubel' N. COMPETENCE APPROACH TO THE FUTURE ECOLOGISTS' FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING	183
Savchuk Lyudmyla. FACTORS OF INCREASING THE MOTIVATION TO GET NEW KNOWLEDGE IN THE FIELD OF TOURISM WITH MODERN MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	188

Syvokhop Yaroslav. FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF SPORTS AND LOCAL LORE ACTIVITIES OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	191
Sidun Larysa. TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF ETHNIC RELATIONS IN THE USA.....	193
Sirenko Alla. CONTENT AND FORM OF PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATORS FOR THE FORMATION OF SELFCONFIDENCE IN SENIOUR PRESCHOOL CHILDREN	196
Slozanska Hanna. SOCIAL SUPPORT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A FORM OF COMPREHENSIVE SOCIAL ASSISTANCE.....	199
Sopko Ruslana. TO THE ISSUE CARE AFTER THE ELDERLY. PALLIATIVE AND HOSPICE HELP IN UKRAINE	203
Spivakovska Eugenia. REQUIREMENTS OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPHERE TO THE TRAINING OF FUTURE HUMANITIES TEACHERS TO MULTI-SUBJECT INTERACTION IN THE TEACHING PROCESS	206
Smuzhanytsya Diana. SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN FRANCE: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN STATE.....	211
Stoyka Olesya. FINANCIAL SUPPORT OF HIGHER EDUCATION IN THE USA	213
Sulym Nataliya. APPLICATION OF DISTANCE EDUCATION IN THE TEACHING PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE PEDAGOGUES IN GREAT BRITAIN.....	216
Sushentcev Artem. TO THE PROBLEM OF STANDARDIZATION OF TRAINING THE PRODUCTIVE PERSONNEL IN THE USA.....	220
Tereshchuk Vita. TEXT MATERIALS SELECTION FOR THE FORMATION OF THE ENGLISH LEXICAL COMPETENCE.....	223
Tovkanets Oksana, Lengyel Lyudmila. INTERACTION OF SCHOOLS AND FAMILIES IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF PUPILS	226
Falynska Zoryana. VOLUNTEER PRACTICE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS	230
Khodan` Oksana. COMPETENCY–BASED APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	232
Tsviak Larysa. SUMMERY ON THE GERMAN LANGUAGE STYLISTICS AS A FORM OF CADETS' SELF STUDY PROCESS	235
Kozubovska Iryna, Baby nec Myroslava TOLERATION AS AN IMPORTANT CONDITION OF SUCCESSFUL INTERNATIONAL COMMUNICATION	239

УДК 371

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (1985-1991 рр.)

Авраменко Квітослава Богданівна

м.Миколаїв

Стаття присвячена ретроспективному аналізу розвитку інноваційних технологій у підготовці вчителів початкової школи у системі вищої педагогічної освіти України у 1985-1991 роках.

Розкрито особливості модульної технології організації навчального процесу вищої школи та появу авторських інноваційних технологій у практичній діяльності вчителів-новаторів, що суттєво впливало на процес підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

У статті доведено, що саме у цей період чітко простежується поєднання консервативних тенденцій розвитку національної системи освіти з інноваційними. Поляризація протилежних тенденцій виражена ще більше, ніж це було раніше в історії вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: інноваційні технології, вищі педагогічні навчальні заклади, професійна підготовка майбутніх учителів, ретроспективний аналіз, тенденції розвитку.

Актуальність дослідження обумовлена концептуальними засадами модернізації освіти України, визначеними у нормативних документах держави: Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національна доктрина її розвитку у ХХІ столітті, Концепція педагогічної освіти. У названих документах наголошується необхідність докорінного реформування освіти з позицій її відповідності сучасним світовим тенденціям.

Зазначене актуалізувало необхідність ретроспективного аналізу розвитку інноваційних технологій у підготовці вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України, його осмислення у контексті освітніх змін.

Серед робіт, присвячених оновленню професійної підготовки вчителів, ми визначаємо роботи українських та зарубіжних учених В. Андрущенко, А. Алексюка, В. Беспалька, В. Бондаря, В. Кременя, М. Кларіна, Н. Кузьмінної, І. Прокопенка, В. Сластьоніна, А. Фурмана та інших.

Історичному аналізу розвитку вищої педагогічної школи присвячено напрацювання М. Євтуха, Н. Дем'яненко, Н. Калениченко, В. Лугового, В. Майбороди, О. Сухомлинської, Б. Ступарика, М. Ярмаченка та інших вчених.

Інноваційні аспекти освітнього процесу розкривають у роботах І. Богданова, Н. Гузій, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, О. Козлова, О. Цокур, В. Химинець та інші. Проте нами було встановлено відсутність окремих досліджень, присвячених ретроспективному аналізу інноваційних технологій у підготовці вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

У зв'язку з цим, *мету* статті ми вбачаємо у визначенні основних інноваційних технологій у підготовці вчителів початкових класів у вищих педагогічних на-

вчальних закладах України у період з 1985 по 1991 роки.

Визначення саме таких меж розвитку інноваційних технологій у педагогічних ВНЗ здійснено нами на основі порівняльного аналізу напрацювань В. Лугового, В. Майбороди, Ф. Паначина та інших [5; 6; 10]. Нами було з'ясовано, що саме з 1985 року починає втрачати свій тоталітарний характер технологія комуністичного виховання радянського періоду, оскільки за ініціативою М. Горбачова розпочалася перебудова, яка передбачала прискорення соціально-економічного розвитку на основі використання нових технологій, демократизацію суспільного життя, зміну ідеологічних орієнтирів.

У 1991 року утворилася Українська держава, внаслідок чого докорінно змінилися розвиток освітньої галузі в цілому та організація навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Основні зміни у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів досліджуваного періоду розпочалися після прийняття Пленумом ЦК КПРС «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи», схвалених у квітні 1984 року. Передбачалося становлення спеціаліста передусім із глибокими ідейними переконаннями, а також практичною підготовкою та навичками самоосвіти: «Майбутнім учителям ... треба дати найсучасніше знання і хорошу практичну підготовку» [8, с.14]. З цієї метою пропонувалося переробити навчальні плани і програми педагогічних інститутів, тісніше пов'язати їх з вимогами життя.

Варто зазначити, що на необхідність зв'язку з життям вказувалося у всіх найважливіших освітніх документах СРСР, починаючи з часу прийняття Законів про школу 1958 та 1959 років. Проте здійснений нами аналіз архівних джерел доводить про відсутність жодної спроби відстеження причин невиконання цього актуального рішення. Із документа в документ переписувалося завдання поліпшити у навчально-виховному процесі зв'язок із життям та практикою комуністичного будівництва, проте не було з'ясовано, чому саме у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів залишаються недоліки.

Крім того, теоретичний аспект підготовки майбутніх фахівців продовжував переважати над практичним. Ці недоліки Комуністична партія намагалася усунути в інших документах щодо розвитку освіти після розпочатої перебудови. Нові накази та розпорядження передбачали підвищення якості підготовки спеціалістів, запровадження в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів принципів гуманізму та демократизму.

Вагоме місце у реформуванні суспільства відводилося освітній галузі. На перебудову середньої і вищої школи були спрямовані рішення ХХVII з'їзду КПРС, Пленуму ЦК КПРС (лютий 1988 р.), Пленуму ЦК Компартії України (квітень 1988 р.). Як і в по-

передніх документах, передбачалося посилити психолого-педагогічну підготовку вчителів, подбати про них, створивши належні житлово-побутові умови, забезпечивши усім необхідним для творчої праці та зміцнення здоров'я, розвантаживши від невластивих функцій [8, с. 6]. Проте критичний аналіз причин невиконання правильних рішень не здійснювався, що гальмувало реалізації нових настанов. Він підмінювався ейфорією переконаності у здійсненні перебудови.

Розвиток освітньої галузі України як республіки колишнього СРСР у другій половині 80-х рр. відбувався у суперечливих суспільно-політичних умовах, які зумовили неоднозначні педагогічні тенденції. Ідеї перебудови, які сприйнялися народом, реально не реалізовувались у житті через відсутність чіткої програми проведення реформ та намагання їх здійснити старою управлінською номенклатурою, що сформувалася в умовах тоталітаризму і прагнула пристосуватися до нових умов проголошенням привабливих гасел за збереження старої сутності.

Суперечності, що мали місце в політичному курсі, позначилися на освітній галузі, у якій поєднувалися консерватизм з інноваційними процесами. Вони стали підґрунтям для виникнення парадоксальних явищ, одним із яких, з однієї сторони, чітко простежується непохитність та незмінність освітньо-виховної концепції держави (домінування партійної ідеології у формуванні марксистсько-ленінського світогляду, непримиренне ставлення до зарубіжного досвіду тощо), а з іншої – накопичення прогресивних перетворень у суспільстві.

Консерватизму та догматизму методологічних орієнтирів навчально-виховного процесу протистояли інновації, які вже існували в історії шкільництва, та зазнали відродження на новому витку розвитку освіти.

Ми маємо на увазі запровадження та узагальнення досвіду реалізації авторських методик, інтеграцію педагогічних інститутів з різноманітними освітніми закладами, використання групового навчання, ділових ігор у навчальному процесі вищих педагогічних закладів тощо. Проте при цьому у вітчизняних науково-методичних публікаціях термін «технологія», який вже набув широкого вжитку за кордоном, не використовувався.

У другій половині 80-х рр. розробляються теоретичні основи модульної системи навчання (згодом модульна технологія навчання). За переконанням А. Алексюка саме модульна система організації навчального процесу спрямовує викладачів та студентів на постійну творчу працю, розбуджує мотиваційну сферу і нові стимули до навчання, руйнує «непорухливість» усталених форм лекційно-семінарської споруди, тим самим сприяє демократизації вищої освіти [1].

Окрім педагогічних дисциплін у низці педагогічних інститутів було розроблено інші навчальні курси за цією технологією. Так, наприклад, викладачами кафедри математики Миколаївського державного педагогічного інституту імені В. Г. Белінського (нині – Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського) для студентів спеціальності «Початкове навчання» у цей період було розроблено змістові модулі курсу «Математика» [13].

Навіть такий стислий аналіз розвитку інноваційних технологій у підготовці вчителів початкових класів дозволяє нам переконатися, що наступною особливістю даного періоду є поєднання консервативних тенденцій з інноваційними. Саме у цей період поляризація протилежних тенденцій виражена ще більше, ніж було раніше в історії національної системи освіти. Отже, даному періоду розвитку інноваційних технологій у підготовці вчителів початкових класів характерні загальні тенденції реформування та перебудови системи вищої педагогічної освіти як складової вищої освіти України.

Важливим іншим чинником, який сприяв розвитку інноваційних технологій у визначений період вважаємо появу та розповсюдження досвіду педагогів-новаторів. Одними із найпопулярніших авторських технологій другої половини 80-х років є технології Ш. Амонашвілі, І. Волкова, С. Лисенкової, В. Шаталова та інших. Проаналізуємо декілька прикладів авторських методик, які суттєво вплинули на розвиток інноваційних технологій у підготовці вчителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах нашої країни.

С. Лисенкова, з метою включення в роботу кожного учня, запропонувала

коментоване управління – коли, думаючи вголос, пояснюючи свої дії, учень «веде» за собою інших), випередження – це результат відповідним чином організованого навчання та опорні схеми [4, с.47]. Крім того, нею було зроблено важливий висновок: «резерв часу приховано в спілкуванні вчителя та учнів, взаємодії, співробітництві, у розумінні вчителем розумової діяльності дітей, у вмінні керувати нею, активізувати і стимулювати її» [там само, с.49].

І. Волков обґрунтував доцільність запровадження у початковій школі уроків творчості. В. Шаталов запропонував технологію інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу з поетапним контролем (аркуші взаємоконтролю).

Важливо зазначити, що в усіх авторських методиках добре простежуються основні критерії технології: прогнозованість кінцевого результату, послідовність виконання дій (визнання чіткого алгоритму).

Цікавим вважаємо той факт, що досвід використання «опорних конспектів» з різних дисциплін як у загальноосвітніх навчальних закладах було перенесено і в систему вищої освіти.

У 80-х роках здійснювався перехід початкової школи на чотирирічний термін. Обґрунтовуючи особливості навчання дітей 6-річного віку Ш. Амонашвілі, окрім проблем методичного характеру (форми та методи роботи з дітьми-першокласниками, оновлення комплексу навчально-методичного забезпечення тощо) опікується можливістю повернення освіти на національне підґрунтя: «Впровадження класів для шестирічних у цілісну систему початкової школи дасть можливість більш раціонально скласти навчальні плани й програми, скоротити навчальне навантаження молодших школярів, збільшити час на навчання рідної мови, математики, праці, музики, малювання. А в національних школах створити ідеальні умови для того, щоб діти почали опановувати російську мову як другу в найсприятливіший для цього період» [2, с.7].

Таким чином, надбанням педагогічної науки та освіти досліджуваного періоду стала педагогіка співпраці і співробітництва. Рух учителів-новаторів, які підтримали ці ідеї цілком доцільно вважати джерелами інноваційного розвитку сучасної освітньої сфери. Інноваційний рух у сучасній освітній галузі є, за нашим переконанням, рефлексією та спробою науково-методичного оформлення діяльності педагогів у педагогічних навчальних закладах в умовах сьогодення.

У другій половині 80-х рр. активно використовувалися ділові та пізнавальні ігри, які сьогодні трансформувалися в ігрові або в інтерактивні технології. Науковці наводили аргументи на користь пропонованих інновацій: «Достоїнством будь-якої педагогічної гри є те, що в процесі підготовки і проведення її в студентів виникає необхідність самостійно приймати рішення, вдаватися до творчості, продумувати свою поведінку, стиль спілкування з усіма учасниками. Внаслідок цього активізуються знання не лише з педагогіки і психології, а й інших виучуваних предметів, у тому числі суспільно-політичних, вишукуються найкращі способи реалізації інтегральних знань, виробляються нові поняття і вміння» [7, с.92].

Крім того, на сторінках періодичних видань висловлювалися думки, що завдяки діловим іграм засвоєння навчального матеріалу підвищується в 4–5 разів [3; 11; 12]. Проте пропонувалося не перетворювати їх в універсальні методи навчання, не протиставляти, а вдало поєднувати різноманітні види занять. Таке застереження зберігає актуальність у навчально-виховному процесі сучасної школи. Ученими були розроблені основні етапи проведення гри [14, с. 81], аналогічно до того, як визначається алгоритмізація дій у сучасній освітній технології. Науковці вважали, що ефективність такого навчання вища, окрім того воно сприяє формуванню вмінь і навичок самостійної роботи. Для продукування нових ідей реалізовувався метод мозкового штурму (нині технологія мозкового штурму) [9].

Зрозуміло, це далеко не повний перелік інно-

ваційних технологій, які ґрунтовно опанували майбутні вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах у визначений період. Проте з метою реалізації технологічного підходу у сучасних умовах реформування освітньої галузі доцільним вважаємо здійснення аналізу національного досвіду підготовки вчительських кадрів для початкової школи.

Підсумовуючи все викладене, можна зробити такі висновки.

1. Модульна технологія організації навчального процесу вищої школи та поява авторських інноваційних технологій у практичній діяльності вчителів-новаторів суттєво впливала на процес підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти. Інноваційний рух у сучасній освітній галузі є рефлексією та спробою науково-методичного оформлення діяльності педагогів у педагогічних навчальних закладах в умовах сьогодення.

2. У період 1985-1991 рр. чітко простежується поєднання консервативних тенденцій розвитку національної системи освіти з інноваційними, причому поляризація протилежних тенденцій виражена ще більше, ніж це мало місце раніше в історії вищої педагогічної освіти.

3. Для успішного реформування системи освіти важливим вважаємо ретроспективний аналіз національного досвіду підготовки вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Розглянута проблема є багатоаспектною та не може бути вичерпана даною статтею. Перспективними вважаємо такі напрями розробки проблеми: теоретичне обґрунтування запровадження варіативних програм та нового комплексу навчально-методичного забезпечення у діяльності сучасних закладів освіти, дослідження співвідношення традиційних та інноваційних підходів у процесі професійної підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних, порівняльний аналіз змісту професійної підготовки педагогів у системі вищої педагогічної освіти України та країн Євросоюзу.

Література та джерела

1. Алексюк А.Н. Педагогіка вищої школи: (тексти лекцій) / А. Н. Алексюк. – Ч.2. – К., 1989.
2. Амонашвілі Ш.О. До школи – у шість років // Педагогічний пошук / Укл. И. Н. Баженова; Пер. з рос. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 3-46.
3. Курило В.М. Деякі проблеми підготовки вчительських кадрів / В. М. Курило // Радянська школа. – 1985. – № 10. – С.11–16
4. Лисенкова С.М. Коли вчитися легко // Педагогічний пошук / Укл. И. Н. Баженова; Пер. з рос. – К.: Рад. школа, 1988. – 496 с. – На укр.яз.
5. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: Структура, функціонування, тенденції розвитку / За ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 228 с.
6. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.) / В. К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
7. Нечипоренко Л. С. Ділові педагогічні ігри для студентів / Л. С. Нечипоренко // Радянська школа. – 1988. – № 4. – С.90–92
8. Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи // Радянська школа. – 1984. – № 6. – С.3–18
9. Паламарчук В. Ф. Метод продукування нових ідей / В. Ф. Паламарчук // Радянська школа. – 1990. – № 3. – С.69–71
10. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важные этапы истории и современное состояние / Ф. Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1975. – 224 с.
11. Педвуз – школа // Радянська школа. – 1986. – № 4. – С.92–93.
12. Перебудова школи – справа всенародна // Радянська школа. – 1988. – № 6. – С.3–7
13. Цибін С.М., Тесленко Л.С., Васильєва Т.В. Цілі невід’ємні числа. Модуль 6: Методичні рекомендації і дидактичний матеріал для студентів і викладачів факультету ПВПК. – Миколаїв: МДПІ, 1991. – 32 с.
14. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри та їх роль у підготовці майбутніх учителів / П. М. Щербань // Радянська школа. – 1986. – № 8. – С.80–83

Статья посвящена ретроспективному анализу развития инновационных технологий у подготовке учителей начальной школы в системе высшего педагогического образования Украины в 1985-1991 годах.

Автор рассматривает особенности модульной организации учебного процесса в высшей школе и появление авторских инновационных технологий в практической деятельности учителей-новаторов, что существенно влияло на процесс подготовки будущих учителей начальных классов в высших педагогического учебных учреждениях.

В статье доказано, что именно этот период характеризуется процессами соединения консервативных тенденций развития национальной системы образования с инновационными. Поляризация противоположных тенденций выражена еще сильнее, чем это было ранее в истории педагогического образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, высшие педагогические учебные заведения, профессиональная подготовка будущих учителей, ретроспективный анализ, тенденции развития.

In the article the retrospective analysis has been conducted on the development of innovative technologies in the training of primary school teachers in the system of higher pedagogical education of Ukraine in 1985-1991 years.

The author has examined the specificity of innovative technologies in the practical activity of teachers-innovators, which, in its turn, influences the process of future teachers' training at higher pedagogical school.

It has been proved in the article that this very period is characterized by the combination of conservative and progressive tendencies of the development of national educational system with innovation ones. Thus the polarization of opposite tendencies is expressed more than earlier in the history of higher pedagogical education.

Key words: innovative technologies, higher pedagogical education establishments, professional training of future teachers, retrospective analysis, progress trends.

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Адамів Світлана Євгенівна
м.Тернопіль

У статті розкрито та обґрунтовано зміст формування професійної компетентності майбутніх маркетологів у процесі вивчення фахових дисциплін та іноземної мови професійного спрямування. Проаналізовано та аргументовано доцільність використання інтерактивних технологій у підготовці студентів спеціальності «Маркетинг». Оптимальними інтеракціями у формуванні професійної компетентності майбутніх маркетологів визначено організаційно-діяльнісні ігри професійного спрямування, тренінги, фокус-групи.

Ключові слова: маркетологи, професійна компетентність, інтерактивні технології.

Динамічні глобалізаційні зміни і розвиток сучасної економіки ставлять питання професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери відповідно до нових потреб суспільства. Економістам відводиться особлива роль у вирішенні багатьох завдань, зокрема, розв'язання в Україні економічної кризи та виходу держави на світовий ринок, що потребує реалізації нових підходів до формування професійної компетентності студентів-економістів.

Вимоги до організації навчання майбутніх економістів в Україні окреслені в низці нормативних і методичних документів, зокрема, рішення колегії Міністерства освіти і науки України затверджені в «Концепції вдосконалення освітнього процесу на економічних факультетах класичних університетів України в контексті Болонського процесу» (від 15.11.2005 р.) та «Концепції розвитку економічної освіти в Україні» (від 4.12.2003 р.).

Різні аспекти проблематики формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей досліджуються в працях українських та російських науковців. Зокрема, формування професійної спрямованості й компетентності майбутніх економістів досліджували О. Бабаян, В. Бобров, А. Войнаровський, В. Волкова, М. Заворочай, М. Коляда, С. Коптякова, О. Куліш, Т. Распопова, Г. Романова та ін. Ученими активно здійснюється пошук шляхів ефективного формування професійної компетентності майбутніх економістів, використовуючи можливості інформатики, математики, іноземної мови, екології або економічних дисциплін професійно орієнтованого блоку. Проте питанням формування професійної компетентності майбутніх маркетологів засобами інтерактивних технологій ще не приділялося уваги.

Аналіз можливостей ефективного розв'язання в теорії й практиці проблем формування професійної компетентності студентів економічної спеціальності «Маркетолог» сприяв виявленню низки суперечностей між: потребою суспільства й народного господарства у високому якісному рівні підготовки майбутніх маркетологів та недостатнім усвідомленням необхідності гармонійного поєднання теоретичної і практичної підготовки студентів цього профілю з орієнтуванням на фахову спрямованість; необхідністю формування професійної компетентності студентів економічної спеціальності «Маркетолог» та невизначеністю педагогічних умов, що сприятимуть ефективності досліджуваного процесу.

Формування професійної компетентності майбут-

ніх маркетологів базується на розумінні студентами ролі і місця маркетингової політики у діяльності вітчизняних і зарубіжних підприємств. Підприємства розглядають маркетинг як засіб для досягнення цілей по кожному конкретному ринку і його сегментах з найвищою економічною ефективністю. Тому провідною дисципліною для закладання основ професійної компетентності майбутніх маркетологів є «Маркетинг».

Метою освоєння студентами курсу даної дисципліни є формування системи знань про сутність і зміст маркетингу як філософії підприємницької діяльності в умовах ринкової економіки і конкуренції, а також засвоєння майбутніми фахівцями теорії і практики здійснення маркетингової політики фірм у сфері планування товарного асортименту, ціноутворення, збуту товарів і послуг, реклами, просування товарів, а також організації управління маркетингом. Навчально-пізнавальна діяльність майбутніх маркетологів повинна спрямовуватися на вивчення теоретичних понять категорій маркетингу та сучасних тенденцій у цій галузі знань; опанування методологічного апарату організації маркетингової діяльності на підприємствах; набуття здатностей до творчого пошуку напрямків удосконалення маркетингової діяльності та ін.

Програма та тематичний план дисципліни орієнтовані на глибоке та ґрунтовне засвоєння студентами нової філософії виробництва товарів і послуг, яка б підпорядковувалась вимогам ринку, який у свою чергу, знаходиться в постійному динамічному розвитку під впливом спектру економічних, політичних, науково-технічних і соціальних факторів. Студенти засвоюють той факт, що підприємства, організації, установи розглядають маркетинг як засіб для досягнення цілей по кожному конкретному ринку і його сегментах з найвищою економічною ефективністю. Названий курс повинен сприяти формуванню висококваліфікованих фахівців у галузі управління та менеджменту на ринку виробництва товарів і послуг та їх конкурентоспроможності. У процесі викладання даної дисципліни передбачається, що у студентів формуватимуться знання щодо базових категорій маркетингу, методологічних аспектів організації маркетингової діяльності та її пріоритетів у сучасних умовах.

Щоб оволодіти знаннями про товари і послуги підприємств (установ), їх асортимент, необхідність товарів-новинок, етапи процесу розробки нової продукції (послуги), стратегій маркетингу в залежності від стадій життєвого циклу товару (послуги), студентам необхідно:

- оволодіти методами цінової політики підприємств(організацій) в залежності від конкурентного середовища і цілей фірм;
- виробити навички оцінки каналів розподілу і товароруку товару(послуги), їх логістику;
- засвоїти методи розробки програм просування товарів (послуг);
- сформувати правильний підхід до розуміння ролі і місця стратегії і тактики маркетингу у фірмах;
- оволодіти процедурою розробки стратегічного плану;
- засвоїти методику складання плану маркетингу фірми;
- оволодіти методами маркетингового контролю;

– ознайомитись з організацією структури управління маркетингом у фірмі, основними підходами до їх функціонування і оцінки тощо.

Окреслені вимоги до формування когнітивного та праксеологічного аспектів професійної компетентності майбутніх маркетологів обумовлюють необхідність оптимізації навчального процесу за рахунок упровадження педагогічних технологій, в умовах яких студенти матимуть змогу продемонструвати набуті знання у змодельованих ситуаціях професійної діяльності; обговорити переваги та недоліки власних зразків професійних дій; визначити оптимальні стратегії і тактики маркетингу в окремих вітчизняних і провідних зарубіжних фірмах. Такими технологіями можуть бути інтерактивні, де широко використовуються організаційно-діяльнісні ігри професійного спрямування, навчальні тренінги, фокус-групи та ін.

Передбачається, що майбутні маркетологи матимуть змогу апробувати вміння використовувати результати маркетингового дослідження у практичній управлінській діяльності господарюючих суб'єктів; глибше засвоїти та закріпити теоретичні знання, одержані на лекціях щодо:

- характеристики основних підходів до аналізу зовнішнього середовища фірми (установи);
- методики планування нового товару (послуги);
- визначення параметрів конкурентоспроможності продукту (послуги);
- визначення політики маркетингу на різних етапах життєвого циклу товару;
- обґрунтування основних підходів до політики щодо використання товарів і послуг, факторів, які впливають на їх вибір;
- визначення сутності цінової та нецінової конкуренції;
- основних факторів, які впливають на рішення щодо цін на корпоративному ринку, роздрібно-му ринку, ринку фінансово-кредитних інститутів, державному і міжнародному ринках;
- основних етапів процесу розробки цінової стратегії, методики визначення ціни;
- основних підходів щодо вибору виду каналу розподілу і типу посередника;
- методики оцінки ефективності каналу розподілу, його логістики, методів забезпечення співробітництва між його учасниками, недопущення конфліктів;
- основних підходів до формування комунікативної моделі, структури просування і методів визначення бюджету на просування товарів і послуг;
- методики розробки плану реклами і оцінки ефективності рекламної компанії, методики розробки планів стимулювання збуту товарів і послуг, персональних їх продаж і пропаганди, оцінки ефективності їх результатів;
- розробки маркетингової програми фірми, установи, визначити її завдання і цілі, вміння сформувати державний (господарський) портфель, розподілити ресурси, визначити стратегію росту фірми, установи;
- методик розробки плану маркетингу фірми, зокрема, як оцінити поточну маркетингову ситуацію, сформулювати завдання і проблеми, розробити стратегію маркетингу, програму дій, бюджет маркетингу;

- системи маркетингового контролю фірми, методу контролю за виконанням річних планів, прибутковості і стратегічного контролю;
- організації служби маркетингу фірми і її взаємодії з іншими підрозділами управління фірми, установи тощо.

Окреслені вимоги свідчать про необхідність навчання студентів-маркетологів особливостям міжособистісної взаємодії, що оптимізується за рахунок використання інтерактивних технологій, що базуються на активній міжособистісній взаємодії.

Професійна компетентність майбутніх маркетологів передбачає сформованість у студентів знань особливостей кон'юнктурних досліджень світових ринків, структури світових ринків, механізмів формування кон'юнктури світових товарних ринків, форм прояву економічної кон'юнктури (дисципліна «Кон'юнктура міжнародного ринку товарів та послуг»).

Досвід та інтуїція керівників не можуть в повній мірі забезпечити прийняття своєчасного і якісного управлінського рішення в умовах сучасного ринку, який в більшості випадків характеризується нестабільністю, невизначеністю і випадковістю. У цих умовах постає важлива проблема оптимізації прийняття управлінських рішень в умовах стихійності та випадкової поведінки ринкових чинників. Інструментом, що може обмежити негативний вплив ринкової стихійності шляхом її регулювання або пристосування до неї, є оцінювання та прогнозування кон'юнктури ринку, які дають змогу отримати об'єктивну інформацію про себе і конкурентів, провести порівняння, правильно оцінити ситуацію на ринку і спрогнозувати її розвиток, а отже, одержати конкурентні переваги і тим самим знизити рівень комерційного ризику, знайти для себе відповідний сегмент ринку і ринкову нішу, обрати правильний напрямок диверсифікації, встановити оптимальний рівень цін. Тому дослідження кон'юнктури є невід'ємною функцією управління будь-якої підприємницької структури, що працює в умовах ринку.

Основним завданням засвоєння студентами змісту зазначеної дисципліни, що окреслює напрям формування професійної компетентності майбутніх маркетологів є: навчитися використовувати результати кон'юнктурного дослідження у практичній управлінській діяльності господарюючих суб'єктів. Окреслена вимога знову актуалізує використання у навчальному процесі зразків-моделей професійних ситуацій як засобів інтерактивних технологій. У результаті апробації професійних умінь і навичок, які характеризують сформованість професійної компетентності майбутніх маркетологів у процесі вивчення цієї дисципліни, навчально-пізнавальні процеси будуть супроводжуватися певними особистісними змінами в результатах професійної підготовки студентів, а саме:

- вони глибше засвоюватимуть механізми формування кон'юнктури світових товарних ринків та можливих форм її прояву;
- розумітимуть сутність поняття динаміки і циклічності економічних процесів;

- визначатимуть особливості побудови системи показників кон'юнктури певного товарного ринку та етапи дослідження економічної кон'юнктури, інформаційного забезпечення дослідження кон'юнктури;
- використовуватимуть класифікацію методів аналізу кон'юнктури ринку;
- організуюватимуть розробки кон'юнктурних прогнозів, проведення кон'юнктурного аналізу масштабу і типу ринку (аналіз потенціалу ринку, його структури та ступеня монополізації), проведення аналізу функціонування ринкового механізму (дослідження попиту та пропозиції, аналізу пропорційності розвитку ринку, аналіз цінних показників кон'юнктури ринку), проведення кон'юнктурного аналізу тенденцій розвитку ринку, його стійкості та циклічності;
- здійснюватимуть використання трендового моделювання при оцінці варіаційних та динамічних характеристик ринкових індикаторів та ін.

Водночас, професійна діяльність майбутніх маркетологів передбачає роботу зі споживачем – аналіз, прогноз, а за суттю – управління його поведінкою. Це повсякденна складова професійної діяльності кожного фахівця, зайнятого у сфері маркетингу, – продавця, торгового агента, маркетинг-менеджера і маркетолог-директора, віце-президента з маркетингу. Враховувати специфіку роботи зі споживачами студенти матимуть змогу в процесі вивчення дисципліни «Поведінка споживачів» шляхом участі в інтеракціях, що моделюватимуть зразки такої поведінки і шляхи вирішення конфліктних ситуацій.

Окрім використання інтерактивних технологій у вивченні фахових дисциплін, актуалізується проблема вивчення студентами іноземної мови. Такий підхід дасть змогу студентам розширити сферу ознайомлення з питаннями маркетингової діяльності у різних країнах, зарубіжними досягненнями в галузі маркетингу, що потребує від студентів належного рівня знань іноземної мови професійного спрямування (дисципліни: «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування», «Бізнес комунікації»). В умовах комунікативної інтерактивної взаємодії на заняттях з цих дисциплін студенти матимуть змогу поєднати фахові знання з дисциплін «Маркетинг» та «Кон'юнктура міжнародного ринку товарів та послуг» із навичками іншомовного спілкування на професійну тематику.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх маркетологів передбачає інтеграцію фахової та іншомовної підготовки, апробацію професійних дій в умовах, які моделюють діяльність у сфері маркетингу, що уможливиться шляхом використання інтерактивних педагогічних технологій у процесі навчання студентів у вищій школі.

Перспективи подальших пошуків убачаємо в розробці спеціальних інтерактивних методик для оптимізації вивчення фахових дисциплін та іноземної мови професійного спрямування з метою цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх маркетологів.

В статті раскрыто содержание формирования профессиональной компетентности будущих маркетологов в процессе изучения специальных дисциплин и иностранного языка профессионального

направлення. Проаналізовано и аргументировано целесообразность использования интерактивных технологий в подготовке студентов специальности «Маркетинг». Оптимальными интеракциями в формировании профессиональной компетентности будущих маркетологов определены организационно-деятельностные игры профессионального направления, тренинги, фокус-группы.

Ключевые слова: маркетологи, профессиональная компетентность, интерактивные технологии.

The article deals with the formation of professional competence in the process of teaching the professional disciplines and foreign languages for specific purposes. The feasibility of using interactive technologies for the training of students of "Marketing" specialty has been analyzed and stated. Professionally oriented organizational-activity games, trainings and focus groups have been discussed as the optimal interactions for the formation of given professional competence.

Key words: marketing, professional competence, interactive technologies.

УДК 316.472.4:004.738.5

НОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ ІНТЕРНЕТ-СПІЛЬНОТ

Афанасьєв Дмитро Миколайович

м. Ужгород

У статті проаналізовано сучасні підходи до розуміння суті протиріччя між мережею та ідентичністю в умовах глобалізації та складності ідентифікації у Інтернет-спільнотах. Автор зосереджується на чинниках процесу ототожнення ідентичності та розрізнення в діяльності Інтернет-спільнот. Також міститься прогноз можливих ризиків формування неідентифікованих та анонімних Інтернет-спільнот.

Ключові слова: соціальна ідентичність, розрізнення, Інтернет-спільнота, «гіперіндивідуальність», «новий колективізм».

Становлення сучасної парадигми розуміння терміна «ідентичність» пов'язане з психоаналізом. Е. Еріксон надає цьому слову іншого звучання, пов'язаного, насамперед, із взаємодією індивіда та суспільства. Символічний інтеракціонізм, феноменологічна соціологія, герменевтика, філософія та соціологія постмодерну вносять нові смислові відтінки у розуміння цього терміна. У концепції нарративної ідентичності П.Рікер відновлює діалектику «idem» та «ipse» як основу діалогічної моделі соціального космосу, в основу якого лежать взаємини Я та Іншого. Втім, сучасні інтерпретації терміна «ідентичність» та його застосування виходять за межі цих двох різновидів: психоаналітичного та постмодерного та потребують більш ретельного аналізу в розрізі нових соціальних утворень, зокрема, Інтернет-спільнот.

Трансформація ідентичності Інтернет-спільнот стає предметом наукової рефлексії. Таким чином, мета статті розкрити суть формування нової ідентичності Інтернет-спільнот. Завдання, які потрібно вирішити: визначити суть протиріччя між мережею та ідентичністю в умовах глобалізації та складності ідентифікації у «віртуальних спільнотах»; з'ясувати чинники процесу ототожнення ідентичності та розрізнення; спрогнозувати ризики формування неідентифікованих та анонімних Інтернет-спільнот.

Аналіз літератури свідчить, що питання ідентичності широко відображені у багатоаспектних соціо-

логічних розвідках. Вони пов'язані, зокрема, з працями Е.Еріксона, І.Гофмана, З.Баумана, Е.Гідденса, С.Хантінгтона, П.Рікера, М.Кастельса, П.Бергера, Т.Лукмана та інших.

Американський соціолог Е. Гідденс вважає, що трансформація ідентичності й глобалізація є двома полюсами діалектичного протистояння локального і глобального в умовах високого модерну.

Він стверджує, що ідентичність у суспільствах пізнього модерну не досягається миттєво й без проблем, а постає як ряд дилем самовизначення, серед яких уніфікація і фрагментація; відсутність можливостей та їх велика чисельність; авторитети або самовизначення в умовах їх відсутності; індивідуальний досвід чи стандартизована поведінка [1]. Суперечливість впливу глобалізації полягає в тому, що з одного боку, процеси фрагментації, розширюють можливості для самореалізації, а відтак і самоідентифікації, але водночас ці можливості обмежуються або взагалі зникають. За відсутності авторитетів і домінування стандартизованої квазіринкової поведінки самовизначення також суттєво утруднюється. Тобто, на глобальному рівні можливості ідентифікації розширюються, а на рівні локальному, з огляду на процеси уніфікації, вони звужуються.

М. Кастельс, один із творців теорії інформаційного суспільства, констатує як доконаний факт зростання дистанції між глобалізацією та ідентичністю, між мережею і "Я" та пов'язує це явище з кризою моделі ідентичності, підґрунтя якої заклали грецькі мислителі майже дві з половиною тисячі років тому. Під ідентичністю він розуміє процес, під час якого соціальний актор пізнає себе й конструює власне поле смислів на основі заданого культурного атрибуту чи їх сукупності. Визначальним протиріччям глобалізації вчений вважає протиріччя між мережею та ідентичністю, між мережею і "Я", а його подолання вбачає у формуванні нової ідентичності. Останнє стане реальністю після подолання кризи локальних ідентичностей, про наявність яких засвідчує підйом націоналізму й релігійного фундаменталізму. Вчений вважає, що сьогодні вектор пошуку ідентичності

спрямовується в минуле, яке при цьому, як правило, міфологізується в колективній пам'яті, попри наявність конфліктів, війн і негативного соціального досвіду та конфліктогенного потенціалу. Вектор спрямованості в майбутнє виявляється, на думку М. Кастельса, не таким привабливим. Це відбувається тому, що в інформаційному суспільстві відсутня модель ідентичності, а саме суспільство мислитель порівнює із джунглями, життя в яких на кожному кроці загрожує численними небезпеками. Але мережеве суспільство породжує рухи спротиву і навіть "рухи проектно-їдентичності", і на деякі з них, насамперед екологічний рух та рух феміністок, він покладає особливі надії. На основі аналізу історії фемінізму М. Кастельс робить висновок, що в процесі боротьби "практичних феміністок" за свої права вони не лише змінюють власне життя та формують нові ідентичності, а й здійснюють "дегендеризацію соціальних інститутів" [2]. Такий висновок досить актуальний, оскільки для більшості зарубіжних вчених не викликає сумніву твердження, що проблематизація ідентичності є результатом ослаблення соціальних інститутів у масовому, індустріальному суспільстві та відсутності в інформаційному суспільстві нового типу інституцій. Можливо в процесі "дегендеризації" інститутів індустріального суспільства виникнуть нові інституціональні форми або відбудеться суттєва трансформація традиційних.

З точки зору соціології, індивідуалізм поступово поступається місцем «новому колективізму» однак вигляд нових соціальних спільнот далекий від ідилії. На думку А.Согомонова «гіперіндивідуаліст» 90-х змушений переглядати своє ставлення до соціальної реальності під тиском мережі нових суспільних інститутів. Знаковим соціальним явищем сучасності стає корпоративність. Корпоративні спільноти відрізняються закритістю та непрозорістю, ієрархічністю і жорсткою дисципліною, агресивністю до зовнішнього світу і груповим егоїзмом. Корпоративна модель організації соціального простору сприймається в сучасному світі «як найбільш адекватний та ефективний механізм соціотворчості» [3]. Все це повною мірою можна віднести до Інтернет-спільнот, багато з яких набувають корпоративних рис.

У роботах, що узагальнюють дослідження мережевих процесів, бурхливе зростання числа віртуальних спільнот пов'язується з кризою ідентичності, яка гостро проявилася в період формування глобальних феноменів, із зростанням потреби в побудові нового колективного «Я».

Д.Прігов вважає, що в ЗМІ, політиці та економіці зайняв провідні позиції і домінує в даний час тип людей, який відрізняється не стільки підприємливістю і адаптивністю, скільки прихильністю до ідеології цинізму «як виграшної стратегії». На його думку реальною альтернативою цьому для багатьох людей, що прагнуть до соціальної активності є включення в діяльність «невеликих спільнот однодумців, об'єднаних в рефлективно-референтні групи» [4].

Відповідь на питання як формується смисловий простір комунікацій всередині спільноти дає аналіз ідеологічних полів С.Жижєка. Ідеологічний простір Інтернет-спільнот ми можемо розглядати як простір заповнене вільними «плаваючими означеннями» - поняттями що не несуть ідеологічного значення, але

здатними його отримати «причепившись» до поля того чи іншого ключового поняття, яке формує смислові ланцюжки і задає ідентичність ідеологічного поля.

С.Жижєк переконливо доводить, що в просторі сучасних комунікацій смислового, ідеологічного ідентифікація членів того чи іншого співтовариства не може бути визначена на всі часи і ситуації. «Зрештою єдиним способом визначити «демократію» є визначення того, що цим поняттям охоплюються всі громадські рухи та організації, які отримуючи легітимізацію називають себе демократичними. Іншими словами, єдиним можливим визначенням ідентичності того чи іншого об'єкта буде те, що це саме той об'єкт, який пов'язаний з одним і тим же означає. Саме означає і конститує ідентичність об'єкта» [5].

Парадокс полягає в тому, що саме ключове поняття є не сенсоутворювальним елементом ідеології, а знаком, який її розрізняє та дозволяє позиціонуватися. Таким чином розрізнення сприймається як ідентичність.

Яким чином відбувається процес ідентифікації в комунікаційних спільнотах? Яким чином смисловий код «захоплює» невизначені інтенції і структурує їх? С.Жижєк показує що відповідь на це питання дають соціально-психологічні механізми ідентифікації, які виходять з графа бажання, описаного Ж. Лаканом.

По-перше, слід зазначити ретроактивності ефект - панівне означення («жорстка десігнаторама») притібає «вільно плаваючі» означення і ретроактивно надають їм не тільки зміст, але й ілюзію його наявності до комунікації. «Точка прищепки фіксує значення попередніх елементів, ретроактивно підпорядковує їх тому чи іншому коду, впорядковує їх відносно згідно даному коду. Ретроактивний ефект полягає в тому, що щось сприймається як існуюче перед початком».

По-друге, важливо розрізнити символічну і уявну ідентифікації. Уявна ідентифікація це ідентифікація з образом того, якими б ми хотіли бути, причому, як підкреслює С. Жижєк, іноді цей образ привабливий своїми недоліками. Символічна ідентифікація - «це ідентифікація з самим місцем звідки при погляді на самих себе ми здаємося собі привабливими, гідними любові». Уявна ідентифікація завжди підпорядкована символічною - тій точці з якої на нас дивиться Інший.

По-третє важливо розуміти що «по ту сторону ідентифікації» зберігається питання - Чого ти хочеш насправді? С.Жижєк трактує його як невротичну нездатність прийняти символічну ідентифікацію. Ідеологеми, які скріплюють спільноти є не просто монтажем «вільно плаваючих» означень, але завжди структурують енергетику мотиваційної сфери, одночасно приховуючи витіснені бажання.

Складності прийняття символічної ідентифікації підсилює екстерналізацію суб'єктивних значень в комунікаціях Інтернет-спільнот. Це впливає з відомого судження П.Бергера і Т.Лукмана щодо рівноваги в процесі самоідентифікації людини: "Людина сприймає себе як істота, що не ідентичне своєму тілу, а, навпаки, має це тіло в своєму розпорядженні. Іншими словами, сприйняття людиною самого себе завжди коливається між тим, що він є тілом і володіє їм, і рівновага між ними потрібно знову і знову відновлювати. Ця ексцентричність сприйняття людиною свого

тіла має певні наслідки для аналізу людської діяльності як поведінки в матеріальній довкіллі і як екстерналізації суб'єктивних значень. Для адекватного розуміння будь-якого людського феномена слід приймати в розрахунок обидва ці аспекти на тій підставі, що коріння їх у фундаментальних антропологічних фактах" [6, с.22]

Крім проблеми реальної соціальної ідентичності, існує проблема ідентичності соціальної. Особливо очевидні зміни стратегій ідентичності сучасної людини у зв'язку її потраплянням в «глобальну мережу світової павутини». Говорячи про процеси глобалізації, абсолютно неможливо ігнорувати Інтернет. Спочатку Світова Мережа обростала міфологією елітарності, «просунутості», і, відповідно, дивності, невключення в діючі правила тощо. Сюжети інтернетівського професійного фольклору відображають початкову опозицію «інституціоналізація - свобода». Тут ми виявляємо елітарну за своїм походженням «глобальну» ідею виробництва знання як засобу оволодіння світом, ту саму, яка стала важелем зміни моделі соціальної ідентичності середнього класу.

В умовах тотальності комунікації Інтернет стає полігоном випробування соціальної та соціальної ідентичності. Інтернет - чисте поле віртуальних можливостей, в якому людина з азартом і задоволенням «приміряє» на себе можливі ідентичності. Анонімність простору дозволяє безкарно пограти зі своїм образом і зміна статі - одна з найчастіших ігор. Спілкування в Мережі оперує символами сексуальності, стійкими стереотипами, сформованими соціокультурним досвідом. Характеристики мужності і жіночності складаються із соціальних стереотипів: помилкова ідентичність потурає очікуванням, тому, якщо я хочу представити себе жінкою-вампом, я повинна червоним написати свій «нік», а якщо збираюся приміряти чоловічу личину - забути про грамотність. Усі символи у віртуальному просторі інтерпретуються гротескно [7, С.8]. Уточнення зовнішності - символічний дискурс, обмін образів фемінності / маскулітності. Розумна дівчина не може бути красивою, зате помірність і пасивність - прекрасні риси ідеальної жіночності.

Чоловік повинен бути професійно підготовлений, і при цьому не звертати уваги на дрібниці, на зразок орфографічних помилок. Причому в символічний дискурс входять далеко не всі характеристики. Працює метод бріколажа, ідентичність складається шляхом послідовних позитивних і негативних виборів (як у двійковій системі - так-ні) тих чи інших ідентифікацій, які людина запозичує з реального життя в дещо віртуалізованій формі.

Міфологічна ідентичність віртуальної особистості складається з підручного набору уявлень про себе. Цей набір типу «зроби сам» є інтерактивним

- стереотипне уявлення ситуативно затребується в анонімному просторі. Тому воно, з одного боку, має бути «готово», тобто має бути продуктом осмисленого індивідуального досвіду, а з іншого - спонтанно, оскільки викликано вільним спілкуванням. Віртуальна реальність це пусте в сенсі існування приписаних очікувань місце, де ці очікування, проте, виявляються через презентації користувачів. Це поле чистого експерименту зі структурами соціальної уяви, калькованими стереотипи соціокультурної реальності. Тому саме вивчаючи глобальну мережу Інтернет можливо простежити ті форми і параметри ідентичності, які залишаються незмінними в достатку багатонаціональних та інтеркультурних дискурсів. Імовірність того, що ці параметри збережуться як базові у формуванні нового типу «глобальної ідентичності» вельми висока. Це стосується як особистості, так і соціальної ідентичності. І якщо Мережа дозволяє успішно маскувати особисту ідентичність, то соціальна залишається досить стабільною, оскільки тут складніше інтерактивно відповідати очікуваним стереотипним уявленням, по-перше, і, по-друге, оскільки саме Інтернет дозволяє складатися простору спілкування професіоналів. Дослідження полів спілкування в Мережі на предмет параметрів соціальної ідентичності показує, що стабільними на даний момент виявляються ті параметри, які є показниками зміни середнього класу.

Головний ризик розчинення соціальної ідентичності в Інтернеті пов'язаний із додатковими можливостями стирання меж між законністю та злочинністю. Завдяки втратам традиційних механізмів соціальної ідентичності в Інтернеті успішно формуються спільноти терористів, суїцидників, тролів, чорних піарщиків та Інтернет шахраїв. Досі державна влада жодної країни не виробила ефективних механізмів протидії новітньому явищу – кібервійні [8]. В цьому ключі слід сказати, що саме поняття закону стає віртуальним, нечітким, а його дотримання або недотримання носить суб'єктивний, зазвичай, філософський характер.

Таким чином, можна зробити висновок, що в епоху глобалізації соціальна ідентичність починає визначати себе в міфологемах часу і свободи, індивідуалізму, знання і мобільності, що відповідає картині глобального світу. Траєкторія трансформації нових ідентичностей в умовах Інтернет-спільнот спрямована в бік формування соціальної ідентичності. Стрімко відбувається рух як від «гіперіндивідуального» до «нового колективізму», так й у протилежному напрямку, від соціальної ідентичності до анонімних соціальних спільнот. Зростають ризики трансформації уявлення межі між законністю та злочинністю, що вимагає реформу пенітенціарної системи під нові вимоги часу.

Література та джерела

1. Giddens A. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. – Stanford. California, 1991. – 245 p.
2. Кастельс М. Информационная эпоха, общество и культура/ Мануэль Кастельс; пер. с англ. под научн. ред. О.И. Шкаратана. - М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 606с.
3. Согомонов А. Корпорации вместо сообществ? Фундаментализм вместо терпимости! // Художественный журнал. – №41, – 2002, – С.16 – 22
4. Пригов Д. Хочется быть понятым правильно // Художественный журнал. – №41, – 2002, – С.6 – 10
5. Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М.: ХЖ, 1999. –236 с.
6. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. - М.: "Медиум", 1995. - 323 с.

7. Конева А.В. Социальная идентичность в эпоху глобализации // Studia Culturae. Выпуск 7. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2005. - С. 25-34. http://www.spbric.org/PDF/kon_sotsident.pdf
8. Булгак П. Кібервійна та Євромайдан: репетиція 2015 / Павло Булгак // Українська правда. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/articles/2013/11/27/7003178/>

В статті проаналізовані сучасні підходи до розуміння суті протиріччя між мережею та ідентичністю в умовах глобалізації та складності ідентифікації в Інтернет-сообществах. Автор концентрує свою увагу на факторах процесу отождествлення ідентичності та розмежування в діяльності Інтернет-сообществ. Також наведено прогноз вірогідних ризиків формування неідентифікованих та анонімних Інтернет-сообществ.

Ключові слова: соціальна ідентичність, розмежування, Інтернет-сообщество, «гіперіндивідуальність», «новий колективізм».

This article describes current approaches to the understanding of contradictions between the network and identity in the context of globalization and complexity of identification in online communities. The author focuses attention on the process of identifying factors of identity and distinction in the activities of online communities. Also the article contains a forecast of possible risk of formation of unidentified and anonymous online communities.

Key words: social identity, distinction, online community, "hiperindividuality", "new collectivism."

УДК 378:371.134:364.62 (73)

TO THE ISSUE OF SOCIAL WORKERS TRAINING IN THE USA

Bartosh Olena Pavlivna

Uzhgorod

У статті розглядаються питання підготовки фахівців соціальної роботи різних рівнів у США. Дана характеристика основних етапів розвитку соціальної освіти в США (бакалаврських та магістерських програм). У США акредитуючим органом в сфері освіти соціальної роботи є Рада з питань освіти в соціальній роботі (CSWE). На сьогодні в США пропонується 367 програм підготовки бакалавра соціальної роботи, приблизно 102 школи соціальної роботи надають ступінь магістра соціальної роботи. Дослідження, проведене у 1991 році, показало, що в США 39% соціальних працівників працює в державному секторі, 29% працює в приватному секторі, 37% – в неприбутковому секторі.

Ключові слова: акредитація, рада з питань освіти в сфері соціальної роботи, асоціація шкіл соціальної роботи, волонтери, фахівець соціальної роботи, професійна підготовка фахівців соціальної роботи.

In the 90s of the twentieth century there has appeared the necessity to establish Social Work in Ukraine, the main objective of which is to regulate the legal, economic relations of an individual and society, to provide each person with the help and support, solving different social problems as well as effective social protection of every member of a society.

Professional social work is one of the main ways to respond to the new society social situation, its problems, opportunities. However this is one of the most important and complex tools of social control.

Professional training of social work specialists began in Ukraine only in the mid of the 90s of the XIX century and was associated with considerable difficulties conditioned with both the lack of practical experience in this sphere and significant research, theoretical developments on the current social work issues and

training of specialists for social services. The works of such home scientists as V.Vasylyev, I.Zvyeryeva, A.Kapska, I.Kozubovska, H.Laktionova, I.Myhovych, L.Mischyk, V.Polischuk, H.Popovych, V.Sydorov, N.Sobchak etc. research theoretical and methodological foundations of social work and some aspects of training of social workers and social pedagogues in Ukraine and abroad.

The issue of professional training of social workers in Ukraine is not enough researched unlike in many other countries (e.g. in the U.S.A, UK, Germany, etc.), where social services are well developed and original systems of professional social workers training at different levels are established. With the establishment of social education system in Ukraine, that meets the needs of society and international standards of training, the study and use of international experience of social education acquires special importance. Foreign experience bears the considerable interest for Ukraine, especially of those countries, where social work and social education have a long history and rich traditions. Great Britain and the USA are the countries with significant experience in training of social workers (professional training for social started here in the 90s of the XIX century).

Thus, the topicality of the problem lies in the possibility of creative use of foreign (the U.S.A) experience in the training of home social workers. The object of the study is the social system of higher education in the United States. The subject of research is: the basic stages, the content and forms of training of social work specialists in the higher American educational institutions.

At the end of the XIXth and beginning of the XXth century in many European countries (Great Britain, Germany, the Netherlands, Sweden, France etc) and in the USA, Canada social work emerged as a particular type of professional activity that was developing alongside with

the activities of charitable organizations [1].

Nowadays the integral part of the USA higher education is the system of social workers training. At present social work schools, colleges and universities perform the training of social workers. Their programmes are performed at three levels: with bachelor degree, master degree and doctorate in social work on any accredited educational programme specializing in "social work".

Not all social services are provided by competent certified social workers. Many services are provided by people acting as, in scientific literature called, "indigenous workers". These could be the clients themselves, former clients or other people who know well the situation of a client, or it may be a group of clients having similar experience in dealing with problems of a different nature [2, p.78]. These workers are sometimes able more quickly than professionals to establish the contact with social work clients.

One should not underestimate the role of volunteers. The desire to give oneself, without getting paid, to help others is a characteristic of human society and is reflected in the activities of millions of people who give their time, energy and talents to make this world a better place. Today social workers work closely with volunteers in many agencies. Qualification of volunteers varies depending on the activities they perform.

Public colleges train "unprofessional" staff to work in social agencies and offer a degree program of Associates of Arts, which by its content may vary depending on the college that it offers. The purpose of this programme is to prepare specialists for the very narrow profile – technician in institutions for the mentally disturbed people, an assistant on the provision of public services, etc. This training programme usually involves the study of the following subjects: human growth and behavior, social problems, social service delivery systems, personal values and self-awareness, basic communication skills, as well as practice with the ability to apply the theory of obtained knowledge.

Social work has traditionally had close links with the social sciences. It starts with basic knowledge of psychology, sociology, anthropology, economics, political science, developing the theoretical framework for understanding the individual, family, group, organization, community and the impact of culture on them. Often the baccalaureate program in social work can be found at Sociology Faculties. Graduates of this programme are able to perform specific tasks that include: interviews with collecting the necessary data, collection of money, food delivery, housing services etc.

For *basic social workers* it is necessary to acquire professional practical skills, theoretical knowledge and values that under normal circumstances one cannot get from daily experience, only through formal education with specialty of "social work." Such knowledge is different from the pilot as it is based on a conceptual and theoretical knowledge of personal and social interaction. For a *basic social worker* the bachelor degree in social work is required on a programme that is accredited by the Council on education in the field of social work. In 1984 an important step has been made in raising the quality of social education at the undergraduate level. New standards for accreditation and solid curriculum have been developed. The standards clarified expectations of

the specific programme in accordance with its purpose, structure, resources [3].

For the *specialized social worker* the master degree in social work is required on a program that is accredited by the Council on education in the field of social work. Practice at this level requires specific skills, therapeutic techniques in at least one method, as well as general knowledge of human development, the impact of social factors on human personality. Specialized practice requires the ability to build relationships with individuals and groups using the methods of research, administration, planning methods and solving social problems.

Before the appearance of bachelor degree in social education and a basic social worker, the generally accepted level of training in the practice of social work was the level of social work specialist. Historically master degree in social work education was based on training course.

Nowadays in the United States 367 programmes of Social Work Bachelor are offered, about 102 social work schools offer master degree in social work [4, p.458]. Almost all schools of social work invite individuals from all educational levels (from those who just graduated from college to those returning to study after many years of professional and life experience). Overall, social work schools provide benefits to those who already have experience. The average age of students entering the speciality is 25-30 years. Many schools also provide combined degrees. The popular combination of degrees is law and public health.

The *independent social worker* requires a master degree in social work on an accredited programme and at least 2 years of post-paster experience under appropriate professional supervision as it is necessary to demonstrate the proper practice management skills and expertise in own training. Independent level of practice is based on continuous professional development under supervision, it certifies the regular use of professional skills and abilities in an independent private practice. An independent social worker has to develop and integrate knowledge, values and skills of social work in at least one of the areas of social work practice. He also needs to work independently in any situation, be prepared to practice outside social agencies, be able to carry out supervision and consult with other social workers.

Membership in the Academy of Certified Social Workers is one of the indicators of achievements of an independent social worker. This Academy was established in 1960 to protect clients from incompetent inadequately trained practitioners. The Academy also aims at establishing the more favorable image of the profession to the public. To join the Academy you must be a full member of the National Association of Social Workers, have at least 2 years of experience in practice, submit letters of recommendation from professionals, get enough points on the exam (test), which is conducted by the Academy.

National Association of Social Workers has developed two other certified programmes (with the qualification of clinical and school social worker) to confirm the fact that employees are ready to practice independently in specialized areas. In order to get the level of qualified clinical social worker, social worker must complete a minimum of 2 years of clinical practice (after obtaining

a master degree in social work) at an agency, which is under the supervision of an experienced clinical social worker. In addition, an applicant must obtain a license from the Academy of Certified Social Workers or state license and submit positive recommendations from colleagues.

School Social Work Specialist must meet similar requirements and receive a passing score on the test (School Social Worker Specialty Area Test), which is conducted by the National Teacher's Examination.

Practice *social worker of the highest level* foresees the performance of social and organizational obligations with the aim of professional development, analysis, research, policy assignments. This level requires a special skill in theoretical, practical, managerial or political sphere, the ability to conduct research in the field of social welfare. Usually a social worker of the highest level holds a PhD in social work in addition to a master degree in social work. This level is provided to the most experienced practitioners. Compared to other professions there is relatively small number of professionals trying to get

this professional level.

To get this level one needs to be a Diplomate in Clinical Social Work offered by National Association of Social Workers. In turn, to be recognized diploma holder, the applicant must complete training in a master degree in social work, or have the highest clinical state license, have at least 5 years post-master experience in clinics, pass an exam (essay on a specific case), get the highest score from supervisor. A similar classification – Board Certified Diplomate – with similar requirements is provided by independent American Board of Examiners in Clinic Social Work. Education on the doctorate level (DSW or Ph.D.) is a parallel path to becoming a qualified social worker of the highest level.

Thus, the United States became one of the first countries where social work took shape as a special kind of professional activity. In this country the training of social workers began in the 80-90s of the XIXth century. At present social services and their staffing has reached a very high level of development.

Література та джерела

1. Jordan B. Invitation to Social Work. – Oxford: Oxford University Press, 1984.
2. Morales A.T. Social Work: A Profession of Many Faces/ Armando T. Morales, Bradford W. Sheafor. – Boston: Allyn and Bacon. – 9th ed. – 2001.
3. Council on Social Work Education. Handbook of Accreditation Standards and Procedures. – Washington, D.C.: The Council, 1984.
4. Charles D.G. Social Work in Contemporary Society / Charles D. Garvin, John E. Tropman. – Boston: Allyn and Bacon, 2nd edition, 1998.

В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов социальной работы разных уровней в США. Дана характеристика основных этапов развития социального образования в США (бакалаврских и магистерских программ). В США аккредитующим органом в сфере образования по социальной работе является Американский совет по вопросам образования в сфере социальной работы. В настоящее время существует около 367 программ подготовки бакалавров социальной работы. Примерно 102 школ социальной работы обеспечивают подготовку по степени магистра социальной работы. В США социальные работники предоставляют услуги в государственном секторе – 39%, 29% – в частном, 37% – в некоммерческом.

Ключевые слова: аккредитация, совет по вопросам образования в сфере социальной работы, ассоциация школ социальной работы, волонтеры, специалист социальной работы, профессиональная подготовка специалистов социальной работы.

The article considers the issues of content and forms of organisation of Social Work specialists training on different levels (bachelors, masters) in the USA. The USA accreditation body in the sphere of Social Work education is Council on Social Work Education. At present there are approximately 367 programmes of training of social work bachelors. Approximately 102 schools of social work provide degrees of masters of social work. In the USA 39% of social workers provide services in the state sector, 29% – in the private, 37% – in the non-for profit.

Key words: accreditation, Council on Social Work Education, Association of Schools of Social Work, volunteer, specialist of social work, professional training.

УДК 378.14

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ, ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Бедевельська Маріана Василівна

м.Мукачеве

У статті розглянуто питання про формування творчих здібностей майбутніх вчителів, які є складовою їх педагогічної майстерності. Подано складові творчих здібностей, шляхи реалізації творчого підходу та рівні сформованості творчих здібностей.

Ключові слова: майбутні вчителі, творчість, творчі здібності, педагогічна майстерність, рівні сформованості творчих здібностей.

У відповідності з Болонською угодою в Україні відбуваються зміни в питанні підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Це потребує вдосконалення не тільки навчального процесу, але й формування особистості майбутнього фахівця, який буде зацікавлений у професійних знаннях, власній професійній компетентності. “Випускник ВНЗ - молодий спеціаліст якісно підготовлений, якщо у процесі вузівської життєдіяльності студента відбулося його навчання, виховання, самовиховання як творчої особистості, яка здатна бачити сучасні суспільні проблеми, а також професійно і творчо їх розв’язувати” [5, с.7].

Важливим у підготовці майбутнього вчителя є сформованість педагогічної майстерності. Академік І. Зязюн розглядає сутність педагогічної майстерності як комплекс властивостей особистості, до яких належать: гуманістична спрямованість (домінанта на розвитку учня; бачити особистість, відчувати, розуміти й допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету; «виросити» особистість через відкриття, а не насаджувати; відповідати за свій вплив; відчувати моральне задоволення від розвитку учнів); професійна компетентність (комплекс знань з предмету, психології, педагогіки, методик; особистісна забарвленість знань; постійне оновлення знань); педагогічні здібності (комунікативні; перцептивні; динамізм; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність); педагогічна техніка (зовнішня і внутрішня) [10, с.29-30].

Педагогічна майстерність учителя проявляється через творчість. Але це не тотожні поняття, а тільки частково пов’язані між собою. Це пояснюють тим, що творчий підхід до педагогічної діяльності студента необхідно формувати ще у ВНЗ, готуючи його як до стандартних так і нестандартних ситуацій, які розв’язуються за принципами та правилами, перевірених наукою й практикою (педагогічною майстерністю) [14, с.12], яка набувається в процесі педагогічної діяльності і є проявом постійної і різнобічної творчості.

З метою реалізації творчого підходу необхідно вирішити такі завдання: 1) педагогічне осмислення елементів творчого процесу; 2) систематизація якостей творчої особистості як педагогічної мети; 3) визначення основних напрямків формування творчої особистості [15].

Тому, *метою статті* ми обрали розгляд питання

про формування творчих здібностей майбутніх учителів.

Проблема творчості завжди в центрі уваги науковців і практиків. У психологічному аспекті значний внесок в обґрунтування понять “творчість”, “творча діяльність” зробили К.О.Абульханова-Славська, Д.Б.Богоявленська, В.О.Моляко, В.В.Рибалка, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн. Педагогічні проблеми формування творчих здібностей розглядалися у працях С.В.Висоцького, І.А.Зязюна, Н.В.Кічук, Н.Г.Печенюк, С.О.Сисоевої, В.С.Шубінської, О.В.Шупти.

“Творчість у широкому розумінні (як виконання чогось суспільно корисного) розкриває потребу особистості у самореалізації, самоактуалізації і розширенні своїх можливостей творити”. Структуру творчої діяльності, на думку дослідників, складають три компоненти: творчий прояв, творча позиція, творча продукція. [7, с.141-142].

Творчі здібності володіють певними ознаками: швидкість і гнучкість думки; точність; рівень мотивації; рівень розвинутої уваги.

О.Лук [7] визначає такі творчі здібності: вміння бачити проблему, здібності до перенесення досвіду, гнучкість мислення, здібності до передбачення. У працях дослідника розглядаються сім рівнів розвитку творчої особистості. Вони відповідають рівням сформованості творчих здібностей:

I рівень – інтуїтивне виявлення, мотиваційно-творча спрямованість.

II рівень – активність особистості в конкретному виді діяльності.

III рівень – підвищення активності у відповідальному виді діяльності.

IV рівень – перші значні творчі досягнення особистості.

V рівень – спрямований індивідуальний творчий стиль діяльності та майстерності.

VI рівень – стадія розкриття таланту.

VII рівень – геніальність [7].

На основі рівнів творчої діяльності І.М.Хмельяр визначила рівні сформованості творчих здібностей учнів ліцею.

Високий – постійний прояв показників сформованості творчих здібностей, особистість працює на високому рівні творчої діяльності. Такий рівень мають учні з яскраво вираженими критичністю, швидкістю, глибиною та гнучкістю мислення; вони вміють самостійно будувати алгоритм розв’язання запропонованих завдань; здатні самостійно виявляти суперечності, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, генерувати нові ідеї.

Достатній – прояв ознак творчих здібностей в більшості випадків (75-80%), особистість працює в основному на достатньому рівні творчої діяльності, спостерігається прояв високого. Для таких учнів характерні високі знання; розвинене вміння самостійно прогнозувати власну діяльність.

Середній – прояв ознак творчих здібностей в половині ситуацій, працює на середньому рівні творчої діяльності. Незначні прояви достатнього рівня. Це учні з середнім проявом розумової активності, які іноді здатні виявляти самостійність у виконанні поставлених завдань. Загалом працюють гарно під чийсь керівництвом.

Початковий – низький прояв творчих здібностей.

Зазвичай, працюють на рівні відтворення, за певним алгоритмом, постійно потребують допомоги вчителя, мають середній рівень навчальних досягнень, практично не володіють вмінням аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати навчальну інформацію [13].

Е.Ландау представив творчість (креативне мислення) у вигляді рівноваги терез [6, с.29] (рис.1).

Креативне мислення



Рис. 1. Складові креативного мислення

В.А.Бодров зазначає, що “особистість виявляє себе у професії” та “розвивається у діяльності” [2, с.173]. Освоюючи професію, вчитель стикається з проблемами вирішення як стандартних, так і нестандартних ситуацій. Він постійно приймає рішення про те, що, як і коли це потрібно зробити. А це означає, що вчитель повинен володіти прийомами педагогічної майстерності, щоб знайти правильний вихід з любой ситуації, не образивши їх учасників.

Цікавим є визначення творчості С.М. Вірозуба: “прагнення до поширення себе на світ (втілення себе у матеріальній формі - матеріалізації), до гармонії, до рефлексії, до духовного”. І далі “...творчість виступає однією з форм людської діяльності” [4, с.275]. В.О.Моляко вважає, що “в психологічному аспекті під творчістю слід розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього суб'єкта невідомого” [9, с.7]. Учений подає ширшу, ніж прийнято, класифікацію видів творчості: наукову, технічну, літературну, музичну, образотворчу, ігрову, навчальну, побутову, військову, управлінську, ситуаційну, комунікативну творчість.

С.О.Сисоєва визначає творчість “як системне явище, яке включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме:

- творчі здібності;
- творчий процес;
- ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей;
- якості особистості, що забезпечують творчу діяльність” [11, с.202].

До основних показників творчих здібностей

С.О.Сисоєва відносить: інтерес до певного виду предметів або об'єктів і дій з ними; увага до певного кола об'єктів; внутрішня зосередженість і “неувага” до існуючого навколо; оригінальний підхід до стандартних завдань; намагання змінювати, реконструювати те, з чим доводиться зустрічатися [11]. Значне місце у дослідженнях відводять показникам творчої діяльності:

- оригінальність і новизна творіння;
- рухливість мислення, велика кількість створеного;
- ретельність в оформленні створеного;
- настійне прагнення оприлюднити свої твори, зробити їх надбанням людей;
- мотиваційне забезпечення творчого процесу самою роботою, інтересом до неї і захопленість нею [11, с.213].

О.В.Шупта пропонує таке визначення поняття “творчість”: це спосіб самореалізації особистості, яка створює, формує та реалізує себе як суб'єкта діяльності і при цьому творчість є найвищим проявом результату діяльності особистості [16].

На думку О.М. Матюшкіна творчий процес проходить чотири етапи: 1) аналіз задачі; 2) пошук нового принципу дії; 3) реалізація знайденого принципу; 4) перевірка правильності рішення [8].

Тобто, завдання педагога полягає у забезпеченні формування у студентів мотивації, яка змусить перейти від стандартних форм вирішення професійних завдань до їх творчого виконання, як найвищого прояву професійної майстерності [1, с.153].

Традиційні методи навчання у ВНЗ не сприяють

формуванню творчої особистості та розвитку її творчого потенціалу. Це можна забезпечити, якщо у педагогічному процесі передбачити:

1) повноцінний розвиток творчих можливостей студентів, їх професійне зростання;

2) побудову навчального процесу відповідно до вимог розвитку пізнавальної, емоційної та мотиваційно-сислової сфери особистості, індивідуалізація навчання;

3) переміщення центру уваги викладача з предмета, що вивчається, на студента, тобто "антропоцентричність". Весь зміст вищої освіти потрібно підпорядкувати розвитку особистості студента [4, с.147].

Для виявлення особливостей творчого розвитку особистості С.О.Сисоєва пропонує дотримуватися наступних принципів педагогічної творчості викладача [11]:

- суб'єктності навчання (визнання студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, використання переважно комунікативних методів навчання);
- діагностики (оцінювання рівнів розвитку творчих можливостей);
- оптимальності (відбір таких дидактичних засобів, які відповідають розвитку творчих можливостей меншості, а тому сприяють розвитку твор-

чих можливостей всіх);

– взаємозалежності (взаємозалежність, взаємозумовленість творчої педагогічної праці викладача і творчої навчальної діяльності студентів);

– фасілітації (створення творчої атмосфери, яка б сприяла розвитку мотивів творчої діяльності, надихала студентів на творчість);

– креативності (виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої діяльності студентів);

– доповнення (введення додаткових курсів для компенсації прогалин у розвитку творчих умінь і психічних процесів, які сприяють успішній творчій діяльності);

– варіантності (подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання).

Отже, від сформованості творчої особистості викладача, залежить можливість формувати творчі здібності студентів, як особистості. Саме особистісно орієнтовний підхід до кожного студента забезпечить його становлення, як майбутнього вчителя.

Тому наші подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення впливу особистісно-орієнтованого навчання на педагогічну майстерність вчителя іноземної мови.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебн.пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511с.
3. Вірозуб С.М. Розвиток творчих здібностей учнів //Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Миколаїв, 2001. – Вип. 4.– С.275–281
4. Воропаєва Т.С. Психологічні механізми стимуляції інтелектуальної активності студентів / Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові засади реформування вищої освіти в Україні».- К., 1994. – С.147-152
5. Интенсификация творческой деятельности студентов / Под редакцией профессора В.И.Андреева, профессора Г.Мельхорн: Издательство Казанского университета, 1990. – 198 с.
6. Ландау Э. Одаренность требует мужества. Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э.Ландау. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
7. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. –М.: Педагогика, 1972 – 126 с.
9. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления.// Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С.136-141.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Карамущенко, І.Ф.Кривоніс та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., дров. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.С.Сігаєва, Я.В.Цехмістер та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.
12. Печенюк Н.Г. Организация познавательной деятельности студентов на основе типологии профессиональных задач: автореф. дис...канд.пед.наук. – 13.00.02 - МГПИ. – М., 1984. – 20 с.
13. Хмельяр І. Розвиток творчих здібностей учнів / І.Хмельяр // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – № 1. – 2004. – С.38-42
14. Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П.И.Шевченко, Б.Д.Красовский, И.С.Дмитрик. – К.: Наук. думка, 1992. ~ 150с. – Библиогр. – С.145-146
15. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
16. Шупта О.В. Креативність як складова професійної важливих якостей перекладача. Збірник наукових праць № 23. Частина 2. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – С.411-415

В статтє рассматриваются вопросы о формировании творческих способностей будущих учителей, как составляющей их педагогическое мастерство. Поданы составляющие творческих способностей, пути реализации творческого подхода и уровни сформированности творческих способностей.

Ключевые слова: будущие учителя, творчество, творческие способности, педагогическое мастерство, уровни сформированности творческих способностей.

The article examines the formation of creative abilities of future teachers as a part of their pedagogical skills. The components of creativity, ways to implement creative approaches and levels of formation of creative abilities have been discussed. The formation of a personality of a creative teacher influences the opportunity to shape the creativity of students as individuals. The very personally directed approach to each student ensures its becoming as a future teacher.

Key words: future teachers, creativity, creativity, pedagogical skills, levels of formation of creative abilities.

УДК 378.09

ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ США

Бичок Алла Володимирівна

м.Тернопіль

У статті розглянуто значення інформаційно-комунікативних технологій у системі освіти США.

Ключові слова: значення, інформаційний, технологія, система, освіта США, Інтернет.

Інтернет є невід'ємною складовою освітнього процесу, який сприяє всебічному розвитку людини як особистості та її найвищої цінності для суспільства; зумовлює нагальну проблему обґрунтування нових підходів у системі освіти щодо підготовки фахівців, які поєднували би глибокі фундаментальні теоретичні знання та ретельну практичну підготовку. Використання комп'ютерних технологій дає змогу реалізувати важливий дидактичний принцип індивідуалізації навчання. Ця проблема розглянута у працях D. A. Crystal, G. Dudeney, D. Teeler, P. Gray, M. Warschauer.

Метою нашої статті є виокремлення соціокультурної характеристики Інтернет-середовища як глобального полікультурного середовища проживання сучасної особистості та його значення у системі освіти США.

Завданнями дослідження є:

1) дослідити рівень міжнародного співробітництва між вищими навчальними закладами США та європейськими країнами у поширенні та пропаганді Інтернет-технологій;

2) визначити розробку білінгвальних моделей полікультурної освіти з компонентом інформаційних технологій;

3) виокремити головні взаємозв'язані та взаємообумовлені складові інформаційних технологій у системі полікультурної освіти США.

Варто зазначити, що мережа Інтернет є природним глобальним полікультурним середовищем, в якому потрібно звернути увагу на [1]:

- зростаючу багатомовність Інтернет-середовища щодо глобального спілкування у сучасному світі, при якому спостерігається стрімкий рух від домінування англійської мови до багатомовності;
- полікультурність як значну характеристику Інтернет-простору в XXI столітті з поєднанням відео та інших медіа ресурсів, які дають можливість індивіду «познайомитися» з вербальними та невербальними особливостями різних культур, в основі яких є мови із найрізноманітнішим діапазоном соціальних функцій;
- культурний потенціал Інтернет-ресурсів як збереження культурної спадщини народів світу, які знаходяться в Інтернет-просторі;
- інформаційно-комунікативні технології як засіб розширення кордонів полікультурного бачення світу людиною;
- Інтернет-середовище як приклад безконфліктного існування різних видів культури: «високої», «побутової», «масової»;
- інформаційно-комунікативні технології, які виступають інструментами задоволення різних по-

реб індивіда: комунікативних, країнознавчих та пізнавальних, а також природних «стимулів» інтерактивної діяльності особистості в її сферах життєдіяльності.

Як відомо, людина може бути одночасно представником не лише етнічної, національної, регіональної чи континентальної культури, а також і належати до певного переліку субкультур (наприклад, вікова субкультура, субкультура професійної сфери, субкультура певного соціального спрямування). В освітньому процесі США важливу роль відіграють іноземні мови, які спрямовані на:

1) розвиток іншомовної комунікативної компетенції;

2) досягнення позитивної соціалізації індивіда за допомогою мов;

3) забезпечення належного виховання та когнітивного розвитку особистості в умовах навчального іноземного спілкування.

При цьому потрібно звернути увагу на монолінгвальну та білінгвальну компетенції. Нині в освіті США як і в загальноєвропейській мовній педагогіці вважають, що іншомовна комунікативна компетенція формується та розвивається в єдності всіх її компонентів. Використання Інтернет-ресурсів значно сприяє різнобічному культурному розвитку індивіда за умови, якщо він [індивід] володіє інформаційно-комунікативними технологіями не нижче рівня А1 (базовий рівень) і комунікативною компетенцією не нижче рівня В1 (пороговий рівень) [2].

Таким чином, взаємообумовлений розвиток комунікативної компетенції та Інтернет-середовище як відкритий комунікативно-інформаційний та мультимедійний простір, який використовується з метою засвоєння індивідом культурно-мовленнєвих досягнень людської цивілізації загалом.

Важливими для Інтернет-тексту є такі складові, які взаємодоповнюють одна одну:

- вербальна (містить різноманітні функціональні типи вербального тексту);
- графічна (поєднує вербально-схематичні та образно-схематичні способи передавання інформації);
- звукова (характеризується наявністю аудіо- та відеотекстів);
- кольорова (містить кольорові гами в оформленні веб-сторінок);
- символічна (характеризується символами і знаками, що є певними прототипами слів і вербальних фраз).

Зазначимо, полікультурне та технологічно доступне Інтернет-середовище сприяє залученню Інтернет-користувачів до досягнень людської цивілізації і використання культурної спадщини людства. Проте, рівень забезпечення освітніх та інших потреб користувачів залежить від рівня володіння ними не лише англійською мовою, але й іншими мовами міжнародного спілкування (наприклад, німецькою, фран-

цузькою, російською, китайською чи арабською), які є важливими для культурно-мовленнєвого розвитку конкретної особистості.

Важливу роль при цьому відіграють рівень загальної культури, інформаційної культури, соціокультурної освіченості, сформованості комунікативно-когнітивних стратегій, інтегрованих комунікативно-когнітивних та інформаційно-комунікативних технологічних умінь, які в поєднанні дають можливість опанувати роль суб'єкта діалогу культур.

Вважаємо, що для полікультурного розвитку індивіда важливим є не лише спілкування з носіями мови, яку вивчають, але і з не носіями мови у її робочому варіанті. Інформаційно-комунікативні технології, які орієнтуються на вивчення мов у контексті діалогу культур, є важливою передумовою у системі освіти США.

Науковці зазначають, що багатосторонній культурний розвиток особистості на сьогоднішній день спрямований на:

- розвиток ціннісно-зорієнтованих стратегій розуміння та інтерпретації явищ у сучасному полікультурному та багатомовному світі;
- навчання ефективним способом співпраці з представниками найрізноманітніших культур і субкультур при розв'язанні проблем у різних сферах людської діяльності;
- надання допомоги у засвоєнні культурних досягнень інших спільнот та цивілізації в цілому.

Входження у багатокультурне Інтернет-середовище нових культурно-мовних співтовариств, оволодіння базовими інформаційно-комунікативними технологіями стимулюють посилення міжнародного співробітництва США та інших європейських країн, їх вищими навчальними закладами у поширенні та пропаганді Інтернет-технологій. Отже, було досліджено:

- 1) вивчення рівня інформаційно-технологічного устаткування;
- 2) пошук оптимальних форм навчання грамотності інформаційно-комунікативних технологій;
- 3) обмін досвідом щодо використання Інтернет-технологій в освітньому просторі Північної та Південної Америки, Європи та Азії;
- 4) розробка та реалізація спільних програм з метою здійснення ефективною інтеграції інформаційних і комунікативних технологій, акцентування уваги на моделях полікультурної взаємодії;
- 5) розробка кодексу поведінки учасників різних форм взаємодії та співробітництва в Інтернет-середовищі;
- 6) створення спеціального освітнього порталу для обміну досвідом;
- 7) вивчення питань щодо необхідної та достатньої інформаційно-комунікативної та дидактичної основи диференційного використання Інтернет-технологій на різних ступенях здобуття освіти у США;
- 8) виокремлення загальних вимог до конкретних рівнів володіння інформаційно-комунікативними технологіями.

Зазначимо, що при розробці білінгвальних моделей полікультурної освіти з інформаційним компонентом потрібно враховувати:

- опис жанрового різноманіття, стилістики і типо-

логії функціональних Інтернет-текстів у контексті комунікативно-орієнтованої лінгвістики;

- проведення дидактично-орієнтованого комплексного аналізу білінгвальних або трілінгвальних Інтернет-текстів, які належать до певного жанру та стилю [3];
- дослідження вербального, візуального та графічного Інтернет-мовлення спільних та відмінних особливостей національних варіантів;
- вивчення головних компонентів в етиці міжкультурного спілкування в Інтернет-середовищі;
- експериментальне вивчення дидактичного потенціалу різних інтерактивних форм Інтернет-спілкування в плані їх навчального використання, або моделювання на їх основі форм навчальної взаємодії з метою розвитку міжкультурної чи полікультурної білінгвальної комунікативної компетенції у навчальному закладі;
- визначення загальнотеоретичних методичних і країнознавчих основ інформаційних технологій та методів, спрямованих на підготовку до міжкультурного спілкування;
- виокремлення критеріїв оцінки ступеня успішності Інтернет-технологій щодо підготовки студентів і школярів до міжкультурного спілкування й співпраці в Інтернет-середовищі та в реальному світі.

Сучасна наука не може не звернути уваги на головні взаємозв'язані та взаємообумовлені складові інформаційних технологій у системі полікультурної освіти США: інформаційну, комунікативну чи комунікативно-інтерактивну, медійно-візуальну та візуально-графічну. Розглянемо детальніше кожен вищезазначений складову.

В основі інформаційної складової є вміння, які дають змогу забезпечити доступ до Інтернет-інформації, а також ефективно визначити, класифікувати, інтерпретувати, оцінити, генерувати і поширити інформацію. Виокремимо такі вміння:

- 1) використання комп'ютерних програм з метою виявлення інформаційних подібностей, а також плагіату;
- 2) оцінювання рівня корисності Інтернет-ресурсів для задоволення конкретних особистісно-значимих освітніх та інших потреб індивіда;
- 3) встановити випадки інформаційного маніпулювання свідомістю особистості та попередити випадки інформаційного вандалізму в Інтернет-середовищі.

Комунікативна або комунікативно-інтерактивна складова спрямована на створення якісних навчальних матеріалів до міжкультурної взаємодії в Інтернет-середовищі із врахуванням соціокультурної та лінгвокраїнознавчої специфіки в Інтернет-спілкуванні на конкретній мові при взаємодії з носіями або з не носіями мови. У навчальному процесі формуються уявлення про функціональні фактори спілкування та відпрацьовуються вміння видозмінювати свою поведінку відповідно зі змінами завдань, змістом та умовами спілкування. При цьому потрібно зважати на:

- соціокультурні особливості мови Інтернету та відмінності за межами Інтернет-середовища;
- жанри Інтернет-тексту, їх функціональні типи і різновиди, які характерні для діяльності людини у конкретній сфері Інтернет-взаємодії;

- комунікативне поєднання різних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письма) та їх особливості в Інтернет-текстах;
- інформаційно-комунікативне злиття різноманітних мультимедійних форм на веб-сайтах;
- дотримання Інтернет-етикету користувачами в Інтернет-середовищі;
- створення Інтернет-можливостей для розкриття творчого потенціалу особистості у створенні вербальних, вербально-візуальних та візуально-графічних Інтернет-текстів;
- критерії оцінки ефективності Інтернет-спілкування та Інтернет-співпраці.

Вищеназвані складові є комунікативною та соціокультурною основою для формування умінь спілкування в Інтернет-ситуаціях міжкультурного характеру.

Варто підкреслити, що Інтернет-спілкування частково входить у комунікативно-рецептивну і комунікативно-інтерактивну складову, але інколи вони самостійно функціонують в Інтернет-середовищі.

Міжкультурне Інтернет-середовище стає дедалі більше багатомовним, полікультурним, демократичним. Потрібно враховувати і той факт, що складові цього середовища можуть бути поза межами класичних моральних принципів та інших складових поведінки людини. Отже, позитивний чи негативний вплив Інтернет-середовища залежить, перш за все, від рівня культури людини, її цінностей, стилю та способу життя.

Назвемо фактори, які впливають на індивід та

його подальші вчинки:

- рівень Інтернет-користувача щодо його інтелектуального розвитку, загальної культури, комунікативного розвитку (монолінгвального, білінгвального, трілінгвального), володіння інформаційно-комунікативними технологіями для задоволення широкого спектру освітніх та інших потреб;
- рівень культури Інтернет-груп у плані освітніх і самоосвітніх потреб, національних пріоритетів у ставленні до взаємодії між культурою мас і високою культурою, культурних переваг та етикету в Інтернет-середовищі;
- якість медійного Інтернет-тексту, що є інструментом цілеспрямованої багатофункціональної взаємодії на особистість, соціальні та професійні групи;
- відсутність домінування маніпулятивних елементів.

Таким чином, у статті виокремлено соціокультурні характеристики Інтернет-середовища як глобального полікультурного середовища проживання сучасної особистості та його значення у системі освіти США. Нами досліджено рівень міжнародного співробітництва між вищими навчальними закладами США та європейськими країнами у поширенні та пропаганді Інтернет-технологій; визначено розробку білінгвальних моделей полікультурної освіти з компонентом інформаційних технологій; виокремлено головні взаємозв'язані та взаємообумовлені складові інформаційних технологій у системі полікультурної освіти США.

Література та джерела

1. Crystal D. A. Glossary of Netspeak and Textspeak / D. A. Crystal // Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004. – 269 S.
2. Dudeney G. The Internet and the Language Classroom / G. Dudeney // Cambridge: CUP, 2000. – 420 S.
3. Teeler D., Gray P. Use the Internet in ELT / D. Teeler, P. Gray // Harlow: Longman, 2000. – 320 S.

В статтє рассмотрено значение информационно-коммуникационных технологий в системе образования США.

Ключевые слова: значение, информационный, технология, система, образование США, Интернет.

The author of the article has singled out the social and cultural characteristics of the Internet environment as a global multicultural environment of modern identity and its role in the USA education system. The level of international cooperation between higher education institutions of the USA and Europe in the dissemination and promotion of Internet technologies has been considered, the development of models of bilingual multicultural education component of information technology has been analysed; singled key interrelated and interdependent elements of information technology in multicultural education system of the United States have been defined.

Key words: the importance, information, the technology, the system, the education in the USA, the Internet.

УДК 37/032:355/13

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ – ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Богданюк Олег Дмитрович
м.Хмельницький

Вимогою сучасного суспільства до системи вищої військової освіти в Україні є максимально ефективна професійна підготовка майбутнього офіцера. Впровадження навчально-виховного процесу, заснованого на формуванні професійної компетентності дозволяє вирішити поставлене питання.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, підготовка майбутнього офіцера, компетентнісний підхід.

Вимоги на підготовку військових фахівців в Україні сьогодні вимагають підготовки особистості, що ввібрала в себе професійно важливі якості, готовність до визначеного виду діяльності, та професійні здібності. Тому одним із найважливіших завдань навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах є формування у них професійної компетентності, що передбачає наявність таких важливих загальних якостей як: професійно-ділові та адміністративно-організаційні якості, почуття відповідальності, дисциплінованість, працьовитість, працездатність, ініціативність, енергійність, наполегливість, кмітливість, спокій і витримка, навички самовиховання та самоосвіти.

Взагалі, професія "офіцер" є однією з найскладніших професій у нашому суспільстві, особливої уваги заслуговує сфера професійної діяльності офіцерів, які проходять службу в підрозділах Державної прикордонної служби України. Це вимагає від кожної людини, яка обрала такий подальший життєвий шлях, високого професіоналізму, під яким у широкому значенні розуміють "стійко успішний за одержуваними результатами високий рівень вирішення завдань, що складають зміст діяльності фахівця в тій або іншій сфері праці" [1].

Останніми роками інтерес до проблеми професіоналізму військових фахівців значно зріс. Для людини, що обрала у своєму житті справу служіння Батьківщині, її захисту, принциповими питаннями стають свідомо самореалізація її як військового професіонала. І в цьому питанні без достатнього наукового уявлення про професіоналізм та професійну компетентність не обійтися. Дослідження на різних рівнях дає можливість проникнути в різні аспекти цих понять.

Тому *метою статті* ми обрали розглянути питання формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз науково-педагогічної літератури стосовно професійної компетентності взагалі, та її застосування до практики підготовки майбутніх офіцерів зокрема, дозволяє констатувати, що з багатьох причин збільшується розрив між рівнем професійної підготовки військових спеціалістів та вимогами до їхньої професійної компетентності, власне практична складова формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців розвинена недостатньо внаслідок повільного введення в навчально-вихов-

ний процес вищого військового навчального закладу активних методів навчання, які надають змогу швидко й ефективно опанувати професійні компетенції.

Питання професійної компетентності майбутніх офіцерів та окремим її аспектам привертати увагу багатьох дослідників. Їм присвячені роботи О.Барабанщикова, В.Бачевського, А.Борисовського, К.Вербицького, В.Герасимчука, Д.Іщенко, Т.Олійник, П.Онищука, Г.П'яковського. Складові професійної компетентності військового фахівця розглядалися у дослідженнях А.Аронова (морально-політична), М.Бастрікова (керівна), А.Галімова (виховна), М.Зубалія (фізична), Л.Чернишова (військово-прикладна). Також вивчалися: педагогічні умови підвищення якості професійної компетентності (О.Євсюков, Л.Кравцов, В.Савін); розвиток професійних умінь щодо проходження військової служби у незвичайних умовах діяльності (В.Балашов, С.Капітанець, В.Невмержицький, І.Радванський); процес управління професійною компетентністю майбутніх офіцерів (О.Протасов); вплив нових технологій навчання на процес формування професійної компетентності курсантів (А.Комаров, Е.Сарафанюк).

Поняття "професійна компетентність" у науковій літературі не має однозначного тлумачення. Так, наприклад, одні під професійною компетентністю розуміють деякий рівень, ступінь, якісний і результативний показник сформованості професійних знань, навичок опанування предмету та вміння їх реалізації в діяльності [4]. Інші професійну компетентність розглядають як сукупність професійних знань, умінь і навичок, а також як засоби виконання професійної діяльності, та визначають компетентність з позиції активного використання сукупності функцій та відповідальності фахівця [2].

А.Маркова визначає професійну компетентність як індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що надає можливість діяти самостійно і відповідно, як опанування людиною здатності та вміння виконувати певні трудові функції. Вона так характеризує основні сутнісні категорійні ознаки поняття "компетентність": компетентність не зводиться до освіченості; компетентність є поєднанням психічних якостей, які надають змогу діяти самостійно і відповідально; основою суджень про компетентність є оцінка та вимір кінцевого результату діяльності; компетентність є характеристикою окремої людини і виявляється у результатах її діяльності [5].

По відношенню до підготовки майбутніх фахівців прикордонної служби, ми будемо розглядати професійну компетентність як якісну характеристику ступеня оволодіння офіцером-прикордонником своєю професійною діяльністю, що передбачає усвідомлення своїх прагнень до даної діяльності, уявлення про свою соціальну роль, оцінку своїх особистісних рис та якостей як майбутнього фахівця-при-

кордонника, співвіднесення результатів цієї оцінки з об'єктивними вимогами до цієї діяльності, регулювання на цій основі свого професійного становлення, зростання, самовдосконалення. Базуючись на такому підході, можна стверджувати, що професійна компетентність – це свого роду дозрівання особистості офіцера, перехід у такий стан, що дозволяє продуктивно та кваліфіковано здійснювати професійну діяльність, виконувати всі професійні обов'язки, досягаючи суттєвих позитивних результатів.

В загальному професійна компетентність включає багато складових, які умовно можна поділити на такі групи:

- компетентність у професійній діяльності (спеціальна, технологічна, комп'ютерна, суб'єктна, правова, економічна та ін.);
- компетентність у професійному спілкуванні (комунікативна – здатність до співробітництва, соціально-перцептивна, діагностична, етична, емпатійна, соціокультурна, конфліктна та ін.);
- компетентність у реалізації особистості професіонала (психологічна, індивідуальна, аутопсихологічна, культурна, рефлексивна й ін.).

Враховуючи специфіку, властиву професії офіцера-прикордонника можна стверджувати, що розбиття на групи у професійній компетентності набуває такого вигляду:

- військова компетентність;
- організаційно-педагогічна компетентність;
- морально-бойові якості [6].

Зміст поняття "професійна компетентність майбутнього офіцера-прикордонника" також повинен містити фундаментальні знання у галузі охорони державного кордону, практичні вміння та навички його майбутньої професійної діяльності та сформовані особистісні якості і здібності, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

Відмінними рисами професійної компетентності військового фахівця за цілями, завданнями і результатами військової діяльності є:

- обумовленість цілей і завдань військової служби соціальним замовленням суспільства і закріплення їх у законах, військових статутах і наказах;
- сполучення у завданнях різноманітних складових, які визначають поліфункціональність військової діяльності;
- інтегративний характер результатів військової діяльності, що складається з боездатності військових підрозділів і частин, морально-психологічного стану персоналу і якісних позитивних змін у кожній конкретній особистості військовослужбовця; відповідність індивідуальних якостей і дій військовослужбовця поставленим цілям, завданням і функціям.

Як складова готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності професійна компетентність виражається, у першу чергу, в їх суб'єктивній та об'єктивній готовності приймати рішення, які забезпечують виконання оперативно-службових завдань, особливо у складних умовах несення служби. Формування професійної компетентності опирається, насамперед, на рефлексивність позиції фахівця і мотиваційні засади саморозвитку. Ця компетентність передбачає поєднання здатності до творчого вирішення проблем та наявність професій-

них умінь. На рівні професіоналізму значною мірою виявляється індивідуальність майбутнього фахівця охорони державного кордону. Вияв творчості й індивідуальності характеризує високий рівень розвитку професійної компетентності, що визначається інтелектуально-творчою ініціативою, схильністю до рефлексії, творчою потребою, почуттям новизни, прагненням до здобуття нових знань, самовираження особистості в професії тощо.

Формування професійної компетентності військового фахівця здійснюється в рамках усебічної підготовки і становлення військових кадрів у цілісній системі військової праці. Воно забезпечується створенням безперервного навчання і розвитку курсантів, що здійснюються послідовно і поетапно. Це сприяє формуванню стійкої професійної компетентності фахівця, що є одночасно метою, результатом і критерієм продуктивності системи формування професійної компетентності військових кадрів.

Таким чином, ми вважаємо, що компетентність виступає вагомою та необхідною складовою професійної діяльності. Ефективність процесу професійного становлення майбутнього офіцера значною мірою залежить від формування та підвищення професійної компетентності, основи якої закладаються у навчально-виховному процесі за рахунок зусиль науково-педагогічного складу вищих військових навчальних закладів, а також самого майбутнього офіцера, його самосвідомості та суспільної активності.

З метою ефективного впровадження компетентнісного підходу до процесу підготовки майбутніх офіцерів професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників повинна розглядатися на таких рівнях:

- науково-теоретичному – на основі всебічного аналізу різноманітних наукових підходів;
- вузькоспеціалізованому, що дасть можливість проаналізувати структуру сутності професійної компетентності відповідно до фахового спрямування.

Стратегію державного розвитку освіти у вищій школі необхідно спрямовувати саме на підготовку кадрів нового покоління, акцентування якої робиться на формуванні високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців. І вищий військовий навчальний заклад має виступити найбільш вагомою базою для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів прикордонної служби.

При цьому, провідним завданням військової освіти є забезпечення не тільки високого професійного рівня майбутніх військових фахівців, але й зростання їх інтелектуального потенціалу, формування здібностей до аналізу інформації, уміння своєчасно вносити необхідні корективи в професійну діяльність та приймати рішення в мінливих обставинах [3]. І саме перелік завдань приводить нас до висновку – підготовка всіх категорій військових фахівців на якісно новому рівні вимагає широкого впровадження сучасних інноваційних технологій.

Загальний висновок. Питання формування професійної компетентності є актуальним. Не є винятком формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, оскільки саме від їх професійності залежить недоторканість наших кордонів, суверенності держави.

Література та джерела

1. Андреев А.А. Основы применения информационных технологий в учебном процессе военных вузов: научно-методический сборник / А.А.Андреев, А.В.Барабанщиков и др. – М.: ВУ, 1996. – 103 с.
2. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. – Львів: Світ, 1990. – 160 с.
3. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу: дис...канд.пед.наук/ О.Ф.Євсюков. – Харків, 2006. – 172 с.
4. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
6. Сарафанюк Е.І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.04. – Одеса, 2005. – 22 с.

Требованием современного общества к системе высшего военного образования в Украине является максимально эффективная профессиональная подготовка будущего офицера. Внедрение учебно-воспитательного процесса, основанного на формировании профессиональной компетентности позволяет решить поставленный вопрос.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, подготовка будущего офицера, компетентностный подход.

Demands of modern society for higher military education in Ukraine is the most effective training future officers. Implementation of the educational process, based on the formation of professional competence can solve the issue. The content of the notion "professional competence of future border guard officer" must include basic knowledge in the field of state borders, the practical skills of its future careers and formed personal qualities and abilities needed for successful professional activity.

Key words: competence, professional competence, training future officers, competence approach.

УДК 371.134.42.

ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Боднарук Ірина Ігорівна
м.Тернопіль

Статтю присвячено дослідженню та висвітленню досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у зарубіжних країнах (США, Велика Британія, Норвегія, Фінляндія, Німеччина, Франція, Швеція) та в Україні; опрацюванню деяких підходів до побудови освітньо-професійних програм та організації їх навчання.

Ключові слова: зарубіжний досвід, вітчизняний досвід, соціальний працівник, професійна підготовка соціальних працівників.

Інтеграційні процеси в галузі освіти, глобалізація всіх сфер життєдіяльності зумовлюють актуальність вивчення зарубіжного досвіду формування та розвитку освітньо-фахового потенціалу фахівців соціальної сфери.

Нині спостерігаються докорінні перетворення в освітній сфері: формується реальна, а не формальна система безперервної освіти, якісно удосконалюються зміст і методи навчання в усіх ланках освітньої системи, все більшого поширення набуває інформатизація та комп'ютеризація процесів навчання, поширюються міжнародні зв'язки в галузі освіти. Тому вивчення зарубіжного досвіду формування та розвитку освітнього потенціалу суспільства стає вкрай необхідним.

Вітчизняні педагоги-теоретики й практики праг-

нуть отримувати якомога повнішу інформацію про роботу своїх зарубіжних колег, запозичувати їхні досягнення й учитися на їхніх помилках. У цей контекст влітаються міжнародні зіставлення в галузі освіти, що є зараз однією з найактуальніших сфер людської діяльності. Порівняльно-педагогічні дослідження мають не лише фундаментальне теоретичне, а й велике практичне значення, особливо в періоди інтенсивної модернізації педагогічної освіти. Системне зіставлення зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду може сприяти глибшому осмисленню наших власних проблем, виправленню помилок і прорахунків, підвищенню ефективності навчально-виховної діяльності українських освітніх інститутів.

Соціальний працівник – це багатопрофільний фахівець, тому його підготовка ґрунтується на цілому комплексі дисциплін. Існує величезна палітра відмінностей у моделях підготовки фахівців цієї спеціальності. Поки що немає єдиної міжнародної вповноваженої організації у справі навчання соціальних працівників. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) не вважає, що загальна міжнародна освіта може мати переваги над освітою, яку можна отримати у власній країні. Проте до системи підготовки соціальних працівників існують загальні вимоги, які стосуються академічних стандартів програми й придатності претендента до роботи.

Професійна соціальна робота спирається на фахівців соціальної сфери, котрі відповідають за свою професійною підготовкою міжнародним стандартам. Виникає потреба у спеціальній програмі підготовки майбутніх соціальних працівників, у якій буде науково обґрунтована мета професійної соціальної освіти, технологія досягнення освітніх цілей, визначені умови їх реалізації. При цьому система соціальної освіти має не просто «вбудовуватися» в професійну підготовку соціальних працівників, що перебуває на стадії реформування в Україні, виступаючи авангардом такої освіти, але й виходити за її межі як свого роду освітня інновація. Тому це завдання потребує не лише врахування прогресивних тенденцій розвитку світового освітнього простору взагалі, але й наукового осмислення зарубіжного досвіду підготовки висококваліфікованих фахівців для роботи в соціальній сфері зокрема.

Соціальна освіта і професіоналізація соціальної роботи в багатьох країнах світу має давні традиції, тому науковці розглядають фахову підготовку соціальних працівників «як потужний антикризовий, стабілізуючий і творчий чинник розвитку суспільства» [10, с. 334], що зумовлювався необхідністю вирішення численних економічних, правових, політичних, соціальних, особистісних проблем населення, розробки та реалізації ефективних механізмів соціального захисту громадян.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є дуже складним завданням, адже в кожній країні завжди існували специфічні (характерні тільки для даної, конкретної країни) підходи до реалізації глобальних цілей, вирішення соціальних проблем, надання різного роду соціальної допомоги, яка має свої особливості в залежності від складності суб'єкта, різноманітності функцій і сфер діяльності соціального працівника. Саме тому держави і навчальні заклади формують власні інноваційні моделі підготовки спеціалістів до соціальної роботи, що відображено у дисертаційних дослідженнях та численних публікаціях із зазначеної проблеми.

Аналіз дисертаційних досліджень у галузі соціально-педагогічних проблем підготовки фахівців у сфері соціальної роботи в розвинутих європейських країнах, США, Канаді, Росії (Л. Віннікова [1], Н. Гайдук [2], О. Загайко [3], А. Кулікова [4], Г. Лешук [5], Н. Микитенко [7], О. Ольхович [9], О. Пічкар [9], Н. Собчак [10], та ін.) і порівняння теорії та практики соціальної роботи на основі зарубіжного і російського досвіду, дозволив дійти висновку про те, що методика навчання соціальних працівників ґрунтується на досвіді, усталених традиціях та має певні особливості, специфіку для кожної країни.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній літературі відзначається значна різноманітність моделей підготовки соціальних працівників. Так, в Австрії, Бельгії, Німеччині, Нідерландах, Франції підготовка соціальних працівників здійснюється поза системою університетської освіти; у Чехії, Болгарії, Греції, Норвегії, Польщі, Словаччині використовуються як університетські, так і поза університетські типи підготовки; в Естонії, Фінляндії, Ісландії, Швеції, США

– так само, як і в Україні – підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється в основному університетами.

Так, наприклад, базовим етапом у професійній діяльності та системі університетської підготовки соціальних працівників США є ступінь бакалавра. Соціальні працівники зі ступенем бакалавра є практиками загального профілю, тобто фахівцями, які працюють з окремими індивідами, групами та громадами і не обмежують себе певними сферами практики або певним категоріями населення. Такі спеціалісти володіють трьома основними методами соціальної роботи – робота з індивідом, групова робота й організація громади – та мають загальне уявлення про дослідницьку роботу та організаційну діяльність.

Як зазначають американські науковці А. Мораліс та Б. Шіфор, такий підхід до соціальної роботи був розроблений на початку 60-х років ХХ століття з метою «охопити усе поле діяльності соціальної роботи», адже для ефективного вирішення багатьох проблем необхідне втручання у системи різних рівнів, координація їхніх дій, обмін ресурсами, співпраця. Американський дослідник Р. Балінський, необхідність комплексного підходу до практики соціальної роботи обґрунтував наступним чином «складність людських проблем викликає потреба у практиках загального профілю, які володіють універсальними методами і навичками вирішення будь-якої можливої проблеми» [12, с. 21].

Американські науковці виділяють три основні положення у рамках комплексного підходу. По-перше, соціальний працівник повинен володіти комплексною теоретичною підготовкою для ведення практики та опиратися на концептуальну схему, яка дозволяє йому орієнтуватися у різноманітних ситуаціях. По-друге, соціальний працівник усвідомлює, що втручання на основі комплексного підходу має бути ефективним на всіх рівнях – від індивідуального до рівня громади. При цьому найчастіше успіх досягається одночасним втручанням на кількох рівнях. І, по-третє, найвідповідальнішим моментом практики соціальної роботи є втілення в життя запланованих змін або процесів вирішення проблеми. Останнє полягає у дослідженні проблеми та виборі підходів для її вирішення, у формулюванні мети, складанні та реалізації плану дій, а також стабілізації та зверненні процесу втручання [11, с. 87].

У системі підготовки соціальних працівників у США надзвичайно велике значення приділяється практичному навчанню. За вимогою Ради з освіти у соціальній роботі всі програми підготовки соціальних працівників включають практичний компонент, який складається з ознайомлення студентів з прийомами і методами роботи та їх безпосереднього включення у діяльність під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів.

Нині в Європі функціонує понад 400 навчальних закладів, де можна здобути соціальну освіту і де навчається від 100-200 студентів (як в Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії, Франції, Ірландії, Швейцарії, Великобританії) до 400 студентів (у Греції, Ізраїлі, Португалії, Швеції, Туреччині), а іноді й до 1000-2000 осіб на різних факультетах соціальної освіти (Німеччина) [6].

У Великій Британії «батьківщині» соціальної ро-

боти сформована досить цікава структура підготовки фахівців до роботи у соціальній сфері, представлена різнорівневою багатоступінчатою системою. 3-4-й рівні – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів в різних соціальних закладах. 5-6-й рівні – дипломовані спеціалісти соціальної роботи, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах. Основна увага у Великобританії звертається не скільки на теоретичну підготовку, скільки на оволодіння практичними навичками соціальної роботи. Важливим етапом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є формування професійної етики і особистісний розвиток, зростання студентів.

У Норвегії ж підготовка соціальних працівників передбачає створення умов для навчання їх спочатку в коледжі, а згодом – в системі університетської освіти. Державна система їх підготовки з'явилася досить пізно: участь уряду в соціальній роботі тісно пов'язана з розвитком концепції держави загального благополуччя і зростання відповідальності держави за соціальний розвиток. У наш час в Норвегії існують чотири державні коледжі, всі заклади є членами Міжнародної Асоціації Шкіл Соціальної Роботи, вони фінансуються державою і навчання в них безкоштовне.

У Фінляндії спостерігається тенденція до істотних змін у системі підготовки соціальних працівників: збільшення тривалості навчання на 12-18 місяців, посилення академізму в початкових програмах та загального характеру освіти, зміна адміністративного підходу до соціальної роботи науковим. Крім загальних тенденцій, які властиві для системи вищої освіти в цілому, два провідних фактори впливають на зміни, які відбуваються: прагнення соціальних працівників підвищити рівень своєї професійної майстерності і свій соціальний статус, а також зацікавленість спеціалістів у напрямках соціальної роботи та у встановленні контролю над соціальними проблемами фінського суспільства. Одним із завдань реформи в цій галузі було забезпечення теоретичної основи для подальшого розвитку соціальної роботи, поновлення методів навчання, посилення його теоретичної спрямованості і, водночас, послаблення практичної підготовки фахівців. Система підготовки ставить мету перед соціальними працівниками – оволодіти аналітичними методами, застосовуваними у соціальній роботі. Посилення ролі суспільних наук призвело до зменшення значущості дисциплін, пов'язаних із вивченням поведінки особистості та її мотивами, хоча ці дисципліни мають велике значення для індивідуальної роботи безпосередньо з клієнтами.

Деяко іншою є модель підготовки соціальних працівників у Швеції, яка має понад 60-річну історію. У вищих навчальних закладах діє три ступені підготовки соціальних працівників. Основний курс розрахований на два семестри і дає загальну для вивчення соціальних наук. Вступ до курсу знайомить студентів з метою та змістом програми, методами навчання, професією, студентськими об'єднаннями та пропонує форми участі студентів у роботі різних комітетів. Його метою є надати студентам можливість обміркувати свій вибір предметів і професійної спеціалізації.

Основний курс включає вивчення психології, со-

ціології, методів соціальної роботи, політології, економіки, соціальної політики та статистики. За ним триває практична робота протягом одного семестру, а за нею – двохсеместровий теоретичний курс соціальної роботи. Далі студенти проходять п'ятимісячну практику, після чого вивчають інтенсивний курс соціальної роботи, і на завершення навчання кожний студент повинен написати доповідь, обравши одну з тем, що пропонується курсом.

Г. Лещук у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що у Франції існує диференційована багаторівнева система соціальної освіти, яка базується на ранній професійній орієнтації, що починається, як правило, ще на рівні загальноосвітньої школи – ліцею у формі профілювання. У сучасних умовах підготовку фахівців соціальної сфери у Франції здійснюють 428 навчальних закладів, що майже у 1,5 рази більше, ніж у 2001 році. Спостерігається тенденція до постійного зростання їх кількості. Організація системи соціальної освіти Франції базується на ряді принципів: принцип чергового навчання, принцип тансверсальності, принцип індивідуалізації навчання, принцип модульної організації навчального процесу, принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі.

Для сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери Франції характерною є тісна взаємодія навчальних закладів, де здійснюється теоретична підготовка, та соціальних служб і установ, що стають базами для практичної підготовки. Підготовка фахівців у сфері соціальної роботи у Франції побудована за принципом чергового навчання, коли теоретичне чергується з періодами практики у різноманітних навчальних закладах, соціальних службах, установах та організаціях, причому обидві складові підготовки фахівців соціальної сфери здійснюються за єдиною програмою, переслідують єдину мету й оцінюються за чітко визначеними критеріями. Під час навчання студенти проходять кілька видів практики. Загалом, усі види практики переслідують дві цілі:

1) на основі пасивного спостереження сформулювати у студентів уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності в різних типах соціальних закладів із різними категоріями клієнтів – практика ознайомлювального типу (інформативна, ознайомлювальна, багатопрофільна);

2) у процесі активного залучення практиканта до вирішення реальних проблемних ситуацій сформулювати у нього навички здійснення професійної діяльності – практика професійного спрямування (професійна, зовнішня, практика поглибленого вивчення, навчальна).

О. Пришляк у дисертаційному дослідженні «Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини» вказує на те, що престиж професії соціального працівника і соціального педагога у Німеччині постійно зростає. Тут сформувалась триступенева система вищої соціальної/соціально-педагогічної освіти: бакалаврат, магістратура і докторантура. У Німеччині функціонують 323 вищих навчальних заклади, в яких навчаються близько 2 млн. студентів.

Узагальнений аналіз досвіду професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів

у вищих навчальних закладах Німеччини свідчить, що спільними підходами до побудови освітньої моделі підготовки фахівців усіх навчальних закладів є:

- опора на цінності, суспільна значущість соціальної і соціально-педагогічної діяльності;
- врахування вимог практики, споживачів соціальних і соціально-педагогічних послуг;
- 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);
- спрямування акцентів на виявлення, ліквідацію і попередження причин, що породжують соціальні та соціально-педагогічні проблеми [11, с.257].

Сьогодні у Німеччині, як і в інших країнах Європейського союзу, все більшого розвитку набуває концепція неперервної освіти. Тут система післядипломної освіти спрямована на підвищення кваліфікації, перекваліфікацію та оволодіння додатковими спеціалізаціями випускниками різних типів вищих навчальних закладів.

На основі теоретичного аналізу літератури ми намагалися висвітлити основні проблеми підготовки соціальних працівників, виходячи з історично набутого досвіду та відпрацьованих десятиліттями моделей навчання та освіти у цій галузі. Зважаючи на суперечливі процеси і тенденції, які розкривалися залежно від рівня розвитку тієї чи іншої країни, можна назвати головну закономірність – залежність мети, змісту, форм та методів соціально-педагогічної діяльності від соціально-економічних умов суспільства, соціальної політики та спрямованості на вирішення проблем поліпшення добробуту населення. Ця закономірність безпосередньо відбивається і на змісті моделей та підходів у процесі професійної підготовки фахівців у цій галузі соціальної освіти, їх готовність вирішувати проблеми, пов'язані із здійснен-

ням професійної діяльності.

На нашу думку, для ВНЗ України, де система підготовки спеціалістів для соціальної сфери перебуває на етапі свого становлення, надзвичайно важливо врахувати тенденції у розвитку соціальної освіти за кордоном, а також запроваджувати інноваційні підходи в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Сьогодні суспільство вимагає від фахівця соціальної роботи високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності, що дасть змогу максимізувати ефективність діяльності соціального працівника.

У створенні прогресивних систем професійної підготовки соціальних працівників, які орієнтуються на інтелектуальний і креативний рівень розвитку

особистості, значну роль відіграють процеси проектування ефективного освітнього простору, що ґрунтується на наукових ідеях та універсальних методологічних підходах до організації освітнього процесу. Таким універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість до професійного зростання і результативність інноваційних підходів процесу підготовки майбутніх соціальних працівників виступає акмеологічний підхід.

Такий підхід зумовлює потребу в організації навчального процесу з підготовки майбутніх соціальних працівників на основі активної особистої спрямованості студента на отримання знань, набуття професійних умінь та навичок; здатності креативно та творчо вирішувати поставлені завдання; високого рівня прагнень до досягнення поставленої мети, тобто завдяки реалізації акмеологічного підходу в професійному навчанні. На жаль, акмеологічний підхід поки що недостатньо широко запроваджується в освітню практику ВНЗ. Відтак, *перспективи подальших розвідок* вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні сутності, особливостей, структури і принципів реалізації акмеологічного підходу в процесі формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Література та джерела

1. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Лариса Вячеславівна Віннікова; Луганський НПУ ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2003. – 217 с.
2. Гайдук Н. П. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ніна Михайлівна Гайдук; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2005. – 264 с.
3. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб для середніх, загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / Олена Володимирівна Загайко; Харківський НПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 263 с.
4. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Анастасія Євгенівна Кулікова; Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
5. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Галина Василівна Лещук; ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
6. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах [Текст]: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”: захищена 29.09.2011 / І.М. Мельничук; Тернопільський національний економічний ун-т; наук. консультант Л.М. Романишина. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
7. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: . дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Наталія Олександрівна Микитенко; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 224 с.
8. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Оксана Володимирівна Ольхович; ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 223 с.

9. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи і Великій Британії: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Олена Павлівна Пічкарь; Тернопільський держ. пед. ун-т В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 213 с.
10. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Собчак Надія Мирославівна ; ТДПУ ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 351 с.
11. Соціальна робота: Підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош–Пічкарь, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / За ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль: ВАТ «ТВПК Збруч» 2010. – 330 с.
12. Энциклопедия социальной работы: в 3 т.: пер. с англ. / отв. ред. В. В. Негодин. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – Т. 2 : К–П. – 1994. – С. 157.

Статья посвящена исследованию опыта профессиональной подготовки будущих социальных работников в зарубежных странах (США, Великобритания, Норвегия, Финляндия, Германия, Франция, Швеция) и в Украине; обработке некоторых подходов к построению образовательно-профессиональных программ и организации их обучения.

Ключевые слова: зарубежный опыт, отечественный опыт, социальный работник, профессиональная подготовка социальных работников.

This article is dedicated to the research and coverage experience training future social workers in foreign countries (USA, UK, Norway, Finland, Germany, France, Sweden) and in Ukraine, some processing approaches to building educational and vocational programs and the organization of their education.

Key words: international experience, domestic experience, social worker, professional training of social workers.

УДК 364-785

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ЇЇ РОЛЬ В ПОДОЛАННІ НАСИЛЛЯ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Вовканич Маргарита Дмитрівна

м.Ужгород

Дана стаття присвячена проблемам агресивності у молодіжному середовищі. Сьогодні кризи відбуваються в економічній, політичній і культурного життя України і негативно впливають міжособистісні відносини в нашому суспільстві. Статистика показує, зростання злочинності, акти хуліганства здійснюються підлітків і молоді. Часто мають ознаки з їх боку відкрито зухвала поведінка цинізму, негати́ву по відношенню до суспільства. Ми проаналізували підручники і побачив, що студенти зазвичай отримують дуже мало інформації з психології агресії та її компонентів. Це може негативно вплинути на формування комунікативних навичок, навичок вирішення конфліктів і якості життя в цілому без агресивних дій.

Ключові слова: агресія, агресивність, норма та девіантність поведінки, тренінг подолання агресивності, соціально-педагогічна освіта, шкільний психолог, соціальний працівник, соціальний педагог, вчитель.

Кризи, що відбуваються сьогодні у економічному, політичному, культурному житті України, негативно впливають на міжособистісні відносини у нашому суспільстві. Дестабілізація економіки, політичного та соціального життя, спад виробництва, зниження життєвого рівня значної частини населення країни відбувається на психологічному самопочутті людей, породжуючи внутрішні конфлікти, напругу, агресію, а іноді й жорстокість [1, с.15]. Статистика свідчить про зростання кількості злочинів, хуліганських дій,

що здійснюються підлітками та молоддю. Частими стали прояви з їхнього боку демонстративно-зухвалої поведінки, цинізму, негативізму по відношенню до соціуму.

У зв'язку з цим для сучасного етапу розвитку українського суспільства пріоритетним залишається курс на формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатного до особистісного волевиявлення у неагресивний, толерантний спосіб [2, с.33]. У психолого-педагогічній науці особливу актуальність набули експериментальні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів агресії у школярів.

За останнє півстоліття в зарубіжній психології накопичився великий досвід у вивченні агресивної поведінки людини. Теоретичні положення розглядаються в рамках інстинктивістського (З.Фрейд, К.Лоренц), біологічного (В.Гесс, Р.Джекобс, С.Меднік, Д.Олдс), фрустраційного (Дж.Доллард, Н.Міллер), когнітивного (Л.Берковіц, Л.Ерон, Д.Зілманн, Л.Х'юсманн), соціального (А.Бандура, А.Басс, Р.Берон, Д.Річардсон, Б.Крейхі) підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії.

У вітчизняній психології проблема агресії висвітлена в працях Б.С.Братуся, С.М.Єніколопова, Л.Ю.Іванової, А.А.Налчаджяна, Н.О.Рагінової, А.О.Реана, Т.Г.Рум'янцевої, І.О.Фурманова, О.В.Хреннікова та ін. Деструктивний характер даного явища підкреслюється низкою наукових досліджень, в яких агресія розглядається в контексті девіантної поведінки та злочинності (Н.В.Алікіна,

С.М.Сніколопов, Н.О.Рагінова, В.Г.Степанов, В.В.Устінова). При цьому вітчизняні дослідники розглядають агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А.Бандура, Г.Паренс, Дж.Паттерсон, М.Раттер, А.Фрейд) зосереджують увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії.

В останнє десятиріччя вчені приділяють увагу вивченню агресивної поведінки у неделінквентних осіб різного віку: О.Б.Бовть, В.І.Шебанова – молодшого шкільного; А.О.Реан, Л.Н.Семенюк – підліткового; В.М.Крайнюк, О.В.Хренніков, С.Г.Шебанова – юнацького. Зокрема, в дослідженні підліткового віку науковцями отримані дані стосовно особливостей вікової динаміки (А.О.Реан, Л.Н.Семенюк), статевих відмінностей (І.О.Фурманов, Л.Н.Семенюк); визначена дія макросоціальних чинників (О.Б.Бовть, А.О.Реан) на агресивну поведінку [2, с.10].

Проте психологічній літературі недостатньо даних про те, який вплив здійснює навчально-виховний процес у школі на формування психологічних якостей підлітків, що відповідають соціальній нормі. Що ж таке норма?

Норма – правило поведінки, за недотримання якого настає відповідальність.

Девіантна поведінка – це тип поведінки, який суперечить прийнятним в даному суспільстві правовим, духовним, соціальним та іншим нормам [3, с.56]. Основні види девіантності: злочинність, наркоманія, проституція, алкоголізм і т.д.

Поведінка – притаманна особам взаємодія з навколишнім середовищем, опосередкована їх зовнішньою і внутрішньою активністю.

Агресивність – риса характеру, що виражається у ворожому ставленні людини до інших людей, до тварин, до навколишнього світу.

Фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи.

Непряма агресія – дії, як обхідними шляхами направлені на інше обличчя (плітки, зловісні жарти), так і ні на кого не направлені вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу, ляскання дверима і ін.).

Вербальна агресія – вираз негативних відчуттів як через форму (крик, виск, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття, лайка).

Схильність до роздратування – готовність до прояву при щонайменшому збудженні запальності, різкості, грубості.

Негативізм – опозиційна манера поведінки, звичайно направлена проти авторитету або керівництва. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв.

Образа – задрість і ненависть до тих, що оточують, обумовлена відчуттям гіркоти, гніву на весь світ за дійсні або уявні страждання.

Підозрілість – недовір'я і обережність по відношенню до людей, засноване на переконанні, що оточують мають намір заподіяти шкоди.

Що ж таке агресія?

По-перше, під агресією розуміється сильна активність, прагнення до самоствердження. Так, Л.Бендер, наприклад говорить про агресію як тенденцію наближення до об'єкту або віддалення від нього, а Ф.Аллан описує її як внутрішню силу (не пояснюючи її похо-

дження), що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам [7, с.89].

По-друге, під агресією розуміються акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі або об'єкту. Наприклад, Х.Дельгадо стверджує, що «людська агресивність і поведінкова реакція, яка характеризується проявом сили в спробі завдати шкоди або збитку особі, суспільству» [7, с.45].

Існують три теорії [6, с.97] виникнення агресивності у підлітків:

– теорія (З. Фрейд, К. Лоренц, А. Адлер), згідно якої агресивність має генетичні корні. Вона дана кожному як захисна інстинктивна реакція. Агресивність не змінна, генерується спонтанно, безперервно і спрямована на другі об'єкти (у тому числі на людей) з метою їх підкорення чи завоювання.

– Фрустраційна теорія (Дж. Доллард, Л. Берковіц та ін) розглядає агресивність як ситуаційний, а процес, як один із виходів з фруструючої ситуації. При фрустрації особистість реагує цілим комплексом захисних реакцій, одна з яких грає ведучу роль.

– Теорія соціального научіння (А.Бандура, А.Басс) розглядає агресивність як поведінку, засвоєну в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій та соціальне підкріплення.

Проаналізувавши їх, ми зробили висновок, що, на нашу думку найбільш повно процес впливу агресивності на особистість розкриває теорія соціального научання. З трьох розглянутих нами теорій походження агресивності ця теорія є однією з найбільш ефективних в плані прогнозування агресивної поведінки, особливо якщо є свідки про ситуації соціального розвитку агресора.

Ми проаналізували тексти підручників і побачили, що учні отримують загалом дуже мало інформації щодо психології агресії та її складових. Це може негативно відобразитися на формуванні навичок спілкування, навичок вирішення конфліктів і якості життя загалом без застосування агресивних дій.

Можна відмітити, що шкільні підручники не дають достатньо інформації як конструктивними способами подолати агресивність, як розвивати навички рефлексії та вміння використовувати конструктивні способи подолання агресивності в житті, вміння володіти собою, виховувати стриманість, ввічливість,

Тому важливим є навчити учнів конструктивних способів подолання агресії, щоб згодом не боротися з наслідками девіантної, а можливо і делінквентної поведінки.

Для цього можна запропонувати нові теми занять для вивчення школярами, які також можуть слугувати основою для впровадження нового предмету «Основи психологічних знань» у шкільну програму.

Учні повинні не тільки розглядати портрет агресивної людини та ознаки агресивної поведінки. Необхідно вивчати інформацію про відповідальність за наслідки агресивної поведінки (як вербальної так і не вербальної), проводити практичні заняття з тренування навичок стримувати себе від агресивних дій.

Наприклад, вправа «Візьми себе в руки» закріпить теоретичний матеріал і тренує практичні навички подолати агресію. Як тільки учень відчує, що його щось непокоїть, хочеться когось стукнути, щось

кинути, є дуже простий засіб довести собі свою силу: потрібно взятися долонями за лікті і сильно притиснути руки до грудей, розправити плечі – і це поза сильної духом людини.

Слід зауважити, що в школяра може скластися враження, що агресивна поведінка – це є хороший вибір, адже цей тип поведінки відносять до поведінки впевненої людини, а отже і до позитивної, заохочувальної.

Отже, робота вчителя, шкільного психолога та соціального працівника з подолання проявів агресивної поведінки повинна бути орієнтована на [5, с.25]:

- зниження рівня особистісної тривожності;
- навчання дитини прийнятних способів вираження свого гніву;
- навчання дитини технік самоконтролю над негативними емоційними станами, а також розвиток навичок саморегуляції;
- формування конструктивних поведінкових реакцій у проблемних для дітей ситуаціях;

– розвиток емпатії і адекватного рівня самооцінки.

Висновки:

Актуальність дослідження аспектів агресивності полягає в тому, що особливо гострою в наш час є проблема зростання делінквентності в молодіжному середовищі.

В психологічній літературі недостатньо даних про те, який вплив здійснює навчально-виховний процес у школі на формування психологічних якостей підлітків, що відповідають соціальній нормі.

Учні, зазвичай, отримують дуже мало інформації з психології агресії та шляхів її подолання. Це може негативно вплинути на формування комунікативних навичок, навичок вирішення конфліктів і якості життя в цілому без агресивних дій.

Робота вчителя, шкільного психолога та соціального працівника з повинна бути орієнтована на подолання проявів агресивної поведінки, формування конструктивних поведінкових реакцій у проблемних для дітей ситуаціях.

Література та джерела

1. Архипова С.П. Соціальна педагогіка: Навчально-методичний посібник / Майборода Г. Я. – Черкаси – Ужгород: «Мистецька лінія», 2002. – 268 с.
2. Биологический энциклопедический словарь / Гл. ред. М.С.Гиляров; Редкол.: А.Баев, Г.Г.Винберг, Г.А.Заварзин, и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 831 с.
3. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Просвещение, 1991. – 141 с.
4. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Флинта, 2003. – 96 с.
5. Сучасний словник по психологи /Под ред. В.В.Юрчука. – Минск: Современное слово, 1998. – С.7
6. Семенюк Л. Психологічна сутність агресивності і його прояви в дітей віком підліткового візраста /Методические рекомендації на допомогу педагогам - практикам. – М., 1991. – С.16
7. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С.158-165
8. Лоренц К. Агрессия. – М.: Просвещение, 1994. – 564 с.
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994. – 547 с.

Сегодня кризисы происходят в экономической, политической и культурной жизни Украины и отрицательно влияют на межличностные отношения в нашем обществе. Статистика показывает рост преступности, хулиганства среди подростков и молодежи. Мы проанализировали тексты учебников и увидели, что ученики получают вообще очень мало информации по психологии агрессии, ее составляющих. Это может негативно отразиться на формировании навыков общения, навыков разрешения конфликтов без применения агрессивных действий.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, норма и девиантность поведения, тренинг преодоления агрессивности, социально-педагогическое образование, школьный психолог, социальный работник, социальный педагог, учитель.

The article focuses on the problems of aggression in the youth environment. The crisis takes place in economic, political and cultural life of Ukraine and adversely affects interpersonal relationships in our society. Statistics shows an increase in crime, acts of vandalism carried out by teenagers and youth. Most have signs of open defiance of cynicism, negativity towards society. We have examined the books and found that students typically receive very little information on the psychology of aggression and its components. This may adversely affect the formation of communication skills, conflict resolution skills and quality of life in general without aggressive action .

Keywords: aggression, aggressive, norm and deviance rule of conduct, training on overcoming of aggression, social-pedagogic education, school psychologist, social worker, social pedagogue, teacher.

УДК: 316.6 : 371.3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Волчелюк Юлія Іванівна
м.Хмельницький

Стаття присвячена розкриттю сутності психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями з урахуванням онтогенетичного процесу інтеграційних механізмів психіки, нозологій захворювань, що є найпоширенішими причинами настання інвалідності, особливостей міжособистісного сприйняття учасників освітньо-виховного процесу як умов успішної соціальної адаптації. Розглянуто сучасні підходи до формування інклюзивного освітнього простору як оптимального середовища адаптації молоді з інвалідністю.

Ключові слова: студенти з обмеженими фізичними можливостями, інклюзія, соціальна адаптація, соціальний комфорт, міжособистісна взаємодія.

Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується посиленням уваги до проблем формування особистості, здатної повноцінно сприймати, розуміти та примножувати матеріальні й духовні цінності. Серед актуальних проблем розвитку особистості особливо відчутними і гострими є питання пов'язані із складним й багатоаспектним явищем у системі соціалізації молоді з обмеженими фізичними можливостями, її освіти, працевлаштування та подальшого повноцінного життя. Про це йдеться у Конвенції ООН про права інвалідів, що набула чинності і в Україні. У статті 24 Конвенції сказано, що інваліди мають право на освіту без дискримінації й на підставі рівності можливостей, що забезпечується інклюзивною освітою на всіх рівнях. Також держави-учасниці забезпечують інвалідам доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Спільна освіта – інклюзивна освіта – молоді з обмеженими фізичними можливостями та їх здорових однолітків є основою їх соціальної адаптації.

Інклюзивна освіта – це масштабне залучення всіх молодих людей до всіх аспектів навчання та життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних особливостей чи відмінностей. Вона передбачає усунення будь-яких форм сегрегації, зокрема спеціальних класів чи груп для тих, хто не відповідає умовно визначеному стандарту «нормальності». У межах інклюзивної моделі всі студенти навчаються разом у звичайних навчальних закладах, групах, які в свою чергу активно адаптуються та змінюються, щоб враховувати й задовольняти потреби кожного.

Інклюзивна освіта направлена на забезпечення якісної освіти для всіх. Загальноосвітній заклад повинен представити комплекс різноманітних форм і методів для індивідуалізації навчального процесу з тією ціллю, щоби всі учасники достойно брали участь у ньому і приймали та розуміли цю участь. Для інклюзивного навчального закладу характерна мобільність в залежності від індивідуальних особливостей студента, спрямованої на створення та під-

тримку можливостей реалізації здійснення якісної та пізнавальної та поведінкової діяльності кожного в навчанні і можливості бути успішними в цьому процесі. [7]. Інклюзивний освітній простір – система різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти і соціалізації молоді з обмеженими фізичними потребами [11].

Вивченням проблеми формування нової системи освіти займалися І.Бондар, І.Леонгард, М.Синьов, М.Таланчук, Г.Шевцов, А.Ямбург; теоретичні і методологічні аспекти освіти людей з обмеженими фізичними можливостями, а також можливості навчально-методичного, медичного та соціального супроводу розробляли В.Авілов, К.Агавелян, Т.Алексєєнко, О.Василенко, Н.Вовк, А.Колупаєва, І.Купрєєва, А.Мальков, І.Нікітіна, Г.Паршін, В.Сікора, Г.Станєвський, М.Чайковський.

Проблему специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості розглядали Б.Ананьєв, А.Бодальов, Д.Дворяшин, І.Зимова, Н.Пейсахов, О.Степанова; визначенням ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися Е.Зеєр, Т.Кудрявцева, Б.Ломов.

Зазначена актуальність, суспільна та практична значущість проблеми зумовила вибір наступних *завдань статті*:

- з'ясувати сутність проблеми соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору;
- розкрити специфіку соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями як вагомої умови успішності процесу їх соціальної адаптації.

Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями у різні вікові періоди, яким відповідають етапи розвитку і становлення їх особистості, характеризуються специфічними соціально-психологічними особливостями [5].

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості (18-25 років), має специфічні закономірності й являє собою важливий етап у розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань. Студентські роки для молодої людини слід розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості. К. Д. Ушинський вважав період життя людини від 16 до 25 років найбільш вирішальним: "Саме тут завершується період утворення окремих уявлень, і якщо не всі вони, то значна частина їх групується в одну мережу, достатньо простору, щоб віддати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку думок людини та її характеру" [9].

Соціальна адаптація студентів з обмеженими

фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору буде більш ефективною за умови врахування їх соціально-психологічних особливостей, а саме:

- за віком,
- за належністю до певної соціальної групи, за спрямованістю на освітню діяльність, мотивацією до виконання функцій майбутнього фахівця,
- за особливістю статусу, зумовленого обмеженими фізичними можливостями,
- за фізичним станом, що включає нозології захворювань.

Отже, дослідження соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями, їх вікових та особистісних особливостей слід проводити в усіх зазначених напрямках [5].

Розглядаючи студентство як “особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об’єднаних інститутом вищої освіти”, І.А.Зимова виділяє основні характеристики студентського віку, що різняться його з інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості.

За результатами дослідження було встановлено, що студентський вік є виключним за вагомістю періодом розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості:

- формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця;
- розвитку професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самостійної професійної творчості;
- центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру;
- відбувається перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій;
- інтенсивно формуються соціальні цінності у зв’язку з професіоналізацією [1].

Також для цього віку характерні свої новоутворення – якісні зрушення в розвитку особистості на окремих вікових етапах. У них виявляються особливості психічних процесів, станів, властивостей особистості, що характеризують її перехід на більш високу ступінь організації та функціонування. Новоутворення ранньої молодості охоплюють пізнавальну, емоційну, мотиваційну, волюву сфери психіки.

Найважливішим новоутворенням цього періоду є підвищена мотивація до самоосвіти, тобто самопізнання, формування відношення до самого себе. Саме в цей період проблема сенсу життя стає глобально всеохоплюючою з урахуванням ближньої та дальньої перспективи. Також важливим новоутворенням студентського віку є поява нових життєвих планів, а в цьому виявляється установка на свідоме будівництво власного життя як прояв початку пошуку його сенсу. В юності людина прагне до самовизначення як особистість та як людина, включена в трудову діяльність. Пошук професії – найважливіша проблема студентського віку [3].

Зазначені особливості інтелектуального розвитку ранньої молодості мають враховуватись і при побудові міжособистісних стосунків в інклюзивному освітньому середовищі. Важливу роль у цьому відіграє студентська академічна група. Група є одним з

найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним з найбільш дієвих засобів виховання. Тут відбувається трудове, ідейне і моральне виховання, формуються колективістські риси особистості студента. Також великий вплив справляє група на формування етичної культури, почуття відповідальності за доручену справу, причетності до діяльності і традицій вузівського колективу. Те, як складатимуться відносини студента з обмеженими фізичними можливостями з групою, значною мірою впливатиме на швидкість та ефективність його адаптації у вузі [6, с.16-17].

Як зазначається у соціально-педагогічному словнику-довіднику за ред. Т.Ф. Алексєєнко, “обмеження можливостей людини значною мірою зумовлене ставленням до неї інших представників соціуму, які виокремлюють її із соціуму як таку, що має обмежені можливості, а також тими бар’єрами у докільлі, які розраховані тільки на здорових людей і перешкоджають вільному пересуванню і спілкуванню, що впливає як на соціальне самопочуття так і на можливості”.

Саме тому постає необхідність вивчення:

- взаємного сприйняття та стосунків на рівні “студент з обмеженими фізичними можливостями – здорові студенти”,
- взаємного сприйняття та стосунків на рівнях “студент з обмеженими фізичними можливостями – викладач”,
- особливостей спілкування, спільної діяльності, дружби, самооцінки та самоідентифікації, самопрезентації, емпатійності тощо [10, с.47].

Безпосереднім поштовхом до початку процесу соціальної адаптації найчастіше стає усвідомлення особистістю того факту, що засвоєні в попередній соціальній діяльності стереотипи поведінки перестають забезпечувати досягнення успіху і актуальною стає перебудова поведінки відповідно до вимог нових соціальних умов або нового для адаптанта соціального середовища.

Розглянемо основні стадії адаптації особистості в новому для неї соціальному середовищі:

1) *початкова стадія*, коли індивід усвідомлює, як він повинен поводитись у новому для нього соціальному середовищі, але ще не готовий визнати і прийняти систему цінностей нового середовища, прагне дотримуватися колишньої системи цінностей;

2) *стадія терпимості*, коли індивід і нове середовище проявляють взаємну терпимість до систем цінностей і зразків поведінки один одного;

3) *акомодація*, тобто визнання і прийняття індивідом основних елементів системи цінностей нового середовища при одночасному визнанні деяких цінностей індивіда новим соціальним середовищем;

4) *асиміляція*, тобто повний збіг систем цінностей індивіда та середовища [4].

Як вважає дослідник І.А. Георгієва, формування механізмів соціальної адаптації особистості невіддільне від всіх видів перетворень індивідів і відбувається у трьох основних фазах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості, характеризуючих його соціальну сутність [2, с.16].

Варто зазначити, що окрім академічної групи, студент вищого навчального закладу включений у діяльність і відносини інших соціальних груп: сім’ї,

громадських організацій, виробничих колективів, об'єднань за інтересами тощо, у кожній з яких він виконує певну роль, тобто соціальну функцію особистості, відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки суб'єкта в залежності від його статусу або позиції в системі міжособистісних відносин, що визначає його права, обов'язки та привілеї.

Розглядаючи взаємини на рівні “студенти з обмеженими фізичними можливостями – здорові студенти”, як складову міжособистісних відносин, варто, в першу чергу, враховувати такий фактор, як специфіка взаємного сприйняття на рівні “здоровий – хворий”. У процесі такої взаємодії студентська група розглядається як мікро модель соціуму. Успішність соціальної адаптації у групу однокурсників формує установку на успіх соціальної адаптації у суспільні відносини на мезо- та макрорівнях. Тому формування оптимального середовища на рівні освітнього закладу залежить від тієї установки, яка задається і відтворюється на взаєминах у системі “здоровий – інвалід” [10, С.48]. Вивчення зарубіжного і вітчизняного досвіду дозволило виявити, що студенти з обмеженими фізичними можливостями, нерідко маючи потенційну нагоду брати активну участь у житті суспільства, не можуть її реалізувати просто тому, що здорові студенти не хочуть спілкуватися з ними.

Однією з важливих характеристик внутрішнього потенціалу студентів з обмеженими фізичними можливостями, що визначають їх стосунки з викладачами і здоровими студентами, є самооцінка. М.Чайковський зауважує, що в певній категорії студентів може бути завищений рівень фрустрації як форми психологічного стресу, коли вони гостро переживають неуспіхи, неможливість задовольнити актуальні потреби через об'єктивні перешкоди. Можуть також мати місце егоцентричність, яка характеризується переоцінкою власних здібностей та можливостей, надмірним честолюбством, необґрунтованими очікуваннями щодо інших, емоційною холодністю, байдужістю. В цих випадках характерною є нестабільна самооцінка. Дослідник вважає необхідним будувати навчально-виховний процес з урахуванням названих індивідуально-психологічних особливостей особистості [11, с.139-142].

Отже, особистісні характеристики студентів з обмеженими фізичними можливостями, їх налаштованість на соціальну адаптацію, є вагомим умовою успіху.

Дослідники виявили, що студентам з обмеженими фізичними можливостями притаманні суттєві особистісні проблеми, зумовлені деформуючим впливом хронічного захворювання, а саме: порушення психічних пізнавальних функцій, зниження самооцінки та рівня домагань, прояв акцентуацій рис характеру, неадекватність взаємовідносин зі студентами з нормальними показниками здоров'я (“студенти норми”) і викладачами. Це спричиняє прояв у них як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних конфліктів під час навчання у вищому навчальному закладі. “Разом з тим, у зазначеної категорії молоді повністю збережений інтелект, вона спроможна успішно оволодівати більшістю видів професійної діяльності, отримувати вищу освіту, продуктивно працювати, приносити користь державі і самовдосконалюватися” [10, с.49-50].

Характеристика соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями була б неповною без акценту на урахування нозологій захворювань. Зауважимо, що в нашій дослідно-експериментальній роботі ми працювали зі студентами, які мають вади зору, слуху, опорно-рухового апарату, соматичні захворювання.

При побудові програм роботи із цими студентами ми використовували матеріали Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” та його структурних підрозділів, де накопичено значний досвід роботи із цією категорією студентів. Охарактеризуємо соціально-психологічний портрет студентів за окремими нозологіями.

Студенти з вадами зору. Велике значення для розвитку психіки незрячої людини має час настання сліпоти. Психічний розвиток сліпої чи слабозорої особи має свої особливості. Сліпі особи не можуть безпосередньо сприймати візуальні й просторові ознаки об'єктів і явищ навколишньої дійсності, що серйозно збіднює їх чуттєвий досвід, ускладнює орієнтування в просторі, перешкоджає образному мисленню. Сліпота також негативно впливає на формування моторно-рухової сфери людини [8].

У психологічних характеристиках студентів з обмеженими фізичними можливостями із вадами зору домінують наступні:

- занижена самооцінка;
- підвищена вразливість, тривожність;
- широкий запас абстрактно-словесних знань, не наповнених адекватним конкретно-предметним змістом;
- деяке відставання в розумінні слів із конкретним значенням;
- переважання словесно-логічної форми пізнання над чуттєвою [10, с.50].

Студенти з вадами слуху. Слух відіграє важливу роль у розвитку людини. Людина, позбавлена слуху, неспроможна сприймати звукові сигнали, необхідні для повноцінного пізнання навколишнього світу, не здатна контролювати вимову різних звуків, унаслідок чого обмежуються можливості її спілкування з людьми. Відсутність або недорозвиток функції мовлення, в свою чергу, призводить до порушень у розвитку інших пізнавальних процесів і, головним чином, словесно-логічного мислення [8].

Психологічні особливості студентів з вадами слуху:

- занижена самооцінка;
- сором'язливість;
- труднощі у розумінні слів з абстрактним значенням;
- недовіра до людей, які чують;
- високий рівень вразливості;
- небажання носити слуховий апарат [10, с.51].

Студенти з вадами опорно-рухового апарату. Студентів з ушкодженням опорно-рухового апарату (ОРА) в залежності від потреб у допоміжних засобах, які вони застосовують при пересуванні, можна розподілити на 3 групи: студенти, які мають невеликі фізичні ушкодження та, відповідно, незначні обмеження можливостей самостійного пересування та навчання і не потребують допоміжних засобів; студенти, які застосовують милиці, опірні тростини чи рухомі опори; студенти, неспроможні до ходіння,

змушені користуватися інвалідним візком [8]. Але обмеження мобільності і стан здоров'я таких студентів теж потребують від викладача застосування певних елементів супроводу навчання, а від студентів-однокурсників – розуміння і знань щодо особливостей їхнього психологічного стану, а саме:

- завищена самооцінка;
- переоцінювання власних можливостей;
- пізнавальна пасивність;
- розсіювання уваги при сприйманні навчального матеріалу;
- недооцінювання складності завдання;
- швидка втомлюваність [10, с.51].

Студенти із соматичними захворюваннями мають обмежену стійкість до впливу факторів навколишнього середовища та знижену активність, що викликано хронічними (довготривалими) захворюваннями, такими як епілепсія, або гострими (короткотривалими) захворюваннями, такими як пневмонія, проблемами зі здоров'ям, які можуть негативно впливати на процес їх навчання. До найпоширеніших соматичних захворювань належать серцево-судинні захворювання, епілепсія, цукровий діабет та рак. У деяких студентів періоди зниження працездатності й уваги можуть чергуватися з періодами без приступів. Основна інформація, яку повинен знати кожен викладач, котрий працює з такими студентами, полягає в уточненні характеру проходження приступів і коматозних станів, що є характерними ознаками вище перелічених хвороб.

Неможливо оминати і такий важливий фактор інтеграції, як ставлення викладачів та кураторів до студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Позиція викладача здобуває виключної важливості у реалізації процесів інтеграції, адже саме ви-

кладачі та куратори мають можливість впливати на інтеграцію як усієї групи так і окремих студентів у групу на основі принципу спільності інтересів. У межах навчального процесу, аудиторної діяльності, ця спільність інтересів проявиться в потребі здобуття високого рівня професійних знань, фахових навичок, професійної компетентності.

Окрім того, викладачам та кураторам у ВНЗ необхідно враховувати особливості роботи із дорослими людьми, а тому стосунки в системі "викладач – студент" мають будуватися як суб'єкт-суб'єктні. Це дає змогу додаткового підкреслення цінності кожного учасника освітнього процесу, що є особливо важливим при роботі зі студентами з обмеженими фізичними можливостями. Оптимально, коли спілкування між викладачем, здоровими студентами та студентами з обмеженими фізичними можливостями відбувається в контексті культури ділового спілкування, що передбачає значущість, рівність та цінність кожного учасника процесу. Актуальним є використання у процесі навчання технологій тренінгової роботи, дослідницьких методів навчання, ігрового, проблемного, комп'ютеризованого навчання. Важливу роль в окресленій площині посідає використання евристичних технологій: вирішення дидактичних проблем на рівні ділового та особистісного спілкування.

Таким чином, соціально-психологічна складова забезпечення успішності процесу соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями є надзвичайно вагомою, оскільки наявність сформованих позитивних установок (з боку самого студента, його найближчого соціального оточення – студентської групи, колективу викладачів, кураторів, соціальних служб) має стати передумовою успішності цього процесу.

Література та джерела

1. Ананьев Б.Г. До психофізіології студентського віку / Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьмина // Сучасні психологічні проблеми вищої школи – Л.: ЛДУ, 1974. – Випуск 2. – С.3-15.
2. Георгиева И. А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 "Социальная психология" / И. А. Георгиева. – Л., 1985. – 22 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности). Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
4. Леверовская Я.В. Социальная адаптация / Леверовская Я.В., Балцевич В.А., Балцевич С.Я. // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Минск: Книжный дом, 2003. – С. 433.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – 560 с. (Соціальна психологія: підручник: у 2 кн. / Л.Е.Орбан-Лембрик; кн.2).
6. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Е.Л. Руднева. – Кемерово, 2002. – 45 с.
7. Семак С.М. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія [Електронний ресурс]: Корекційна освіта / С.М. Семак. – 2012. – Режим доступу: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>
8. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / Таланчук П.М., Кальченко К.О., Нікуліна Г.Ф. – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.
9. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. – Т.1. – 1868. – С. 11-61, 267-281.
10. Церклевич В.С. Соціально-психологічні особливості інтеграція студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників / В.С.Церклевич // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць – 2009. – Вип. 13. Кн. 1. – С. 515-522.
11. Чайковський М.Є. До проблеми соціалізації дітей і молоді з особливими потребами у відкритий освітній простір: від інтеграції до інклюзії / М.Є.Чайковський // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Всеукр. наук-практ. конф., 23 лист. 2008 р.: тези доп. – К., 2008. – С.139-142.

Стаття посвячена раскрытию сущности психологических особенностей студентов с ограниченными физическими возможностями с учетом онтогенетического процесса интеграционных механизмов психики, нозологий заболеваний, являются самыми распространенными причинами наступления инвалидности, особенностей межличностного восприятия участников образовательно-воспитательного процесса как условия успешной социальной адаптации. Рассмотрены современные подходы к формированию инклюзивного

образовательного пространства как оптимальной среды адаптации молодежи с инвалидностью.

Ключевые слова: студенты с ограниченными физическими возможностями, инклюзия, социальная адаптация, социальный комфорт, межличностное взаимодействие.

The author elucidates the essence of the psychological peculiarities of students with disabilities taking into consideration ontogenetic process of integration mechanisms of the psychics, nosology of diseases which are the most common causes of disability. Major social and psychological peculiarities, with consideration of which the social adaptation of students with disabilities in inclusive educational environment will be more effective, such as: age, membership of a particular social group, focus on educational activities, the motivation to perform the functions of the future specialist, peculiarity of the status caused by disabilities, physical condition, including the nosology of diseases are separated.

The influence of other social groups, such as families, community organizations, manufacturing staffs, associations according to interests, etc., on the effectiveness of social adaptation of students with disabilities are reviewed.

The basic rules for working with students with disabilities based nosology of diseases (with students who are visually impaired, have problems with hearing, musculoskeletal system, somatic illnesses) are revealed. The modern approaches to inclusive educational space as a optimal environment for adaptation of youth with disabilities.

Key words: students with disabilities, inclusion, social adaptation, social comfort, interpersonal interaction.

УДК 378.046

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гапонова Олена Юріївна

м.Одеса

Українське суспільство на шляху до інтеграції у європейську спільноту вимагає реформування національної системи освіти, підвищення професійної компетентності педагогічного складу всіх ланок, вчителів початкової школи зокрема. Шляхи вдосконалення форм і засобів діяльності підрозділів післядипломної освіти для досягнення цієї мети розглядаються у статті.

Ключові слова: професійна компетентність, інформаційна компетентність, післядипломна освіта, дистанційне навчання.

Інтеграція України до європейського та світового співтовариства вимагає реформування національної системи освіти, що є однією з фундаментальних передумов розвитку в умовах переходу до постіндустріального інформаційного суспільства. Це зумовлює необхідність пошуку нових, інноваційних підходів до процесу професійної підготовки викладачів. Вирішення проблеми підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до вимог міжнародних стандартів є неможливим без впровадження випереджувальних змін у систему післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників загалом та вчителів початкової школи зокрема.

Як зазначав С.Ніколаєнко: "Післядипломна педагогічна освіта є пріоритетною галуззю, це постійно діюча ланка у національній системі безперервної освіти, яка має забезпечити фахове удосконалення спеціалістів, індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку" [3]. Систематичне підвищення кваліфікації педагога є необхідною умовою підтримання рівня його професійної компетентності, адже у сфері освіти відбуваються інтенсивні процеси формування нових інформаційних ресурсів і надання нових освітніх сервісів, зокрема, пов'язаних з впро-

вадженням інформаційно-комунікаційних технологій. Тому, формування та актуалізація (підвищення) інформаційної компетентності вчителів постає одним із основних завдань сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Крім того, післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а й як форму освіти дорослих, виходячи з їх індивідуальних потреб у здобутті певних знань, напрацюванні навичок і умінь, особистісного і професійного зростання. [6].

Тому *метою статті* обрано проблему формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів початкової школи.

Традиційна схема перепідготовки вчителів, за якої вони раз на декілька років проходять експрес-перепідготовку з відривом від основної діяльності, в умовах стрімкої зміни самої системи освіти вже не може задовольнити потреби ні школи, ні суспільства. Вимога постійного підвищення кваліфікації вчителів обумовлює необхідність широкого залучення нових форм навчання у цей процес, до яких відносимо і дистанційне навчання.

Дистанційне навчання трактується як цілеспрямований процес взаємодії між собою суб'єктів навчання на всіх його етапах. Цей процес не залежить від їх розташування в просторі й часі та базується на використанні широкого спектра традиційних засобів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій та реалізується в певній дидактичній системі. На думку О.Хмель, дистанційна освіта – це система, в якій реалізуються процеси дистанційного навчання, виховання і, як результат, розвиток особистості з позитивними якостями з точки зору суспільства, держави та загальнолюдських цінностей [5]. В.Стефаненко вважає, що дистанційне навчання у вищій школі

дозволяє забезпечувати високий рівень інтерактивності навчання, що є одним з основних показників якості цієї системи. Інтерактивність у дистанційному навчанні зумовлює необхідність індивідуального підходу до тих, хто навчається, у процесі навчання, а також технічне забезпечення інтерактивності комунікацій. Це потребує визначення тих критеріїв індивідуалізації, які сприятимуть підвищенню результативності навчання на відстані [4].

Дистанційне навчання вносить у навчальний процес риси мобільності і динамічності, дозволяє враховувати індивідуальні й фізіологічні особливості та навчально-пізнавальні можливості слухачів. До переваг такої форми навчання можемо віднести:

- відсутність обов'язкових жорстких рамок, що регламентують навчальний процес;
- самостійна організація часу, відведеного на навчання;
- можливість інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом у діалоговому режимі, що дає можливість оперативно вирішувати проблемні ситуації, пов'язані з навчальним процесом;
- можливість навчання в зручний для слухача час;
- необмежений доступ до дидактичних матеріалів, розміщених у мережі Інтернет;
- можливість тестування знань у дистанційному режимі;
- можливість використовувати особистісно-орієнтований підхід практично на всіх етапах навчання.

Крім того, позитивною особливістю дистанційного навчання ми рахуємо його можливість інтеграції з очною формою, що може бути використане, наприклад, на перших етапах формування у слухачів навичок використання інформаційно-комунікаційних засобів для подальшого навчання.

Однією із специфічних характеристик дистанційного навчання є те, що воно побудоване, в основному, на принципах інформатизації освіти і широкому застосуванні ІКТ.

Як ніяка інша, технологія дистанційного навчання інтегрує комп'ютер і глобальні комунікації, користуючись унікальним механізмом поширення інформації, незалежним від географічного положення і часу спілкування. Не меншого значення в системі дистанційного навчання набувають програмні засоби: текстові та графічні редактори, електронні таблиці, системи управління базами даних, гіпертексти, електронні мультимедійні, навчальні, інформаційні і контролюючі програмні комплекси.

Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі слухачами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи слухачів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [2].

Технології дистанційного навчання включають індивідуалізований процес передачі та засвоєння

знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності педагогів-слухачів відповідного курсу. Такі технології можна розглядати як природний етап еволюції традиційної системи освіти від дошки з крейдою до електронної дошки і комп'ютерних навчальних систем, від книжкової бібліотеки до електронної, від звичайної аудиторії до віртуальної. Вони надають можливість проводити дистанційне навчання за допомогою Інтернету; урізноманітнювати засоби спілкування слухачів і викладачів (електронна пошта, чат, форум, обмін файлами тощо); активізувати роль викладача і здійснювати повний контроль за процесом навчання; застосовувати багаторівневу систему тестування; поповнювати базу даних, накопичувати різнобічну статистику.

Інформаційно-комунікаційні технології, які активно застосовуються та засвоюються у процесі дистанційного навчання, надають вчителям, в тому числі і вчителям початкової школи, великий резерв технічної і технологічної підтримки, що вивільняє значну частину його часу саме для живого спілкування, і дають можливість зробити це спілкування навіть ближчим і людянішим, ніж раніше, замикають на собі велику частину контрольних функцій і оперативних реакцій на помилки. Звільнившись від задач безперервної дріб'язкової опіки, викладач дістає можливості бачити навчальний процес в цілому і приділяти індивідуальну увагу кожному учневі у міру необхідності.

Отже, при розгляді впровадження дистанційного навчання у післядипломну підготовку вчителів початкової школи необхідно виходити із сучасного розуміння професійних компетентностей вчителя. Так, наприклад, сьогодні ефективність і якість навчання визначається не тільки глибиною і міцністю оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками вчителів початкової школи, але і рівнем розвитку їх інформаційної культури, ступенем підготовки до використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, тобто рівнем сформованості інформатичної компетентності. Серед її ключових компонентів, визначених науковцями, ми можемо виділити такі: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронними Інтернет-технологіями, здатність орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці [1].

Для вчителя початкових класів проблема інформаційної культури ускладнюється ще й тим, що він працює з різнопредметним матеріалом: викладає математику, природознавство, письмо, читання, малювання, співи, уроки трудового навчання, організовує предметні ранки тощо. Тому, для його ефективної діяльності особливою вимогою є оптимізація системи інформаційного забезпечення, що сприяє повноті й оперативності інформації за рахунок інтеграції різноманітних ресурсів і використання метainформації. Для ефективного використання вчителем початкових класів такої системи інформаційного забезпечення в професійній діяльності потрібно допомогти йому сформуванню високого рівня інформаційної культури.

Важливим є розуміння того, що зміст формування та вдосконалення інформатичної компетентності

вчителів початкових класів не повинно обмежуватися лише знаннями користувача інформаційно-комунікаційних засобів, але й включати в себе основи викладання курсу інформатики: знання технічних можливостей обчислювальної техніки, санітарних норм, техніки безпеки і правил користування персональними комп'ютерами; достатня орієнтація в програмному забезпеченні, як загальнозживаному, так і спеціально розробленому для школярів; володіння методикою використання нових технологій; форми і методи передачі відповідних знань, умінь та навичок молодшим школярам. У рамках дистанційної форми післядипломної освіти це вирішується за рахунок дистанційних курсів основ інформатики для вчителів

початкової школи.

Таким чином, розвиток сучасного суспільства вимагає від вчителів, особливо вчителів початкової школи, постійного підвищення та оновлення професійної компетентності. Дистанційне навчання надає можливість зробити таке підвищення неперервним, гнучким у часі, масовим та безвідривним від основної діяльності. При цьому, найбільш ефективним дистанційне навчання стає у тому випадку, коли у складі професійної компетентності активно розвивається інформатична компонента. А це, в свою чергу, дає можливість вчителям початкової школи викладати, крім основних предметів, ще й інформатику як у початковій, так і в середній школі.

Література та джерела

1. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – №4. – С. 62-69
2. Кравчук О.М. Використання технологій дистанційного навчання для активізації пізнавальної діяльності студентів // Новітні комп'ютерні технології: матеріали ІХ Міжнародної науково-технічної конференції. Київ – Севастополь, 13-16 вересня 2011 р. – К.: Мінрегіон України, 2011. – С.182-183.
3. Ніколаєнко С. Роль післядипломної освіти у становленні вчителя // Коментар до Інформаційного збірника Міністерства освіти і науки України. – 2006. – №9.
4. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". – К., 2002. – 37 с.
5. Хмель О.В. Дидактичні умови організації дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання". – К., 2006. – 20 с.
6. Шаповал Р.В. Сучасні проблеми та перспективи післядипломної освіти в Україні // Європейські перспективи. – №1. – ч.2. – 2011. – С.33-39.

Украинское общество на пути интеграции в европейское сообщество требует реформирования национальной системы образования, повышения профессиональной компетентности педагогического состава всех уровней, учителей начальной школы в том числе. Пути совершенствования форм и средств деятельности подразделений последипломного образования для достижения этой цели рассматриваются в статье.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информатическая компетентность, последипломное образование, дистанционное образование.

The Ukrainian society towards integration into the European community requires reforming of the national educational system, improvement of professional competence of teachers of all levels, primary school teachers in particular. Ways of improving the forms and methods of postgraduate education units with this purpose have been considered in the article.

Key words: professional competence, information competence, postgraduate education, distance learning.

УДК 378

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Гуменна Іванна Романівна
м.Тернопіль

У статті на основі аналізу наукових праць розглядається сутність поняття «комунікативна компетентність». Встановлено, що комунікативна компетентність є однією із складових професійної культури фахівців медичного профілю. Подано порівняльний аналіз понять «компетентність» і «компетенція». Визначено структуру комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, компетенція, гнучкість спілкування, емпатія, рефлексія, майбутні лікарі.

Одним із важливих завдань, що постають перед Вищими медичними навчальними закладами, є забезпечення держави фахівцями, котрі мають високий рівень професійної підготовки. Однією із пріоритетних тенденцій удосконалення навчання майбутніх лікарів є формування у них професійно значущих умінь і навичок, зокрема, комунікативних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про поглиблений інтерес науковців до визначення особливостей організації підготовки фахівців сфери охорони здоров'я та її змісту й управління якістю медичної освіти [11; 12], проблем формування профе-

сіоналізму фахівців медичного профілю [5], професійно значущих, комунікативних якостей майбутніх лікарів [7] та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу наукових праць та досліджень з'ясувати значення комунікативної компетентності у формуванні професійної культури майбутніх лікарів.

У сучасному суспільстві для фахівця важливим є вміння швидко сприймати будь-яку форму мовлення, засвоювати необхідну інформацію, відтворювати її у діалогічній взаємодії, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетентності тощо. Від багатства словникового запасу, рівня культури мови і техніки мовлення значною мірою залежать професійна майстерність, імідж та успіх майбутнього фахівця.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти є достатньо підстав розглядати професійне становлення суб'єкта праці як процес, що включає формування сукупності знань, умінь і навичок, з одного боку, і професійно значущих особистісних психологічних якостей, з іншого.

Н. Кузьміна, визначаючи професіоналізм, як міру оволодіння людиною сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами її здійснення, виокремлює три загальних ознаки цього феномену:

- 1) володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкт і засоби праці;
- 2) володіння спеціальними вміннями на підготовчому, виконавчому, підсумковому етапах діяльності;
- 3) оволодіння особистістю спеціальними властивостями, що дозволяють здійснювати процес діяльності й отримувати бажані результати [8, с.35].

Етап професіоналізації студентів у вищій школі є періодом формування необхідних професійно важливих якостей лікаря, основних новоутворень індивідуального стилю професійної діяльності [5, с.265].

Як відомо, фахова лікарська діяльність має ряд специфічних особливостей, і її успішність визначається не тільки професійними знаннями і навичками, а й уміннями реалізувати їх у своїй діяльності за рахунок розвитку професійних якостей особистості. Праця лікаря характеризується тим, що істотне місце в ній займає значна кількість міжособистісних контактів. У діяльності лікаря комунікативна компетентність обумовлює ефективність спілкування з пацієнтами, їх родичами, колегами, тощо. Це така комунікативна взаємодія, яка сприяє успішному вирішенню проблем учасниками комунікації; забезпечує досягнення цілей спілкування з оптимальними витратами і призводить до досягнення взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню.

Випускники вищих медичних навчальних закладів інколи відчують комунікативні труднощі у своїй професійній діяльності, недостатньо володіють необхідним арсеналом комунікативних знань, не завжди готові до сучасного та ефективного використання різноманітних комунікативних засобів впливу.

Слід підкреслити значущість загальної культури особистості, що є професійною основою підготовки будь-якого фахівця, а мова завжди вважається основним показником загальної культури людини. Не випадково відомий філософ Л.Вітгенштейн зазначав: «Межа моєї мови є межею мого світу» [2, с.232].

Мова – основний носій інформації, отже, володіння усною та писемною мовою – істотна ознака ділової кваліфікації фахівця, умова його професійної спроможності. Знання рідної мови, її багатств і можливостей, мовна та комунікативна компетентність – невід'ємний обов'язок кожної людини. Культура мови полягає не тільки в тому, щоб знайти точне слово для вираження своєї думки, але і найбільш доречне, а отже – ефективне, комунікативно виправдане.

Відомий український учений Л.Піріг зазначив, що саме у діалозі між лікарем та пацієнтом реалізується професійно-прикладний аспект функціонування мови у сфері медицини, а живе слово лікаря ніколи не втрапить свого особливого значення [11, с.48].

Оволодіння мистецтвом слова є важливою умовою успішного впливу на пацієнтів, могутнім засобом профілактики та лікування захворювань. Відомий давньогрецький учений Гіппократ вважав, що супутником лікаря у професійній діяльності має бути ввічливість, оскільки суворість сприяє виникненню бар'єрів між лікарем та пацієнтом [7, с.54].

Основою мовних контактів лікаря і пацієнта, складниками високої культури мовлення медичних працівників Ю. Віленський уважає тонкий психологізм лікаря, чуйність та увагу до конкретного хворого, індивідуалізацію мовних впливів, які мають бути виваженими й точно адресованими конкретному пацієнтові, негайне врахування психологічної реакції хворого на будь-який мовний «хід» лікаря [10, с.119].

Важливою ролі набуває формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки. У психолого-педагогічній літературі немає загальноприйнятого визначення поняття «компетентність». Найчастіше компетентність визначають як «ефективність», «досягнення», «володіння», «розуміння», «успішність», «результативність» і «якість».

Комунікативна компетентність розглядається як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах та з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата. Сформованість цієї якості у майбутніх лікарів передбачає володіння мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення комунікації [11, с.51].

Енциклопедичний словник тлумачить компетентність як «коло» питань, в яких людина добре «розуміється» [4, с.231] і включає сукупність новоутворень, знань та умінь (вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію тощо) [9, с.326], системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових результатів діяльності особистості.

Українські вчені по-різному визначають поняття компетентності. На думку М. Холодної компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. І.Родигіна вважає, що компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій лю-

дині

Поряд із поняттям «компетентність» використовується поняття «компетенція». С.Холліфорд під компетенцією розуміє здатність, необхідну для вирішення завдань та отримання необхідних результатів діяльності; Е. Зеєр – діяльнісні знання, вміння, навички, досвід, тобто інтеграцію в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування завдань; за Дж. Равеном це інтегрована цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність, мотивовану здатність; за Г.Ларіоновою – критерій прояву готовності до діяльності.

Саме особистісні компетенції дають можливість досягти успішності у професійній діяльності. Відсутність у фахівця розвинених належним чином власне особистісних компетенцій (комунікативність, презентабельність, толерантність, гнучкість тощо) значно знижує рівень результативності та ефективності професійної діяльності.

Професійна комунікативна компетентність передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватись в навколишньому світі, вміння і навичок спілкування.

Формування професійної комунікативної компетентності передбачає:

- глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- вмиле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);
- знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;
- вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;
- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;
- володіння основами риторичних знань і вмінь;
- уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії [12, с.230].

Комунікативна компетентність лікаря розуміється як багаторівнева інтегральна якість особистості (сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей) та базується на вмінні продуктивно спілкуватися з пацієнтами та іншими учасниками лікувально-профілактичного процесу, уникаючи конфліктних ситуацій, будувати конструктивні відносини. Крім того, це поняття включає в себе володіння певною культурою спілкування, поведінки [1, с.173].

Комунікативні якості, як зазначає О. Стукало, залежно від виду комунікативної діяльності поділяють на вербальні, що характеризують мовну культуру фахівця, та невербальні, які характеризують уміння використовувати немовні засоби, емоційну культуру, вміння управляти своїм темпераментом [14].

Підсистему комунікативних якостей медичного

працівника містить собі

емпатію, професійну рефлексію, гнучкість спілкування (уміння вислухати, тактовність, реактивність, справедливість, чуйність і делікатність), спрямованість на відкрите спілкування, здатність швидко встановлювати контакт, соціальну сміливість. Від рівня їх сформованості залежить характер стосунків, які складаються між лікарем і пацієнтом – довіра чи недовіра, симпатія чи антипатія.

Гнучкість у спілкуванні характеризується здатністю до адекватного самовираження залежно від ситуації. Ця якість яскраво виявляється під час різноманітних комунікативних взаємодій лікаря з пацієнтами, колегами, керівництвом тощо [7, с. 54].

На думку вчених Г.Гаврилова, А.Деркача, Р.Кричевського, лікареві потрібно сформувати в собі відповідну емоційну позицію, яку визначають як емпатію – вміння сприймати почуття іншої людини як власні.

Не менш важливим для лікаря має бути високий рівень сформованості рефлексивних якостей. Рефлексію розглядають як механізм самопізнання в процесі взаємодії, в основі якого лежить здатність людини уявляти собі те, як вона сприймається партнером по спілкуванню. Це не просто розуміння партнера, а своєрідний подвійний процес дзеркальних відносин один з одним [6, с. 179].

Відповідальність за розвиток здібностей ефективного спілкування майбутнього лікаря в процесі навчання в умовах медичного ВНЗ лежить на педагогічному складі кафедр, які викладають дисципліни гуманітарного та клінічного профілю, направляючи свої зусилля на розвиток у студентів здатності до емпатії – природнього, довірливого, відкритого спілкування та поведінки; толерантного відношення, конструктивності – здатності позитивно сприймати і запобігати, або раціонально вирішувати конфліктні ситуації; навичок співпраці – вміння працювати «в команді», взаємодії з іншими людьми без утиску їх прав та інтересів. Критерієм підвищення рівня розвитку відзначених професійно значущих якостей майбутніх лікарів можна вважати здатність до прийняття самостійних рішень і усвідомлення відповідальності за їх наслідки, а також рефлексію – аналізу зроблених вчинків, здійснювати самоконтроль особистісного розвитку [3, с.36].

Аналізуючи наукові праці дослідників ми дійшли висновку, що комунікативна компетентність є важливою складовою професійної культури майбутніх лікарів. Індивідуально-особистісні якості, соціально-культурний та історичний досвід сприяють формуванню вмінь і навичок професійного спілкування майбутнього лікаря. Професійна комунікативна компетентність особистості є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності. Слід зазначити, що специфіка професійної комунікативної взаємодії майбутніх лікарів зумовлена сформованою готовністю до використання набутих у ході навчання професійних знань, умінь та навичок щодо надання медичної допомоги пацієнтам. Відтак необхідно акцентувати увагу майбутніх лікарів на важливості оптимальної професійної комунікативної взаємодії на

засадах гуманного ставлення до пацієнтів. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розробці спеціальних методик для формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Література та джерела

1. Васильева Л.Н. Коммуникативная компетентность и совладающее поведение будущих врачей / Л.Н.Васильева // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. – 2009. – Т. 15, № 5. – С.172–176
2. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Языки как образ мира. – М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2003. – С. 220–546
3. Горшунова Н.К. Формирование коммуникативной компетентности современного врача / Н.К.Горшунова, Н.В.Медведев. // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 3. – С.36–37
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У.Гончаренко; Вид. друге, доп. – Рівне : Волинські береги, 2011. – 552 с.
5. Доника А.Д. Профессиональный онтогенез: Медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности / А.Д.Доника. – М.: Академия Естествознания, 2009. – 300 с.
6. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. / Е.П.Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.
7. Кубицький С.О. Особливості професійної комунікативної взаємодії майбутніх медпрацівників / С.О.Кубицький, Н.В.Неділька // Вісник Національної академії оборони. Питання педагогіки. – 2010. – № 2(15). – С.55
8. Кузьмина Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук: проблемы развития акмеологических наук / под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургской акмеологической академии, 1996. – С. 7–39.
9. Луговий В.І. Компетентності і компетенції. Поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К. : Гнозис, 2009. – 630 с.
10. Назар П.С. Основи медичної етики / П.С.Назар, Ю.Г.Віленський, О.А.Грандо. – К. : Здоров'я, 2002. – 344 с.
11. Пиріг Л.А. Медицина і українське суспільство: зб. мед. публіц. пр. / Л.А.Пиріг. – К. : Б. в., 1998. – 472 с.
12. Погрібна В.Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В.Л.Погрібна. – К.: Алерта: ЦУЛ, 2008. – 336 с.
13. Поляченко Ю. В. Медицинское образование в мире и в Украине / Ю.В.Поляченко, В.Г.Передерий, А.П.Волосовець. – Харьков: ИПП «Контраст», 2005. – 464 с.
14. Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія / І.С.Булах, О.П.Волосовець, Ю.В.Вороненко та ін. – Д. : «АРТ-ПРЕС», 2003. – 212 с.
15. Стукало О.А. Комунікативні якості викладача як фактор удосконалення професійного спілкування [Електронний ресурс] / О.А.Стукало. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_5/files/ped_905_63.pdf.

В статтє на основе анализа научных работ рассматривается сущность понятия «коммуникативная компетентность». Установлено, что коммуникативная компетентность является одной из составляющих профессиональной культуры специалистов медицинского профиля. Подано сравнительный анализ понятий «компетентность» и «компетенция». Определена структура коммуникативной компетентности будущих врачей.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, компетенция, гибкость общения, эмпатия, рефлексия, будущие врачи.

The article deals with the analysis of the notion of «communicative competence» on the basis of scientific works. It has been determined that communicative competence is one of the components of professional culture of specialists of medical direction. Comparitive analysis of the notions «competence» and «capacity» has been given. The structure of communicative competence of future teachers has been defined.

Key words: communicative competence, capacity, flexibility of communication, empathy, reflection, future teachers.

УДК 37.013.42

ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЛІНІЧНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА РУБЕЖЕМ

Данко Дана Валеріївна
м. Ужгород

У даній статті проаналізовано досвід підготовки клінічних соціальних працівників у Великобританії, Швеції, Франції, Німеччині. Розглянуто ключові моменти побудови систем навчання. Подано конкретні приклади наповнення навчальних програм за спеціалізацією «клінічна соціальна робота», які можуть використовуватися в процесі підготовки соціальних працівників в Україні.

Ключові слова: клінічна соціальна робота, під-

готовка соціальних працівників, зарубіжний досвід.

Сьогодні увага до проблеми здоров'я населення посилюється з кожним роком як у нашій країні, так і в усьому світі. У низці країн (Великобританія, Франція, Швеція та ін.) піклування про здоров'я є частиною національної політики, про що свідчать різні державні програми. Завдяки впровадженню профілактичних та реабілітаційних заходів, тісній

співпраці лікарів і клінічних соціальних працівників спостерігається зниження чисельності захворювань серед населення.

Вітчизняний досвід підготовки соціальних працівників в Україні свідчить, що вона спрямована на формування широко освіченого фахівця, який має фундаментальні знання, вміння та навички необхідні для професійної діяльності в різних сферах соціальної роботи. Що стосується підготовки до медико-соціальної соціальної роботи, то кожен ВНЗ організовує її, зважаючи на власні можливості та ресурси – у деяких закладах з цією метою впроваджено низку спеціальних дисциплін медико-соціального спрямування; в інших – медико-соціальні питання є складовими фахових дисциплін із соціальної роботи. Для визначення стратегічних напрямків удосконалення вітчизняної фахової підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в медичній сфері, доцільним є вивчення зарубіжного досвіду їх підготовки.

Протягом останнього десятиліття спостерігається значний інтерес науковців до медико-соціальної роботи (А. Гнезділов, В. Лехан, А. Мартиненко, В. Чайковська та ін.). Не залишаються поза увагою вчених проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, в тому числі до роботи в медичній сфері: розкриті зміст, форми і методи підготовки (Л. Долинська, Д. Годлевська, О. Карпенко, І. Козубовська, К. Максимова, В. Орленко, О. Шевчук та ін.); висвітлено різні аспекти професійної підготовки соціальних працівників у зарубіжній практиці (А. Козлов, В. Поліщук, А. Сорвіна, А. Дашкіна, С. Тетерський та ін.).

Мета нашої статті полягає у вивченні досвіду фахової підготовки клінічних соціальних працівників у зарубіжних вищих навчальних закладах.

Надзвичайно цінним для України є вивчення та використання провідних ідей Британського досвіду підготовки клінічних соціальних працівників, що розпочалася в 1929 році на базі Лондонської соціологічної школи, де був започаткований курс психічного здоров'я. Читання цього курсу забезпечували провідні психологи, психіатри, а також досвідчені практичні соціальні працівники. У 1954 році був відкритий прикладний курс занять із соціальної роботи в Лондонській школі економіки. Студенти мали можливість отримати спеціальність соціальних працівників медичних закладів за індивідуальною програмою навчання [1, с.55].

Більшість навчальних закладів Великої Британії не готують фахівців соціальної роботи широкого профілю, тому майже в кожному ВНЗ розроблена своя специфічна програма підготовки фахівців до конкретного виду діяльності, яка реалізується за денною, заочною чи дистанційною формою навчання. Наприклад, підготовка бакалаврів мистецтв та соціальних наук у сфері охорони здоров'я та соціальної опіки за дистанційною формою навчання (на прикладі Відкритого Університету) передбачає 2, 3 або 4-річну освітню програму.

Для отримання ступеня бакалавра необхідно набрати 360 кредитів навчального плану: простий ступінь бакалавра – 240 кредитів 2-го або 3-го рівня, ступінь бакалавра з відзнакою – ще 120 кредитів 3-го рівня. На 1-му та 2-му рівнях студенти вивчають обов'язковий теоретичний курс «Розуміння системи

охорони здоров'я та соціальної опіки» (60 кредитів, 1-й рівень) та вибіркові курси (всього слід набрати 120 кредитів з дисциплін 2-го рівня та 60 кредитів – курсів 3-го рівня). Дисципліни 2-го рівня (по 30 кредитів): «Старіюче суспільство», «Ментальне здоров'я та страждання: перспективи та практика», «Здоров'я та благополуччя», «Громадська опіка», «Смерть та помирання», «Людська біологія та здоров'я», «Робота над здоров'ям» та ін. Дисципліни 3-го рівня (по 60 кредитів): «Сприяння охороні здоров'я: перспективи та практика», «Громадська опіка та опіка за місцем проживання», «Практика сфери охорони здоров'я та соціальної опіки». Студенти також мають пройти дві практики: 55 днів на 1-му рівні та 85 днів на 2-му рівні. Ефективність практичного навчання забезпечується чіткою координацією діяльності університетів і соціальних закладів; інтеграцією теорії і практики; різноманітністю моделей практичної підготовки [1, с.338]. Навчання за такою програмою дозволяє підготувати кваліфікованого соціального працівника до роботи в медичній сфері.

Підготовка майбутніх соціальних працівників у ВНЗ Швеції здійснюється диференційовано за такими напрямками: соціально-педагогічна робота; патронаж та організація допомоги населенню; догляд за хворими та людьми з обмеженими можливостями. Структура підготовки фахівців, якої дотримуються всі заклади Швеції, складається з таких ступенів: базове теоретичне навчання, практика, поглиблені теоретичні курси спеціалізації.

Своєрідним керівництвом при розробці освітніх програм підготовки клінічних соціальних працівників є звіт Національної ради зі здоров'я та добробуту, у якому подається детальний огляд соціальних проблем та можливих шляхів перетворень. У цьому звіті зазначаються основні напрями соціальної роботи, проблеми та найбільш вразливі соціальні групи, з якими працюватимуть соціальні працівники. Зокрема, це – безробітні, бідні, діти та молодь, які живуть у фостерних сім'ях, люди похилого віку, хворі (психічно хворі, наркозалежні, алкоголіки та ін.). З урахуванням зазначених соціальних проблем формується зміст теоретичних дисциплін та практичного навчання студентів, яке забезпечує: 1) отримання досвіду роботи з клієнтом; 2) інтеграцію в професійне середовище соціальної роботи та формування ставлення до професії; 3) проникнення в суть професії; 4) усвідомлення власної ролі в соціальній роботі [2; 3].

Підготовка клінічних соціальних працівників у Швеції передбачає вивчення обов'язкового курсу «Особі з обмеженими можливостями», адже соціальна робота з цією категорією населення є однією з пріоритетних згідно з національною соціальною політикою. Даний курс триває 20 тижнів (30 кредитів ECTS), складається з чотирьох модулів, по 5 тижнів кожен. Студенти можуть обирати час проходження цього курсу і допускаються до нього за умов успішного попереднього засвоєння основ соціальної роботи.

Модуль 1. Особі з обмеженими фізичними можливостями. Курс зосереджено на проблемі фізичних відхилень, інвалідності. Інвалідність розглядається з історичної, соціокультурної та гендерної позиції. Студенти знайомляться з умовами та якістю життя людей з фізичними обмеженнями у контексті соці-

ально-економічних факторів, опановують основні методи та технології роботи з цією категорією осіб.

Модуль 2. Особи із затримкою психічного розвитку (нездатні до навчання). Завдання курсу – надати студентам знання про умови та спосіб життя осіб із затримкою психічного розвитку; ознайомити з особливостями поведінки, специфікою потреб та факторами, що здійснюють визначальний вплив на життєдіяльність осіб, які відносяться до цієї групи.

Модуль 3. Особи з хімічною та наркотичною залежністю. У цьому модулі розглядаються соціальні, біологічні та психологічні аспекти хімічної та наркотичної залежності. Подається класифікація адиктивних речовин та існуюча нормативна база у галузі протидії розповсюдженню та вживанню адиктивних речовин, а також соціальні наслідки їх вживання. Студенти вивчають особливості соціальної роботи та моделі допомоги особам з хімічною чи наркотичною залежністю.

Модуль 4. Соціальна психіатрія. Під час вивчення курсу студенти поглиблюють знання з основ психіатрії, проблеми психічних відхилень та ін. Досліджують вплив соціальних факторів на якість життєвих умов осіб з психічними захворюваннями [2].

Окрім зазначеного обов'язкового курсу, майбутні клінічні соціальні працівники мають можливість вибрати й прослухати інші дисципліни медико-соціального спрямування, а також обов'язково пройти практику в медичному закладі.

Професійна підготовка соціальних працівників у Франції базується на вузькій спеціалізації, оскільки сфера діяльності фахівців в цій країні дуже широка і розвивається у трьох основних напрямках – соціальне асистування, спеціалізоване виховання, анімація. Однак, вона охоплює й багато дотичних галузей життєдіяльності людини (соціальна робота у сфері виховання, у галузі охорони здоров'я тощо).

В сучасних умовах підготовку фахівців соціальної сфери у Франції здійснюють як недержавні, так і державні заклади. Перші (регіональні інститути соціальної роботи, асоціації та ін.) забезпечують початкову, середню професійну та вищу професійну освіту I-II циклів у галузі соціальної роботи. Державні заклади (загальноосвітні та професійні ліцеї, університети, технологічні інститути) дають можливість для здобуття початкової, середньої та вищої професійної освіти I-III циклів. Підготовка соціальних працівників реалізується за такими рівнями: допрофесійна освіта, початкова професійна освіта, середня професійна освіта, вища професійна освіта (3 цикли), післядипломна професійна освіта. На кожному рівні професійної освіти студенти отримують кваліфікацію (5-й – найнижчий рівень кваліфікації, 1-й – найвищий) [4, с. 208].

Диплом клінічного працівника з отриманням відповідного сертифікату про навчання отримують студенти, які здобули початкову професійну освіту за 5-м рівнем кваліфікації, наприклад, на базі ліцею, секції медико-соціальних наук. Теоретичне навчання складається з 6-и основних блоків: «Теорія і практика соціального втручання», «Філософія діяльності і етика», «Право, законодавство і політика», «Соціальна антропологія, етнологія», «Психологія, педагогіка, інформатика, комунікація», «Здоров'я». Дво-

річний курс навчання містить і практичну частину. Обсяг практичної підготовки, що складає 950 годин, орієнтований на всебічне вивчення людини в онтогенезі, з урахуванням життєвого середовища. Практична підготовка відбувається у формі стажувань протягом 36-и тижнів у закладах різних соціальних типів. Практика студентів медико-соціального напрямку займає 63% навчального плану (це найбільша кількість годин практики серед усіх спеціальностей, за якими готують фахівців соціальної сфери). В цілому наповнення навчальних блоків дисциплінами відповідно до їх змісту та організації практики належить до компетенції навчального закладу. Функції контролю, розробки регламентуючих механізмів здійснення соціальної роботи у медичній сфері та підготовки кадрів покладені на Національну раду з оцінювання соціальної та медико-соціальної діяльності [4, с.215].

Клінічна соціальна робота у ФРН розвинулася за останні десять років у спеціальну галузь соціальної роботи, орієнтовану на американську модель «clinical social work». Це не тільки соціальна служба у лікарні. Вона головним чином спрямована на автономізацію боротьби за життя і здоров'я окремих осіб чи груп людей, яким загрожує або які зазнали психо-соціальної дезінтеграції.

Підготовка соціальних працівників до медико-соціальної роботи здійснюється на рівні магістерської програми клінічної соціальної роботи. Той, хто бажає стати магістром клінічної соціальної роботи, повинен мати не лише бакалаврську освіту, а й досвід роботи за спеціальністю. Це є необхідною умовою для того, щоб бути зарахованим для підвищення кваліфікації.

Від клінічних соціальних працівників вимагається не лише мати фахові знання, а й уміти складати аналізи клінічних спостережень. Вони потрібні для систематичної ідентифікації соціальних проблем, щоб знайти відповідний спосіб втручання. Основу для їх складання становлять: біографічні дані; аналіз стану людини в певний момент; специфічні особливості здоров'я; культурні звички; гендерні аспекти, міграція, вік тощо.

Навчання, що розраховане на три роки, поєднується з професійною діяльністю. Загалом соціальні працівники мають прослухати 2700 навчальних годин, не полишаючи робочих місць [5, с. 34].

Таким чином, аналіз зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників свідчить, що спеціалізація в галузі соціальної роботи стає все більш актуальною. Особливо це стосується клінічної соціальної роботи. Світова практика показує, що компетентний соціальний працівник зобов'язаний володіти технологіями медико-соціальної роботи, оскільки медицина стає сьогодні спеціалізованою сферою практики соціальної роботи.

Незважаючи на те, що дане дослідження вносить певний вклад в теорію і практику підготовки майбутніх фахівців до медико-соціальної соціальної роботи, воно не претендує на вичерпне вирішення проблеми, багато аспектів якої вимагають подальшого вивчення (теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі підготовки соціальних працівників до медико-соціальної роботи, визначення педагогічних умов підготовки та ін.).

Література та джерела

1. Козубовська І. В., Пічкарь О. П. Кадрове забезпечення соціальних служб у Великій Британії / І. В. Козубовська, О. П. Пічкарь. – Ужгород, Вид-во УжНУ, 2003. – 392 с.
2. Дрегалло А. А., Ульяновский В. И. Социальная работа в Швеции / А. А. Дрегалло, В. И. Ульяновский. – Архангельск, Изд. Дом «Элла», 1996. – 233 с.
3. Кулікова А.С. Фактори впливу на систему підготовки соціальних працівників у Швеції [Електронний ресурс] // Наукова скарбниця освіти Донеччини: наук.-метод. журнал. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2008_1/Kylikova.pdf.
4. Соціальна робота: Підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкарь, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / За ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль: ВАТ «ТВПК «Забруч», 2010. – 330 с.
5. Кнодель Л. В. Професійна підготовка соціальних працівників до клінічної соціальної роботи в Німеччині / Л. В. Кнодель // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 2011. – Вип. 1 (1). – С. 33 – 36.

В данной статье проанализирован опыт подготовки клинических социальных работников в Великобритании, Швеции, Франции, Германии. Рассмотрены ключевые моменты построения систем обучения. Даны конкретные примеры наполнения учебных программ по специализации «клиническая социальная работа», которые могут использоваться в процессе подготовки социальных работников в Украине.

Ключевые слова: клиническая социальная работа, подготовка социальных работников, зарубежный опыт.

This article analyzes the experience of preparing clinical social workers in the UK, Sweden, France and Germany. The key aspects of building the training systems have been considered. The concrete examples of the curriculum of a specialization "clinical social work" have been posted. These can be used in the training of social workers in Ukraine. The analysis of foreign experience in training of social workers suggests that specialization in the field of social work becomes more urgent. This is especially true of Clinical Social Work.

Key words: clinical social work, training of social workers, foreign experience.

УДК 376+343.815(470+571)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Зобенько Наталія Анатоліївна
м. Черкаси

В статті досліджуються сучасні підходи підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. Акцентується увага на використанні інноваційних методів та форм до фахової підготовки, що сприяє розширенню горизонтів і перспектив професійного вдосконалення фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: вдосконалення процесу підготовки соціальних педагогів, інтерактивні методи і форми роботи у ВНЗ.

Сучасний ринок праці потребує ініціативних, цілеспрямованих і творчих спеціалістів, які мають високий рівень теоретичної і практичної підготовки, вміють самостійно приймати рішення і є джерелом розвитку і прогресу галузі науки або виробництва, в якій вони задіяні.

Організація навчальної роботи студентів у ВНЗ зокрема в умовах кредитно-модульної системи навчання, вимагає інноваційних підходів, теоретичним підґрунтям яких має бути особисто орієнтована освіта. Перехід до такої форми організації навчальної діяльності обумовлений перш за все новими вимогами до педагогічних працівників, зокрема, працівників соціально-педагогічної сфери. Все це визначає потребу серйозного вдосконалення технологій підготовки майбутніх фахівців для соціальної і соціально-педагогічної роботи в нашій країні.

Розмаїття теоретичних розробок питань теорії і практики професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери знайшли своє місце у роботах С. Архипової, Л. Гусякова, О. Безпалько, В. Бочарової, Ю. Галагузової, О. Дубасенюк, І. Звереві, О. Іванова, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, Л. Коваль, А. Козлова, Н. Краснова, Г. Лактіонової, А. Малько, Л. Міщик, І. Миговича, В. Поліщук, Ю. Поліщук, Н. Платонова, С. Харченко та ін.

Однак у психолого-педагогічній літературі, присвяченій актуальним питанням підготовки фахівців соціальної сфери, відсутня чітка концепція щодо сучасних підходів до підготовки соціальних педагогів (соціальних працівників) в умовах класичного університету.

Метою статті є теоретичне та практичне осмислення вдосконалення процесу підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників у ВНЗ на основі використання інноваційних методів навчання.

Аналіз наукової літератури показав різноманітні підходи до вивчення процесу підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників. Більше того, простежується, що в системі вищої педагогічної освіти наявні суперечності: між традиційною орієнтацією на підготовку соціального педагога, соціального працівника і практичною потребою у професіоналах, здатних працювати в мікросоціумі; між процесами

перебудови вищої педагогічної освіти на основі сучасних вимог якості професійно-педагогічної підготовки і недостатньою розробкою змісту, дидактичних моделей і технологій навчання майбутніх соціальних педагогів(працівників), моделей управління процесом становлення майбутніх фахівців; між домінуванням традиційних методів і форм підготовки студентів і творчим характером педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічна підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності засновувалася на таких дидактичних принципах:

- цілісність і фундаменталізація - єдність і поглиблення методологічної, загальноосвітньої, теоретичної і практичної підготовки студентів, розширення профілю професійної підготовки;
- системність як відображення структурних зв'язків, адекватних зв'язкам всередині наукової теорії, через систему методологічних знань, що охоплює: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання, наступність між різними програмами навчання в межах концепції багаторівневої освіти;
- науковість - відповідність змісту освіти рівню розвитку сучасної науки, відображення методів і закономірностей наукового пізнання; зв'язок теорії і практики навчання з життям - включення до змісту певних видів діяльності, а також професійно значимого матеріалу прикладного характеру відповідно провідних напрямів розвитку педагогічної і соціально-педагогічної теорії і практики;
- міжпредметні зв'язки - узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для різних предметів загальнонаукових методів пізнання і методологічних принципів, формування спільних видів діяльності й систем відносин;
- наочність і доступність - відповідність обсягу і складності навчального матеріалу до реальних можливостей студентів, врахування здібностей, інтересів і професійної спрямованості студентів;
- взаємозв'язок теоретичного навчання й практики - осмислення та використання студентами на практиці теоретичних знань, усвідомлення їх значимості для успішної професійної діяльності, а з іншого боку - закріплення при вивченні теоретичних дисциплін і в навчально-дослідній роботі емпіричних знань, одержаних на практиці (реалізація принципу вимагає інтегрованого підходу до розробки завдань практики, виконання яких потребує актуалізації знань студентів із різних курсів; крім того, навчання за різними дисциплінами вибудовується так, що практичний досвід студентів постійно осмислювався з різних точок зору, з позицій різних навчальних дисциплін);
- прогностичність - відображення перспективних вимог до соціально-педагогічної діяльності як перспективного напрямку розвитку педагогічної діяльності в майбутньому;
- контекстність - моделювання з допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності;
- відкритість, варіативність, гнучкість, динамічність системи підготовки та змісту, форм, методів навчання в залежності від соціальних потреб, ін-

дивідуальних запитів та інтересів студентів;

- наступність змісту різних рівнів підготовки спеціалістів;
- контрольованість - можливість перевірки відповідності реально одержаних результатів до поставлених цілей професійної освіти, ефективна система контролю професійного розвитку студентів у процесі підготовки.

Органічними складовими на всіх етапах підготовки майбутніх соціальних педагогів, що забезпечували поєднання теоретичного і практичного навчання, діалогічності, суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладачів і студентів у навчальному процесі ВНЗ, є інтерактивні форми і методи навчання.

Накопичення і теоретичне осмислення досвіду соціально-педагогічної діяльності зумовило виокремлення інтерактивності як важливої ознаки, а також сприяло розширенню змісту поняття навчання, в якому взаємодія, поєднанням педагогічних дій з ініціативними, самостійними пошуками знань студентами виступили невід'ємними властивостями.

„Інтерактив” з англійської від „interact”, де „inter” – взаємний і „act” – діяти. Тож інтерактивний – здатний до активної взаємодії, діалогу. На нашу думку, до інтерактивних методів навчання можна зарахувати ті активні методи, які дозволяють залучити до активної діалогічної (полілогічної) діяльності всіх присутніх на занятті, тобто – кожен інтерактивний метод навчання є, безперечно, активним, але не кожний активний може бути інтерактивним.

Інтерактивні методи навчання дозволяють не тільки оптимально враховувати навчальні потреби людини, а й створювати умови для постійного, систематичного аналізу власних дій. Завдяки інтерактивному навчанню можна уникнути появи у свідомості соціальних педагогів шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності.

Інтерактивні методи ґрунтуються на діяльності учасників та груповій взаємодії. Вони необхідні для того, щоб: порушити монотонність і поживити навчальні заняття; сприяти формуванню партнерських відносин; розвивати співпрацю, творчість; забезпечити орієнтацію навчання на практичну професійну діяльність; залучати до співпраці широку аудиторію слухачів.

З огляду на сказане варто зазначити, що використання інтерактивних методів навчання буде ефективним на основі реалізації вимог принципів навчання в системі вищої освіти [9]. Окреслимо їх.

Принцип єдності трьох середовищ. Освіту студентів створюють як систему, яка об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ, а саме:

- навчальне середовище, у якому безпосередньо проходить навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом курсів під керівництвом викладача;
- професійне середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється в специфічних формах, пов'язаних з її аналізом та розвитком засобами навчальних матеріалів й освітніх технологій;
- соціальне середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності за допомогою участі студентів в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору полягає в тому, що:

- освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності;
- наявна можливість для вибору умов навчання, поєднаного з професійною діяльністю;
- навчання спрямоване на саморозвиток та орієнтоване на зміни, зумовлені змінами освітніх потреб;
- урахуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються;
- побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи;
- створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору “траєкторії” навчання.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти базується на застосуванні таких підходів:

- аксіологічний підхід – це підхід до освіти, побудований на врахуванні системи цінностей;
- особистісно орієнтований підхід – це підхід до навчання, побудований на врахуванні закономірностей розвитку студентів, що навчаються, як особистостей;
- контекстний підхід – це підхід до навчання, побудований на використанні контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні.

Принцип діяльності виявляється в таких аспектах:

- зміст навчальних матеріалів необхідно вибудувати навколо основних видів діяльності студентів, що навчаються;
- в основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються;
- організацію процесу навчання потрібно будувати на рефлексії результатів власної діяльності тих, хто навчається.

Принцип безперервної підтримки. Під час навчання студентів мають бути передбачені різні форми підтримки їх діяльності на етапах початку навчання, власне навчання та після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип професійної мотивації. Разом із процедурами навчання потрібно передбачити і впровадити систему мотивації студентів до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного зростання засобами участі в навчанні [9, с. 286–283].

Аналіз психологічних концепцій навчання (В.Давидов, П.Гальперін, Л.Занков, В.Ляудіс, Н.Тализіна та ін.) доводить, що найбільш перспективною для розв'язання завдань є концепція спільної продуктивної навчальної взаємодії (Я.Коломінський, В.Ляудіс, А.Маркова). Згадана концепція зміщує категорію продуктивної навчальної взаємодії з когнітивної парадигми (власне навчання, засвоєння предметно-дисциплінарного знання) в інтерактивну, а ефективність навчання ставиться в залежність від міжособистісної взаємодії, співробітництва учасників навчального процесу. В педагогічній теорії актуа-

лізація особистісної парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, оскільки діалог передбачає зіткнення думок, ідей, активний пошук істини. Результати психолого-педагогічних досліджень (К.Баханов, В.Бедерханова, Н.Смельянов, І.Вачков, О.Вербицький, Н.Марасанов, Л.Пироженко, Л.Петровська, Н.Платонова, О.Пометун, П.Щербань, Н.Щуркова та ін.) про позитивний вплив взаємодії на пізнавальний та особистісний розвиток студентів виступили науковим обґрунтуванням ефективності інтерактивного навчання, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами. Інтерактивне навчання визначається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [4;5].

Логіка впровадження інтерактивного навчання у практику роботи передбачає розв'язання двох груп завдань: науково-теоретичних (аналіз сутності і видів інтерактивних методів і форм); науково-методичних (науково-методичні умови і вимоги до розробки і застосування методів і форм). В інтерактивному навчанні широкої популярності набули: робота в малих групах, дискусія, дебати, “круглий стіл”, “мозковий штурм”, “кейс-стаді”, евристична бесіда, ділові ігри, тренінги і т.ін., що в педагогічній літературі відносять як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання [1;2;3;4].

Аналіз провідних педагогічних концепцій становлення фахівця у вищій школі дозволив зосередити особливу увагу на теоретичних засадах кооперативного (колективістського) та контекстного навчання. Доцільність використання саме теорії контекстного навчання як інноваційної технології особистісно-професійного формування особистості майбутнього фахівця у процесі підготовки соціальних педагогів обґрунтовано в наукових працях сучасних дослідників [6;7;8]. Основоположним виступає принцип забезпечення майбутнього фахівця знаннями, необхідними для розв'язання конкретних практичних проблем та завдань із галузі майбутньої професійної діяльності. Зауважимо, що такі ідеї частково відтворено у практико-орієнтованому навчанні, а також підтверджуються положеннями праксеологічного підходу, відповідно до яких поудовано програму підготовки соціальних педагогів до анімаційної діяльності. Так, за стратегіями зазначеної теорії, «знання необхідно опановувати за допомогою «автентичних активностей», тобто з використанням відповідних практичних дій, згідно із запитамі соціокультурного середовища» [6, с.67].

Оскільки провідною метою у процесі підготовки студентів у ВНЗ є визначення і запровадження механізмів стимулювання соціально-педагогічної діяльності та сприяння її реалізації на високому творчому рівні, то ефективність навчальних дисциплін, проходження різних видів практик залежить насамперед від того, наскільки можливим є максимальне залучення до цього процесу ресурсів інтерактивного навчання, нетрадиційних форм і технологій.

Зауважимо, що до творчо-розвивальних технологій сучасні науковці відносять, технологію особистісного «відкриття» знань, умінь і навичок; технологію навчального дослідження (вивчення предметів у природних умовах завдяки спостереженням, лабораторним дослідженням тощо); проектну технологію (розв'язання учнем або групою будь-якої проблеми, здійснення творчих проектів); інформаційну технологію (комп'ютерні програми, обчислювальні експерименти тощо); технологію «мозкового штурму»; технологію розв'язання евристичних завдань; технологію розв'язання дослідницьких завдань тощо [6;7;8].

Провідною формою навчання соціально-педагогічної діяльності є кооперативна робота в малих групах, які формуються за таким принципом: до складу кожної групи входять студенти з різним рівнем готовності до соціально- педагогічної діяльності. А через кілька занять групи переформовуються. Вважається, що застосування такого підходу стимулює синергетичні процеси в групі в цілому та розвиток соціальних навичок; разом з цим така варіативність у процесі «перегрупування» сприяє, як доводить практика, активізації процесу адаптації, підвищенню мобільності кожного студента. Заняття проходять за інтерактивною методикою, з врахуванням потенціалу роботи в мікрогрупах, із залученням художніх, артистичних та інших індивідуальних творчих здібностей студентів

Досвід доводить, що застосування інтерактивного методу «мозкового штурму», значно стимулює соціально-педагогічну діяльність студентів, оскільки природним чином потребує від майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників активізації творчого мислення.

Слід зауважити, що продуктивним виявляється і використання елементів дискусії через спроможність розвитку ініціативності студентів. До того ж у процесі викладання навчальних дисциплін результативними є ще й такі форми проведення занять, що імітують і відтворюють особливості майбутньої професійної діяльності. З цією метою проводяться ділові ігри різного ступеня складності.

Варто зауважити, що, крім спеціальних завдань прикладного дослідницького характеру, студентам періодично пропонується написання творів-есе, творів-роздумів з різних аспектів анімаційної діяльності. Це допомагає детальніше аналізувати позиції кожного студента в контексті його особистісного розвитку як фахівця, відстежувати динаміку відносно рівня готовності студентів до соціально- педагогічної діяльності; окрім того, такий підхід дозволяє посилити зворотний зв'язок між педагогом і студентом, оскільки, зважаючи на судження студентів, володіючи цілісним уявленням про рівень розвитку в них компетентності в анімаційній діяльності, вихователь має можливість моделювати подальший навчальний процес відповідно до потреб кожного студента.

Досвід запровадження проектних технологій у вищій школі [6;7;8] засвідчує, що компетентність майбутнього фахівця у проектній діяльності виступає, з одного боку, передумовою його професійного розвитку, посилює можливості вияву творчої індивідуальності майбутнього соціального педагога з іншого ж, - виявляється найвищим рівнем прояву

професійної творчості. Так, студентам пропонується розробити власний міні-проект, мета якого полягає у стимулюванні розв'язання соціально-педагогічних проблем, з якими сикалися під час проходження практики. Після виконання цього індивідуально-дослідного завдання студентам пропонується відстояти власні позиції шляхом творчої презентації своїх робіт, їх прилюдного захисту, що сприяє самореалізації майбутнього фахівця в соціально-педагогічній діяльності у подальшому під час виробничої практики.

Особливою практичної потужності набуває технологічний модуль підготовки студентів до розробки та реалізації соціально-педагогічних проектів. Значну увагу у процесі реалізації цього блоку приділено створенню «ситуацій успіху» особистості в проектній діяльності, моніторингу ефективності проектів. Відтак, у межах практичних занять активно використовуються не лише тренінгові, ігрові та інші практико-орієнтовані методики, але й засоби ініціювання дій студентів, пов'язані зі своєрідністю спеціалізації як фактора збагачення соціально-педагогічної практики. Додамо, що соціально-педагогічна практика студентів супроводжується також спеціальними завданнями проектного формату. Так, по закінченню практики традиційно відбувається оприлюднений захист соціально- педагогічного проекту за участю студентів різних курсів навчання та «компетентних суддів» (волонтерів, соціальних працівників, соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл, представників громадськості, супервізорів).

Самостійна робота у ВНЗ є однією з найважливіших видів навчального процесу, яка сприяє формуванню світогляду студентів, міцного засвоєння знань, вироблення вмінь в подальшій професійній та навчально-дослідницькій роботі.

Будь-яка самостійна робота студента повинна бути добре організованою, заздалегідь спланованою, своєчасно виконаною і далі в порядку самоконтролю перевіреною. В самостійній роботі студентів велике значення має їх особистісний досвід, практика, праця. Навіть найкращі поради і рекомендації кваліфікованих викладачів, професорів будуть корисними тільки тоді, коли самі студенти, працюючи систематично над навчальним матеріалом проявляють велику волю, творчу активність, настирливість, працездатність. У цьому всьому студентам повинна бути надана велика допомога з боку кафедри, бібліотеки (професорсько-викладацького складу).

Форм і методів самостійних робіт багато. Організуючи самостійну роботу студентів, важливо виділяти для них спеціальний «день самостійної роботи». Такий день самостійної роботи потребує спеціальної організації та повинен забезпечити творчу роботу студентів.

Важливим засобом виховання і формування наукового світогляду студентів є контроль за їх самостійними заняттями. Головними формами такого контролю служать: консультації, виконання контрольних та курсових робіт, заліки, іспити і т.д.

ВНЗ покликаний надавати своїм вихованцям не тільки уміння, але й навички самостійної роботи. Без цього не може бути хорошого спеціаліста. Самостійна робота студентів повинна бути покладена за основу в навчанні в університеті: реферати та інші форми письмового викладення, які повинні увійти в склад

обов'язкових видів самостійної роботи; щоб навчити студентів самостійно і більш глибоко розбиратися в основних та найбільш важливих положеннях соціальної педагогіки, необхідно широко проводити семінари, на яких студенти повинні готувати доповіді, соціальні проекти і т.д.; окремі студенти можуть бути залучені до виконання науково-дослідних робіт співробітниками кафедри.

До числа таких робіт відносяться:

- виконання спеціальних аналізів моніторингу соціальних проблем в суспільстві;
- дослідження особливостей надання соціальних послуг в організаціях міста, області;
- спостереження, вибірка із архівних та звітних матеріалів соціально- педагогічних тематик.
- щоб студенти не обмежувались при вивченні тієї чи іншої дисципліни тільки читанням підручника або своїх записів, зроблених на лекціях, необхідно з кожного навчального курсу вимагати від студента обов'язкового вивчення та узагальнення декількох статей, книг, окремих розділів з монографічних праць з числа посібників, вказаних викладачем при вивченні курсу «Соціальний

супровід сім'ї».

Таким чином, зазначене вище переконує, навчання соціальних педагогів у ВНЗ базується на використанні інноваційних підходів до фахової підготовки, що сприяє розширенню горизонтів і перспектив професійного вдосконалення фахівців соціальної сфери.

Водночас зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах ВНЗ дозволив виявити ряд питань організаційно-методичного характеру, наявність дієвих важелів впливу на формування професійної мотивації студентства; збалансованість теоретичної, практичної та психологічної підготовки; впровадження сучасних освітніх технологій (інтерактивних, віртуальних, саморозвиваючих); розширення шляхів залучення студентів до практичної роботи в соціально- педагогічних закладах, соціальних службах і підготовки їх до інноваційної діяльності; окреслення критеріїв і способів діагностування готовності фахівців до практичної діяльності. Це, у свою чергу, зумовлює важливість пошуку таких можливостей, що допомогли б студентам реалізувати особистісно- професійний потенціал, набути досвіду практичної роботи.

Література та джерела

1. Баханов К. Інтерактивне навчання / К.Баханов// Історія в школах України.- 1998.- №4.
2. Вачков І.В. Основи технології групового тренінга: Учебное пособие/ И.В. Вачков.- М.: Ось-89, 2000.- 224 с.
3. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагогів: Збірник наукових праць.- Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003.- 208 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Наук.-метод. посібн/ О.Пометун, Л.Пироженко. за ред. О.Пометун. - К.: Вид.-во А.С.К., 2004.- 192 с.
5. Майоров А.Н. Мониторинг как научно практический феномен / А.Н. Майоров // Школьные технологии.- 1998.- №5.- С.25-49.
6. Зверева І. Д. Концептуальні підходи до підготовки соціальних педагогів [текст] / І. Д. Зверева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді [зб. наук праць / ред. О. В. Сухомлинська та ін.]. - Київ Житомир : Волинь, 2003. - Кн. І. - 368 с. - С. 52-58.
7. Зязюн Л. Соціокогнітивні теорії виховання особистості в психолого- педагогічній теорії Франції [текст] / Л. Зязюн // Рідна школа. - №3. - 2005. - С. 67.
9. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах [текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / З. З.Фалинська. - Львів, 2006. - С. 236.
- 10.Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

В статье исследуются современные подходы подготовки специалистов социально-педагогической сферы. Акцентируется внимание на использовании инновационных методов и форм в профессиональной подготовке, что способствует расширению горизонтов и перспектив профессионального совершенствования специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: совершенствование процесса подготовки социальных педагогов, интерактивные методы и формы работы в вузе.

This paper examines current approaches of training social and educational spheres specialists. Attention is focused on the use of innovative methods and forms to professional training that promotes horizons and prospects for professional development of social services specialist.

Key words: process improvement training social workers, interactive methods and forms of work in high school.

УДК 373.5-053.5:613.955(477.87):572.087

ВПЛИВ РІЗНИХ ФАКТОРІВ СПОСОБУ ЖИТТЯ НА АНТРОПОМЕТРИЧНІ ПОКАЗНИКИ УЧНІВ УКРАЇНСЬКИХ ТА УГОРСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Калабішка Ірина Степанівна
Мелега Ксенія Петрівна
Дуло Віктор Васильович
м. Ужгород

Увачек Мартіна
Ігас Ференц
м. Будапешт

У дослідженні брали участь 913 українських та 912 угорських (N=1825) учнів загальноосвітніх навчальних закладів України та Угорщини старшого шкільного віку. Встановлено, що угорські дівчата у кожній віковій групі та угорські юнаки тільки 17 та 18 річного віку вищі, ніж їх українські ровесники. Учні угорських загальноосвітніх навчальних закладів в кожній віковій групі мають більшу масу тіла, ніж українська молодь, але не виходять за межі норми. 71% угорських та 60% українських юнаків щоденно по 1-3 години проводять перед екранами телевізорів, 44% угорських юнаків, 37% українських юнаків – щоденно по 1-3 години проводять перед комп'ютерними моніторами. 10% юнаків обох націй ведуть сидячий спосіб життя. Угорські та українські дівчата проводять приблизно однаковий час перед екранами телевізорів (1-3 години в день). 25% угорських дівчат та 50% українських дівчат зовсім не користуються комп'ютерами упродовж дня. Фізична активність українських та угорських дівчат майже не відрізняється. Ми вважаємо, що різницю між антропометричними показниками українських та угорських учнів можна пояснити відмінністю в їхньому способі життя та щоденній фізичній активності. Загалом, проведення дозвілля у старшокласників обидвох націй серед дівчат відрізняється менше, ніж серед юнаків.

Ключові слова: молодь, спосіб життя, ІМТ (індекс маси тіла).

Вступ. Доведено, що в наші дні різке зменшення фізичної активності та збільшення проведеного часу перед екранами телевізорів та моніторами комп'ютерів, значне використання інтернету та комп'ютерних ігор відіграє важливу роль у зростанні кількості осіб з надлишковою вагою тіла та з різним ступенем ожиріння, яке характерне для більшої частини населення світу [2, с.5]. Відповідно до загальної характеристики тренду середньо- та східноєвропейських країн упродовж останніх 20 років економіка, а разом з нею і суспільство України та Угорщини значно змінилися. Суспільство України і, особливо, економіка розвивалися повільніше, ніж в Угорщині, але після політичних та економічних змін значно покращився рівень життя українців. Незалежно від цих змін, рівень життя українських сімей все одно не досягає західно-європейського середнього рівня життя, залишається маса невирішених проблем, на які слід звернути увагу. Однією з них є недостатнє фінансування загальноосвітніх та вищих учбових закладів,

фізичне виховання та спорт також не отримує належну матеріальну підтримку від держави [12]. Зміна способу життя та стану здоров'я молоді у вузькому (місце проживання) та в широкому (суспільно-економічне середовище) розумінні відіграє однаково важливу роль [4].

Мета дослідження - порівняти основні антропометричні показники та спосіб життя учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів двох колишніх соціалістичних країн - Угорщини та України. Завдання дослідження: проаналізувати відповіді на питання анкет, які пов'язані з щоденним способом життя угорських та українських школярів-старшокласників; визначити та оцінити основні антропометричні показники (ріст, маса тіла, ІМТ) обстежених. Для кількісного аналізу фізичної активності та проведення дозвілля, було використано анкетне опитування.

Методи та організація дослідження. Результати досліджень ми отримали завдяки спільній науковій співпраці з Brigham Young University. В рамках цього дослідження проводилося анкетування у 6 середньо- та східноєвропейських країнах. В цьому анкетуванні, яке проводилося в 2005-2007 роках ми задіяли 10 угорських та 8 українських загальноосвітніх навчальних закладів. Розподіл угорських навчальних закладів державного рівня по місцю знаходження такий: Дьор (4 школи), Мошонмадяровар (3 школи), Папа (1 школа), Пейч (1 школа) та Мішкольд (1 школа). В Україні ми провели анкетування в Закарпатській області в 4 Ужгородських та 4 Мукачівських загальноосвітніх навчальних закладах. У дослідженні брали участь 1825 учнів (929 дівчат, 896 хлопців). Отримані показники та узагальнення результатів стосується лише даних цих географічних регіонів. Анкетування ми провели згідно офіційно затвердженої в Brigham Young University анкети [6]. Анкетування в Угорщині проводилося на угорській мові, в Україні - на українській мові (в першу чергу на уроках класної години), відповідно до вимог WMA [11] анкетування проводилося анонімно без будь яких ідентифікаційних даних учнів. Анкетування в середньому займало 20-25 хвилин. Анкета, яку ми використали, складається з 61-го запитання. Для статистичної обробки запитань ми відібрали та використали 10 запитань, які відображають загальну картину проведення дозвілля підлітків обидвох країн та їх фізичну активність упродовж дня. Основні антропометричні показники (ріст та маса тіла) були зареєстровані медичним персоналом загальноосвітніх

навчальних закладів, тому ми взяли їх із бази даних (медичних карток учнів) навчальних закладів. На основі цих двох антропометричних показників розрахували для кожного з учнів індекс маси тіла (ІМТ), як відношення маси тіла (кг) до росту (м²).

Різницю середньоарифметичних значень антропометричних показників ми вираховували відповідно до вікових категорій за допомогою двохметодної t-проби, а відносну різницю розподілу частоти відповідей на запитання визначали з χ^2 - пробою на 5% рівні можливих відмінностей між показниками.

Результати досліджень та їх обговорення. Всі результати відповідей на анкетування та основні антропометричні показники відображені у таблицях. Так, у таблиці 1 наведені статистично оброблені основні антропометричні показники українських та угорських підлітків з урахуванням віку та статі. Як випливає з наведеної таблиці, ріст у 15 та 16-річних юнаків українців у порівнянні з угорцями суттєво

не відрізнявся, але 17 та 18-річні угорські хлопці були на 2-3 см вищі, ніж їх українські однолітки. Ця різниця є статистично вірогідною. Угорські дівчата у всіх вікових категоріях були значно вищі (в середньому на 3 см) від своїх українських ровесниць. Маса тіла угорських юнаків в середньому на 4 кг, а угорських дівчат на 5-6 кг була більша, ніж в українських учнів. ІМТ у 15-17-річних угорських юнаків був значно вищим, ніж в українських, але середньостатистичні значення показника у представників обох націй (української та угорської) за шкалою WHO [10] відносяться до вікової норми. ІМТ у 18 річних українських та угорських хлопців не відрізнявся взагалі. Показники росту та маси тіла вказують на те, що ІМТ в угорських дівчат у кожній віковій категорії був значно вищим, ніж в українських. Однак, навіть це, набагато вище середньостатистичне значення ІМТ в угорських дівчат, ще відноситься до вікової норми за шкалою WHO [10].

Таблиця 1

Основні антропометричні показники українських та угорських хлопців та дівчат

Показник	Юнаки		Дівчата	
	Угорці (n=451)	Українці (n=445)	Угорці	Українці
	M ± m	M ± m	M ± m	M ± m
15-річні				
Ріст, см	172,6±9,9	173,5±8,1	169,7±7,9*	166,6±6,9
Маса тіла, кг	64,3±14,2*	60,2±9,7	57,0±9,7*	52,6±5,7
ІМТ, кг/м ²	21,5±3,8*	19,9±2,7	19,7±2,6*	18,9±1,9
16-річні				
Ріст, см	176,7±8,8	176,4±7,2	168,9±7,0*	165,9±7,2
Маса тіла, кг	66,4±11,8*	62,3±7,7	58,6±9,4*	53,4±7,7
ІМТ, кг/м ²	21,2±2,7*	20,0±1,9	20,5±2,8*	19,4±2,5
17-річні				
Ріст, см	178,7±9,6*	176,6±7,1	168,7±7,0*	165,0±6,7
Маса тіла, кг	69,5±10,9*	65,4±8,6	59,3±9,7*	53,7±6,5
ІМТ, кг/м ²	21,7±2,6*	20,9±2,2	20,8±2,7*	19,7±2,2
18-річні				
Ріст, см	180,1±8,0*	177,4±6,2	168,2±5,7*	165,8±4,8
Маса тіла, кг	72,2±10,7*	67,9±9,7	58,2±9,5*	53,6±5,9
ІМТ, кг/м ²	22,2±2,2	21,6±2,9	20,5±2,8*	19,5±2,0

Примітка. Аббревіатура та символи: ІМТ = індекс маси тіла (кг/м²), * = p < 0,05

У таблиці 2 показана характеристика проведення дозвілля після звичайного навчального дня угорських та українських хлопців.

Таблиця 2

Проведення дозвілля угорськими та українськими юнаками

країна	запитання	не проводять час	менше, ніж годину	1-3 години	4-5 годин або більше	не дали відповідь	p
HUN	Телевізор, DVD	3%	12%	71%	14%	0%	p<0,05
UA	Телевізор, DVD	9%	14%	60%	17%	0%	
HUN	Відеоігри	58%	12%	25%	4%	1%	p<0,05
UA	Відеоігри	37%	14%	39%	9%	1%	
HUN	Слухання музики	3%	17%	60%	19%	1%	p<0,05
UA	Слухання музики	8%	18%	46%	27%	1%	
HUN	Комп'ютер	15%	27%	44%	12%	2%	p<0,05
UA	Комп'ютер	35%	15%	37%	11%	2%	
HUN	Читання газет, журналів	15%	53%	29%	1%	2%	p<0,05
UA	Читання газет, журналів	36%	36%	25%	1%	2%	
HUN	Читання книг	46%	32%	19%	1%	2%	p<0,05
UA	Читання книг	39%	25%	31%	3%	2%	
HUN	Фізична активність	10%	19%	54%	16%	1%	p<0,05
UA	Фізична активність	10%	13%	49%	27%	1%	

Примітка. Аббревіатура: HUN = угорці, UA = українці, p = це ймовірність χ^2 тесту.

Оскільки підлітки, які брали участь в анкетуванні, давали відповіді не на кожне запитання, тому в таблицях 2 і 3 сума процентного співвідношення між відповідями не завжди 100%.

Згідно з результатами, вказаними в таблиці 2, загальний час, проведений перед телекранами та DVD у юнаків обох націй значно відрізнявся. 71% угорських юнаків та 60% українських юнаків проводять перед екранами телевізорів та DVD 1-3 години щоденно. 9% українських хлопців та 3% угорських хлопців не дивляться телебачення та DVD після закінчення навчального дня. Характерним є те, що відеоігри значно популярніші серед українських хлопців, ніж серед їхніх угорських ровесників. 9% українських старшокласників грають у відеоігри по 4-5 годин в день. Досить цікавий результат, що 58% угорських та 37% українських хлопців взагалі не грають у відеоігри.

Час, відведений на прослуховування музики, також відрізнявся за віковими категоріями. Більшість молодих людей обох націй відносно багато часу приділяють саме такому проведенню вільного часу, тільки 8% українських і 3% угорських юнаків взагалі не слухають музику. 44% угорських хлопців та 37% їх українських ровесників щоденно 1-3 години сидять за комп'ютером. Досить негативним фактом є те, що 10-12% українських та угорських хлопців проводять щоденно по 4-5 годин перед моніторами комп'ютерів. Угорські юнаки, окрім часу проведеного біля екрану телевізора та DVD, більше часу приділяють і комп'ютерним розвагам, ніж їх українські ровесники.

62% українських юнаків та 83% угорських юна-

ків регулярно читають журнали та газети. За результатами анкетування на читання художньої літератури хлопці обох націй відводять менше свого вільного часу: всього 52% угорських юнаків та 59% українських юнаків читають регулярно книги. Загалом, виявляється, що угорські хлопці більше часу приділяють читанню газет та журналів, менше часу читанню художньої літератури, ніж їх українські ровесники. На жаль, на сьогоднішній день читання книг не є настільки популярним, ніж читання газет та журналів.

На основі анкетного опитування встановлено, що 76% українських хлопців та 70% угорських зайняті щоденно багатогодинною фізичною активністю. Відповідно до середнього показника ІМТ, на наш погляд, вищевказані дані по фізичній активності досить високі або можуть бути не зовсім вірогідними. Тільки 19% угорських юнаків та 13% українських юнаків зайняті менше, ніж 1 годинною фізичною активністю, і 10% хлопців обох націй взагалі не займаються спортом. На основі результатів анкетування можемо сказати, що українські юнаки ведуть фізично активніший спосіб життя, ніж угорські юнаки, тобто більше часу приділяють заняттям фізичними вправами. Аналізуючи відповіді на анкети юнаків обох націй, можна сказати, що різниця між проведенням дозвілля після звичайного навчального дня угорських та українських хлопців була значною. Угорські юнаки майже кожному пасивно проведеному дозвіллу (окрім відеоігор) приділяли більше часу, ніж українські однолітки.

У таблиці 3 показана характеристика проведення дозвілля після звичайного навчального дня угорських та українських дівчат.

Таблиця 3

Проведення вільного часу угорськими та українськими дівчатами

країна	запитання	не проводять час	менше, ніж годину	1-3 години	4-5 годин або більше	не дали відповідь	p
HUN	Телевізор, DVD	4%	15%	65%	16%	0%	p<0,05
UA	Телевізор, DVD	10%	16%	56%	18%	0%	
HUN	Відеоігри	77%	12%	9%	1%	1%	p<0,05
UA	Відеоігри	62%	14%	21%	2%	1%	
HUN	Слухання музики	3%	14%	56%	25%	2%	p>0,05
UA	Слухання музики	3%	15%	49%	31%	2%	
HUN	Комп'ютер	25%	39%	32%	3%	1%	p<0,05
UA	Комп'ютер	50%	20%	25%	4%	1%	
HUN	Читання газет, журналів	7%	59%	31%	2%	1%	p<0,05
UA	Читання газет, журналів	18%	41%	38%	2%	1%	
HUN	Читання книг	29%	37%	31%	3%	0%	p<0,05
UA	Читання книг	15%	27%	52%	6%	0%	
HUN	Фізична активність	12%	32%	46%	9%	1%	p>0,05
UA	Фізична активність	10%	23%	52%	14%	1%	

Примітка. Абревіатура: HUN = угорці, UA = українці, p = це ймовірність χ^2 тесту.

Порівнюючи українських та угорських дівчат, а саме час перегляду телепередач та DVD, ми встановили, що 16% угорських та 18% українських дівчат, щоденно 4-5 годин або більше, дивляться телевізор або DVD, що є досить негативним результатом. Однак 10% українських дівчат і 4% угорських зовсім не використовують свій вільний від навчання час на такий вид пасивної діяльності. 77% угорських та 62% українських дівчат зовсім не проводять час за відеоіграми, але досить цікавий результат, що 21% українських та 9% угорських дівчат 1-3 години в день все

такі грають у відеоігри.

У дівчат час виділений на прослуховування музики не відрізнявся, тобто і українки і угорки однаково задоволенням слухають музику. За показниками відповідей, пов'язаних з використанням комп'ютерів, 45% українських дівчат та 71% угорських дівчат щодня 1-3 години сидять за комп'ютерами. Тільки 3-4% дівчат, які брали участь в анкетуванні, по 4-5 годин в день проводять біля комп'ютерних моніторів. Половина українських дівчат та четверта частина угорських зовсім не користуються комп'ютерами упро-

довж дня. Відповідно до вище вказаних результатів анкетування юнаків, більшість дівчат так само віддають перевагу читанню газет та журналів. Тобто серед дівчат обох націй така пасивна діяльність становить 80%-90%. Цікаво, що 18% українських дівчат взагалі не читають газети та журнали, а серед угорських дівчат цей результат становить 7%. Читання книг, художньої літератури більш характерне для українських дівчат (52% читають по 1-3 години в день) і тільки 15% українських дівчат не читають взагалі. Серед угорських дівчат це співвідношення становить 31% та 29%, відповідно.

Серед угорських та українських дівчат в часі затраченому на фізичну активність не було значної різниці. 55 % опитаних угорських дівчат та 66% українських дівчат вважають себе фізично активними, тобто регулярно займаються спортом.

Таким чином, вищий ріст та більша маса тіла у обстеженої угорської молоді узгоджуються з раніше визначеними показниками східного та західного регіонів [3], що частково можна пояснити різницею у рівні та способі життя даного контингенту. Поєднаний вплив внутрішніх та зовнішніх факторів на основні антропометричні показники юнаків і дівчат вагомий. Порівнюючи молодь нашої країни з угорською молоддю, можна сказати, що більша маса тіла угорської молоді пов'язана з їх вищим ростом, адже середні показники ІМТ угорців не виходять за межі норми, прийнятої WHO [10]. Однак, відповіді на анкеті угорців відображають, що серед них домінує зручний, сидячий спосіб життя, який не має бути характерним для даної вікової категорії.

Збільшення тривалості пасивного проведення часу (телевізор та DVD, відеоігри та користування комп'ютером) та аналіз причин цього явища, ще з минулого століття є проблемою, яка інтенсивно розглядається. На основі досліджень, проведених за

участю американських підлітків, Pate та його співробітники [7] виявили, що низький рівень їх фізичної активності тісно пов'язаний з часом проведеним перед екранами телевізорів, за відеоіграми та за комп'ютером. Дослідження Aszman та її співробітників [1] підтверджують, що в угорських хлопців, відведений час на фізичну активність дуже короткий. Наші міжнародні дослідження теж це підтвердили, угорські юнаки не такі активні, як їхні українські ровесники. Ми встановили, що угорські юнаки набагато більше часу проводять перед екранами телевізорів, DVD, комп'ютерів (окрім відеоігор), та більше читають журнали та газети, ніж українські хлопці.

Порівнюючи спосіб життя дівчат обидвох націй, можна сказати, що великої різниці ми не знайшли. Майже подібний результат ми отримали за часом, виділеним на фізичну активність, але аналізуючи відповіді дівчат, загалом можна сказати, що угорські дівчата трішки пасивніші, ніж їх українські ровесниці. Повна пасивність, тобто відсутність фізичної активності характерна для 10-12% українських та угорських дівчат, такі показники були характерні і для хлопців.

Висновки. Після аналізу наших результатів ми наголошуємо, що економічні та соціальні зміни мають вагомий вплив на спосіб життя підлітків, дослідження у західних країнах це підтвердили неодноразово. Незважаючи на те, що зручний, пасивний спосіб проведення дозвілля значно поширений серед різних вікових категорій, як підлітків так і дорослого населення, результати наших досліджень порівняно з результатами економічно розвинутих держав на даний момент більш позитивні [9]. Однак, залишається актуальною розробка освітніх програм та рекреаційних заходів, впровадження здоров'язберігаючих технологій з метою подолання негативних тенденцій у способі життя сучасної молоді.

Література та джерела

1. Aszman A. Fialatok egészségi állapota és egészségi magatartása. Országos Tisztifőorvosi Hivatal, Anonymus Kiadó. – Budapest, 2000.
2. Bar-Or O. The juvenile obesity epidemic: in physical activity relevant? // Sport Science Exchange. – 2003. - №16. – P.1-6
3. Bodzsár É.B., Eiben O.G. Angaben zur Anthropologie der Population von Mezökövesd. Annales Univesity Sciences, Budapest, Section // Biologia. – 1973. - №15. – P.5-21
4. Giles-Corti B., Donovan R.J. Socioeconomic status differences in physical activity levels and real and perceived access to a supportive physical environment // Preventive Medicine. – 2002. - №35. – P.601-611
5. Sági G., (Szerk.) Életmód-Időmérleg, A népesség időfelhasználása 1986/1987-ben és 1999/2000-ben. Központi Statisztikai Hivatal – Budapest, 2002.
6. Page R.M., Lee C.M., Miao N.F. Self-perception of body weight among high school students in Taipei, Taiwan // International Journal of Adolescent Medicine and Health. – 2005. №17. – P.121-134
7. Pate R.R., Heath W.G., Dowda M., Trost G.S. () Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents // American Journal of Public Health. – 1996. - №86. – P.1577-1581
8. Pluhár Zs., Keresztes N., Pikó B. "Sound mind in a sound body" Value system of high school students in the light of their physical activity // Hungarian Review of Sport Science. – 2003. - №2. – P.29-33
9. Troiano R.P., Flegal K.M., Kuczmarski R.J., Campbell S.M., Johnson C.L. Overweight prevalence and trends for children and adolescents. The National Health and Nutrition Examination surveys, 1963 to 1991 // Archives of Pediatric and Adolescent Medicine. – 1995. – P. 149, P.1085-1091.
10. World Health Organization: Obesity. Preventing and Managing the Global Epidemic. - Geneva: World health Organization (WHO), 1997.
11. World Medical Association: Ethical principles for medical research involving human subjects. WMA General Assembly. - Somerset West, RSA, 1996.

В исследовании принимали участие 913 украинских и 912 венгерских (N = 1825) учеников общеобразовательных учебных заведений Украины и Венгрии старшего школьного возраста. Установлено, что венгерские девушки в каждой возрастной группе и венгерские юноши только 17 и 18 летнего возраста являются выше, чем их украинские ровесники. Ученики венгерских общеобразовательных учебных заведений в каждой возрастной группе имеют большую массу тела, чем украинская молодежь, но не выходят за пределы нормы.

71% венгерських і 60 % українських юношей ежесдневно по 1-3 часа проводять перед екранами телевизорів, 44% венгерських юношей, 37% українських юношей - ежесдневно по 1-3 часа проводять перед комп'ютерними моніторами. 10% юношей обоєх націй ведуть сидячий образ життя. Венгерські і українські дівушки проводять примерно одинакове время перед екранами телевизорів (1-3 часа в день). 25% венгерських дівушек і 50% українських дівушек совсем не пользуются комп'ютерами в течение дня. Физическая активність українських і венгерських дівушек почти не отличается. Мы считаем, что различия между антропометрическими показателями українських і венгерських учащихся можно объяснить различием в их образе жизни и ежесдневной физической активности. В общем, проведения досуга у старшекласників обоєх націй среди дівушек отличается меньше, чем среди юношей.

Ключевые слова: молодежь, образ жизни, ИМТ (индекс массы тела).

Altogether 912 Hungarian and 913 Ukrainian (N=1825) adolescents took part in this research. Results showed the Hungarian boys and girls have significantly higher body mass means than their Ukrainian counterparts. Hungarian girls had significantly higher stature in every age-group; while Hungarian boys had significantly higher stature only at the ages of 17 and 18. 71% of the researched Hungarian boys and 60% of Ukrainian boys watch TV 1-3 hours-a day¹, and 44% of Hungarian boys and 37% of Ukrainian boys use the computer 1-3 hours-a day¹. Generally, 10% of the secondary schoolboys are sedentary. While Hungarian and Ukrainian girls usually spend the same time (1-3 hours a day) in front of the TV, 25% of the Hungarian girls and 50% of the Ukrainian girls were found to have not spent any time in front of the computer. There was no significant difference in physical activity between the two groups of girls.

The significant differences in nutritional status might be explained by the distinctions in life style and physical activity. We concluded that the free time activities of girls differed less than in boys.

Key-words: adolescence, life-style, BMI (body mass index).

УДК 355.332.1+316

СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Капінус Олександр Сергійович

м. Львів

У статті розглядається сутність наукової категорії соціальна відповідальність. Представлено авторське бачення соціальної відповідальності у професійній діяльності майбутніх офіцерів. Аналізується зміст структурних складових соціальної відповідальності майбутніх офіцерів Збройних Сил України. Основний акцент зроблено на аналізі мотиваційної складової соціальної відповідальності майбутніх офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України. Зокрема охарактеризовано емоційно-вольову стійкість, сформованість цінностей, розвиток сумління та емпатії.

Ключові слова: соціальна відповідальність, компоненти соціальної відповідальності, емоційно-вольова стійкість, ціннісні орієнтації, сумління, емпатія.

Сьогодення вимагає компетентних офіцерських кадрів Збройних Сил України (ЗСУ), які синтезують у собі кращі особистісні якості, що базуються на самовідданому виконанні військового обов'язку. Розвиток демократичного суспільства вимагає від майбутніх офіцерів дисциплінованості та сформованості адекватних ціннісних орієнтацій. Виходячи із зазначеного, на порядок денний поставлено неупереджену необхідність у формуванні соціальної відповідальності у майбутніх офіцерів Сухопутних військ, що, насамперед, зумовлюється підвищенням персональної відповідальності за суспільні перетво-

рення, які відбуваються в українській армії.

Аналіз останніх досліджень у зазначеній галузі свідчить, що питання формування відповідальної поведінки вивчалися науковцями. До прикладу, Г. Ващенко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Максимович, О. Потєбня, С. Русова, К. Ушинський, П. Юркевич вивчали загальні особливості виховання. Теоретико-практичні аспекти соціальної відповідальності представлено у роботах Н. Головка, М. Левківського, Н. Огренича, В. Савченка, М. Сметанського, В. Сухомлинського та ін. Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі соціальної відповідальності, ще й до нині не вироблено загальноприйнятого підходу до сутності та основних видів соціальної відповідальності. Констатуємо й той факт, що формування соціальної відповідальності не було предметом окремого педагогічного дослідження військових педагогів. Виходячи із названих аргументів, мета статті передбачає поглиблення сутності наукової дефініції «соціальна відповідальність» та аналіз мотиваційної складової соціальної відповідальності майбутніх офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України.

Вивчаючи напрацювання М. Сметанського [3] та Л. Теренової [6] ми прийшли до розуміння того, що соціальна відповідальність формується у результаті засвоєння соціально-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. У цілому, соціальна відповідальність включає адекватну поведінку людини по відношенню до інтересів інших людей та

передбачає розвинуті вміння дотримуватися прийнятих у суспільстві норм та виконувати відповідні до свого статусу ролі професійні обов'язки. У нашому баченні саме соціальна відповідальність відображає рівень включення особистості в соціальне життя і виступає у якості вагомий умови розвитку духовного прогресу суспільства, а також відображає реальне співвідношення між особистістю та суспільством. Можна констатувати, що соціальна відповідальність є узагальненим виразом усіх форм відповідальності та тісно пов'язана із духовністю особистості.

Отже, соціальну відповідальність, як наукову дефініцію, ми розглядаємо як моральну рису людини, а також як якість, що безпосередньо концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язок. Вважаємо, що соціальна відповідальність офіцерів ЗСУ полягає у схильності особистості поводитися адекватно по відношенню до інтересів інших людей та суспільства у цілому, дотримуватися прийнятих норм та відповідально і ефективно виконувати свої професійні обов'язки. На основі систематизації наукових досліджень, які проведені О. Зайчуком та Н. Оніщенком [8] виокремлено основні риси соціальної відповідальності, які притаманні майбутнім офіцерам ЗСУ, а саме:

- призначається соціальними інститутами та існує у різних видах та регламентується соціальними нормами;
- не є засобом примусу, а тому регламентується у довільному порядку та має довільну форму;
- тісно пов'язана із засобами суспільного впливу та настає у залежності від розуміння її змісту і ставлення до неї [8, с.497–502].

На основі вище наведених аргументів соціальну відповідальність доцільно розглядати через діалектичний взаємозв'язок між особою офіцера Сухопутних військ ЗСУ та суспільством, що характеризується взаємними правами та обов'язками з виконання приписів соціальних норм та передбачає реалізацію засобів впливу у разі її порушення. Соціальна відповідальність майбутніх офіцерів є ієрархізований феномен, що включає системний підхід до окремих компонентів та встановлення зв'язків між ними. Вважаємо, що чітке та обґрунтоване виокремлення складових соціальної відповідальності дозволить нам провести експериментальне дослідження щодо формування у переважній більшості майбутніх офіцерів Сухопутних військ ЗСУ, які навчаються в Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, високого рівня соціальної відповідальності.

Зазначимо, що у напрацюваннях науковців [3], які висвітлюють структуру соціальної відповідальності виокремлено три компоненти, а саме: когнітивний (знання, погляди, переконання, Я-концепція, ідеали, сумління); емотивний (почуття, потреби, мотиви, прагнення, інтереси, рівень емпатії); практичний (вміння, навички, звички, поведінка) [3, с.41–44]. Представлений перелік компонентів ми прийняли за основу, проте вважали за доцільне внести певні уточнення на основі специфіки формування соціальної відповідальності майбутніх офіцерів Сухопутних військ ЗСУ.

У процесі дослідження виокремлено три компоненти. Першим вважаємо мотиваційний компонент соціальної відповідальності майбутніх офіцерів Су-

хопутних військ, який пов'язаний із самовихованням та самовдосконаленням особистості, він базується на мотивації, що є важливою умовою формування готовності особистості до професійної діяльності. Сукупність мотивів визначає сенс усієї діяльності по формуванню соціальної відповідальності. Вважаємо, що емоційно-вольова стійкість, сформованості ціннісних орієнтацій та розвиток сумління і емпатії будуть провідними складовими у мотиваційному компоненті.

Когнітивний компонент передбачає розуміння курсантами сутності соціальної відповідальності, розширення і поглиблення знань щодо норм та правил відповідальної поведінки, усвідомлення того, наскільки важливими для майбутніх офіцерів є норми та обов'язки на макрорівні – державному; мезорівні – військової частини, колег офіцерів, власної родини, а також на мікрорівні (особистісна соціальна відповідальність). Вагомими складовими виступають навчально-пізнавальна активність, військово-патріотична активність та соціальна активність майбутніх офіцерів.

У нашому баченні когнітивний компонент соціальної відповідальності курсантів репрезентує свідому соціальну поведінку на основі особистісно-значущих норм та правил, він передбачає вміння організувати свою діяльність на основі ініціативи та творчості у складних ситуаціях щодо самовідданого виконання військового обов'язку. Дисциплінованість, цілеспрямованість та свідоме виконання військового обов'язку – вагомі складові цього компоненту.

У даній статті зупинимося більш докладно на характеристиці емоційно-вольової стійкості, ціннісних орієнтацій, сумління і емпатії як складових мотиваційного компоненту. Зазначимо, що готовність до професійної військової діяльності визначається, передусім, через механізм національно-громадянської ідентифікації та передбачає спрямованість курсантів на військову службу, його ставлення до армії та до військової справи. В основі такої спрямованості лежить емоційна стійкість. Отже, емоційно-вольова стійкість передбачає здатність особистості свідомо регулювати свою поведінку та здійснювати практичні дії у будь-яких ситуаціях військової служби на основі вимог Статутів ЗСУ.

Емоційна стійкість базується на таких психологічних якостях як розсудливість, пам'ять, мужність. У цілому, емоційно-вольова стійкість особистості пов'язана із самовихованням, самовдосконаленням, саморозвитком фізичних, психічних, соціальних потенцій, які є необхідними для несення військової служби. У духовно розвинутої особи, як зазначає В. Каюков [4] діяльність реалізується безкорисливо та самовіддано, тому проявляється у переживанні позитивних емоцій (радість, щастя) як винагороди за діяльність в ім'я істини, свободи, краси, добра і в переживанні вини (чи мук совісті) як смислової кари за егоцентричну корисливу діяльність.

Вважаємо, що ціннісні орієнтації посідають вагоме місце у структурі соціальної відповідальності. Адже, як вважає О. Завгородня [2], саме цінності виступають регуляторами соціальної поведінки конкретної особистості. Науковці схиляються до думки, що ціннісні орієнтації можна вважати «віссю самосвідомості». Зважаючи на вагомість зазначеної ка-

тегорії, наведемо ще декілька підходів науковців до її трактування. До прикладу, А. Алексеева під цим поняттям розуміє форму функціонування смислових утворень особистості. Е. Дюркгейм розглядає ціннісні орієнтації як колективні уявлення, що виступають базисом соціального порядку. В. Кашуб трактує як певну систему ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство (найбільш вагомими моральні цінності: совість, сором, скромність, співчуття, жаль, порядність, безкорисливість, непримиренність до зла, любов, відповідальність за свої вчинки і слова). Т. Бутківська подає узагальнену класифікацію ціннісної системи, а саме: трансцендентні (душа, віра, надія, любов, покаєння), соціоцентричні (уявлення про людину як вищу цінність, гуманізм тощо) і антропоцентричні (автономність, самореалізація і таке інше) цінності.

Ми переконані, що в курсанта, який відзначається високим рівнем сформованості ціннісних орієнтацій суспільні (соціальні) цінності повинні бути узгодженими з індивідуальними (суб'єктивними) цінностями. При відсутності у суспільних відносинах правових норм, авторитарний спосіб регуляції ціннісних орієнтацій опускається на індивідуальний рівень і закріплюється на ньому у вигляді певної структури індивідуальної (споживачької) свідомості. Усе це призведе до зниження соціальної відповідальності та сприятиме опосередкованості системи ціннісних орієнтацій особистості, а також віднесе майбутнього офіцера до референтної групи з низьким рівнем свідомості.

Доцільно зазначити, що вагомою інстанцією мотиваційного компонента, яка регулює соціальну відповідальність особистості виступає сумління. В. Франкл [10] поділяє сумління на: авторитарне та гуманістичне. Авторитарне сумління, на думку вченого, – це не голос інтерналізованого авторитету: батьків, держави, або будь-якого іншого авторитету. Автор аргументовано доводить, що люди почувають не провини, а страх; закони і санкції зовнішнього авторитету стають частиною індивіда, і замість почуття відповідальності перед кимось зовнішнім, з'являється відповідальність перед власним сумлінням. Ми погоджуємося, що сумління більш ефективний регулятор поведінки, ніж страх перед зовнішнім авторитетом. У свою чергу, гуманістичне сумління – це «не інтерналізований голос авторитету... це наш власний голос, що не залежить від зовнішніх санкцій і схвалень... Сумління – не наш власний вплив на самих себе. Це голос нашого істинного, справжнього «Я», звернений до нас самих, до того, щоб жити продуктивно, розвиватися всебічно й гармонійно, тобто для того, щоб стати тим, ким ми є лише у можливості» [10, с. 16]. Саме тому, провідним завданням виховання автор вважає не лише передачу знань, а, насамперед, шліфування сумління.

М. Савчин виділяє сумління як таку інстанцію, що «регулює взаємодію свободи та відповідальності індивіда, а тому сумління доцільно розглядати як вищу духовну інстанцію соціально відповідальної особистості» [5, с. 245]. Вважаємо, що соціальні домагання й очікування є важливим механізмом функціонування і розвитку сумління людини.

Емпатія за концепцією Т. Ліпса розуміється як естетичне почуття цінності, що виникає при безпо-

средньому переживанні особисто себе в чуттєвому об'єкті. Отже, емпатію доцільно трактувати як особливу чуттєвість та переживання, що виникає при спогляданні зовнішнього світу, вона є особливим зв'язком внутрішнього переживання із спогляданням зовнішньої форми. У цілому, емпатія розглядається як здатність відчувати, бачити, виділяти, відтворювати і реагувати на почуття та переживання інших людей. Вона має складну структуру. Як когнітивне явище, емпатія – це спосіб розуміння іншої людини, спрямований на аналіз її особистості у тому числі не лише осмислене, але й інтуїтивне пізнання її емоційних переживань. Поряд з цим, емпатія – це здатність проникати до афективних орієнтацій іншої людини, це співчутливість до її переживань, здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяти його емоційні стани, відчувати емоційне благополуччя чи негаразди. «Поведінковий компонент виявляється у підтримуючих вчинках здатності «вкласти» себе в іншого і впливати на зміни його особистості, активної допомоги і підтримки його» [5, с. 221].

У нашому розумінні, емпатія передбачає не просто розуміння емоційного стану іншого, а й відтворення його в самому собі. Найвищою формою емпатії є поведінкова, дійова емпатія, тобто не лише розуміння стану іншого, переживання за нього, а й підтримка, надання йому допомоги. Дійова емпатія, повною мірою, виражає ототожнення себе з іншою людиною, тобто є моральним резонансом, який становить дійсну основу взаємин, побудованих на відповідальності за іншу людину. Існує безпосередня залежність: чим вищою є загальна культура, тим інтенсивнішою стає здатність співпереживати, співчувати людям. Дійова співучасть у долі іншого, співчуття до чужого горя збагачують та розвивають почуття соціальної відповідальності курсантів. Актуалізація емпатійних процесів (розвиток емоційної сприйнятливості, відчуття внутрішнього сприяння іншому) здійснюються у процесі діяльності, суттю якої є турбота про іншу людину, у ситуаціях, які потребують співчуття та співпереживання іншим людям. Здатність співчувати, співпереживати і радіти за іншого, а отже, і вміти поставити себе на його місце – це те, що визначає добру людину.

Вважаємо, що майбутній офіцер ЗСУ повинен співчувати і допомагати іншій особі, яку спіткала біда, приймаючи на себе її горе і не чекаючи одержати будь-що натомість. За визначенням науковців (І. Бех, В. Сухомлинський) потреба у чуйності виховується паралельно з іншими через реалізацію їх у визнанні, взаємодопомозі. Усе це матиме вплив на формування соціальної відповідальності.

Таким чином, у процесі проведеного дослідження встановлено, що соціальна відповідальність це новоутворення особистості, що є результатом суб'єктивного сприйняття навколишньої дійсності та передбачає відповідальне ставлення до виконання військового обов'язку. Емоційно-вольова стійкість, сформованість ціннісних орієнтацій та розвиток сумління і емпатії виступають складовими мотиваційного компоненту соціальної відповідальності майбутніх офіцерів Сухопутних військ ЗСУ. Їх вагомість обумовлено тим, що саме мотиваційний компонент соціальної відповідальності майбутніх офіцерів тісно пов'язаний із самовдосконаленням особистос-

ті, базується на мотивації, що є важливою умовою формування готовності особистості до майбутньої професійної діяльності та самовідданого виконання військового обов'язку.

Перспективи подальшого нашого дослідження передбачають вивчення практичних механізмів вдосконалення соціальної відповідальності майбутніх офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України.

Література та джерела

1. Завалевський Ю.І. Формування громадянської спрямованості старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ю.І. Завалевський. – К., 2003. – 19 с.
2. Завгородня О.В. Особливості становлення цінностей у ранньому юнацькому віці / О.В. Завгородня // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали Методологічного семінару АПН України – К.: Генезис, 1998 – С.334-339
3. Зонь В.В. Формування структури соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів туристичної індустрії в університеті / Зонь В.В., Шилова О.І. // Вісник Національної академії оборони України. Зб-к наук. праць – К.: НАОУ, 2009. – Вип. 3 (11). – С.39-45
4. Каюков В.І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Каюков В.І. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 1996. – 182 с.
5. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис... док. психол. наук. – К., 1997. – 447 с.
6. Сметанский Н.И. Формирование социальной ответственности учителя в системе «школа-вуз-школа» [Текст] : дис... д-ра пед. наук / Сметанский Николай Иванович; Винницкий педагогический ин-т. – К., 1994. – 351 с.
7. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003. – 302 с.
8. Теорія держави і права. Академічний курс: Підручник / За ред. О.В. Зайчука, Н.М. Оніщенко. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 688 с.
9. Терехова Л.В. Формирование социальной ответственности подростков в процессе общественно полезного труда [Текст]: дис ... канд. пед. наук / Терехова Лариса Владимировна; АПН Украины, Институт педагогики. – К., 1993. – 123 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М.: Прогрес, 1990. – 391 с.

В статье рассматривается сущность научной категории социальная ответственность. Анализируется содержание структурных составляющих социальной ответственности будущих офицеров Вооруженных Сил Украины. Представлены авторское видение роли социальной ответственности в профессиональной деятельности будущих офицеров. Основной акцент сделан на анализе мотивационной составляющей социальной ответственности будущих офицеров Сухопутных войск Вооруженных Сил Украины. В частности охарактеризовано эмоционально-волевую устойчивость, сформированность ценностей, развитие совести и эмпатии.

Ключевые слова: социальная ответственность, компоненты социальной ответственности, эмоционально-волевая устойчивость, ценностные ориентации, эмпатия.

This article deals with the essence of the scientific category of social responsibility. The content of the structural components of the social responsibility of the future officers of the Ukrainian Armed Forces is analyzed. The author's vision of social responsibility in the professional activity of future officers has been presented. It's focused on the analysis of motivational and practical component of social responsibility of future officers of the Armed Forces of Ukraine. It's also described the emotional and volitional stability, the formation of values, the development of conscience and empathy.

Key words: social responsibility, components of social responsibility, emotional and volitional stability, values, conscience, empathy.

УДК 378.14

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Карабін Оксана Йосифівна

м.Тернопіль

У статті розглянуто проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості; підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку; уточнено сутність поняття «професійний

саморозвиток майбутніх фахівців комп'ютерного профілю», розглянуто основні характеристик професійного саморозвитку майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційні технології, інформаційне середовище, саморозвиток, самоосвіта, професійний саморозвиток, про-

фесійна компетентність.

У сфері національної науки і освіти, однією з найактуальніших цілей є розвиток інтелектуальної, творчої особистості. Згідно Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. держава повинна забезпечувати пріоритети щодо національної освіти, серед яких:

— формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості;

— підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці [8].

Сьогодні науковий прогрес підвищує значущість завдання підготовки та вимоги до інтелектуального, наукового, культурного рівня майбутнього фахівця комп'ютерного профілю щодо професійної майстерності, творчих здібностей постійного професійного саморозвитку. У зв'язку з цим, проблема професійного саморозвитку у майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є актуальною.

Проблема професійного саморозвитку у майбутніх фахівців комп'ютерного профілю у повній мірі ще не розв'язана, але багато її аспектів розглядалися педагогами, психологами, фахівцями з проблеми професійного саморозвитку: основоположні проблеми професійного саморозвитку закладено в роботах Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, О. М. Пехоти, Л. І. Зязюн; фундаментальні основи в галузі психолого-педагогічних аспектів професійного саморозвитку у навчальному процесі в школах і вищих навчальних закладах закладені в роботах Г. К. Селевко; наукові основи професійного саморозвитку з використанням нових інформаційних технологій розглядалися у роботах В. І. Андрєєва.

Метою даної статті – уточнити сутність поняття «професійний саморозвиток» майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, основних характеристик їх професійного саморозвитку.

Сучасний стан інформатизації в Україні характеризується такими досягненнями: активно реалізується державна політика у сфері інформатизації; створюється нормативно-правова та нормативно-технічна база сфери інформатизації; процес інформатизації перестав бути стихійним і набуває ознак керованості; набуває сили регіональна складова інформатизації; сформувався і набуває сили ринок інформаційних технологій і послуг; здійснюються заходи, що спрямовані на захист інформації та забезпечення інформаційної безпеки держави в умовах застосування комп'ютерної техніки; розвивається міжнародне співробітництво в сфері інформатизації [1].

В умовах інформатизації навчального процесу у вищій школі в педагогів з'являються нові можливості керування пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців. Зростають вимоги до інтелектуального, наукового, культурного рівня вчителя, його професійної майстерності і творчих здібностей. Через це одним із важливих критеріїв професіоналізму сучасного вчителя є його підготовка в галузі інформатики та інформаційних технологій, які швидко стають

невід'ємною складовою повсякденного життя сучасної людини. Унаслідок цього істотно змінилися вимоги до сучасного фахівця, до його особистісних і професійних характеристик. Поряд із його професійними характеристиками стали гнучкість у роботі з інформаційними потоками й інформаційними технологіями та їх засобами, комунікативність в інформаційному просторі, мобільність до творчої діяльності та конкурентоздатності в сфері освіти.

У цьому контексті важливо зрозуміти та усвідомити ті нові вимоги, які висуває інформаційне суспільство до рівня та якості освіти, оскільки саме освіта заснована на інформації та породжує нові інформаційні потреби [2].

Сьогодні процес інформатизації освіти повинен озброїти фахівця новітніми знаннями, формувати потребу в безперервному й самостійному оволодінні ними, розвивати вміння й навички самоосвіти, самореалізації й самовдосконалення, забезпечити підготовку до повноцінної професійної діяльності й життя в інформаційному суспільстві.

Поняття «інформатизація» вживається разом із поняттям «комп'ютеризація», яке означає процес розвитку та впровадження комп'ютерів, що забезпечують автоматизацію інформаційних процесів і технологій у різних сферах людської діяльності [4].

Інформатизація і комп'ютеризація сучасного суспільства призводять до значного зростання обсягів інформації, які є такими самими стратегічними ресурсами, як і традиційні та енергетичні матеріали. Інформація та її вища форма — знання, стають вирішальними чинниками розвитку суспільства, в якому пріоритетна роль належить освіченим людям. Це потребує складної і кропіткої роботи в сфері національної освіти і науки, переборення застарілих стереотипів, виконання значної роз'яснювальної роботи, проведення реальних внутрішніх реформ, запровадження фундаментальних інновацій в методиці. Основним елементом навчального процесу стає формування знань, умінь і навичок роботи з інформацією, які варто формувати і розвивати цілеспрямовано.

Згідно потреб сучасної системи освіти в умовах інформаційного суспільства та здобуття професійної освіти одним із важливих завдань постає потреба підготовки та свідомої діяльності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю щодо:

— безперервного формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок згідно ринку праці (грамотно працювати з інформацією, вміло синтезувати в якісно нову інформацію й оцінювати її для професійної діяльності майбутніх фахівців та комп'ютеризації навчального процесу);

— зростання самовдосконалення, саморозвитку на засадах постійного професійного зростання особистісного й професійного потенціалу (самостійно підвищувати процес здобуття знань і формалізації його на основі індивідуалізації саморозвитку майбутніх фахівців із використанням інформаційних потоків для інтелектуалізації процесів пошуку і рішень виконання навчальних та практичних завдань, творчих процесів);

— удосконалення професійної компетентності, кваліфікованої діяльності, неперервної самоосвіти протягом життя (інтеграції інформаційних об'єктів і технологій, нових педагогічних інновацій, методик

у систему освіти майбутніх фахівців, що забезпечить розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця в освітньому середовищі. На заняттях, починаючи від лекційних занять, виконання лабораторних занять до науково-дослідницької роботи перед майбутніми фахівцями ставилися завдання, які вимагали залучення всіх знань, умінь і навичок для виконання з як найкращим результатом їх, відповідно до індивідуальних особливостей кожного. Поступове удосконалення і поглиблення навчальної діяльності сприяло розвитку вмінь і навичок аналітико-синтетичної обробки інформації для виконання професійних завдань та розвитку особистісних якостей учасників освітнього процесу).

Перед майбутніми фахівцями комп'ютерного профілю стоять вимоги до особистісного зростання та професійного саморозвитку на засадах системного постійного вдосконалення і неперервного підвищення кваліфікації, стрімкого оновлення та оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, адаптаційної гнучкості до майбутньої професійної діяльності та умов праці.

Професійний саморозвиток у майбутніх фахівців комп'ютерного профілю передбачає:

— безперервне удосконалення цілісної системи професійних знань, розвитку та поглиблення наукової та практичної підготовки до розв'язання поставлених завдань;

— особистісне удосконалення та постійне професійне творче зростання.

Філософський енциклопедичний словник подає наступне визначення: «саморозвиток — це розвиток, що відбувається під силою внутрішніх причин, незалежно від зовнішніх факторів; саморух на основі внутрішнього протиріччя» [11].

Як вказує Л. І. Зазнон, саморозвиток — це, насамперед, інформаційно забезпечувальна діяльність, що здійснюється через оволодіння, нагромадження, упорядкування, систематизацію, оновлення різних видів досвіду для задоволення пізнавальних потреб у процесі різних видів діяльності. Зміст саморозвитку є цілісним комплексом процесів і засобів поступу особистості, задоволенням її пізнавальних і духовних потреб, розкриттям і вдосконаленням природних задатків та здібностей. Саморозвиток визначається соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю і, насамперед, характером та змістом праці.

Саморозвиток диференціюється за діяльнісно-видовим принципом:

- освітньо-виховний;
- загальнокультурний;
- професійний;
- політичний;
- правовий;
- економічний;
- моральний;
- художній;
- естетичний;
- релігійний тощо [3].

Г. К. Селевко розуміє саморозвиток як внутрішньо, так і зовнішньо організованим процесом. Науковець зазначає, що спрямованість та інтенсивність саморозвитку і самовдосконалення значною мірою визначаються соціальним середовищем та викорис-

таними педагогічними засобами [10].

З точки зору Г. К. Селевко, саморозвиток є вищою духовною потребою, яка включає потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, є прагненням людини до розвитку та самовдосконалення [10].

Професійний саморозвиток сучасної особистості на етапі професійного самовизначення передбачає реалізацію особистісного й професійного потенціалу на засадах адекватного сприйняття вимог ринкової економіки, ознайомлення з тим чи іншим видом професійної діяльності, усвідомлення особистісної відповідальності за власний професійний вибір. Крім того, в сьогоденних умовах праці відбувається системне оновлення професій, тому особистість має бути готова до зміни професії, перекваліфікації, перепідготовки й оновлення своїх професійних знань та умінь у тій чи іншій галузі діяльності [7].

Феномен професійного саморозвитку науковці розглядають як інтегративну властивість, зумовлену рівнем володіння різноманітними видами педагогічної діяльності й прагненням до підвищення цього рівня, що забезпечує мобільність та адаптивні можливості соціальної й професійної сфери вчителя. У цьому плані значний інтерес становлять праці І. Д. Беха, С. У. Гончаренка, М. Б. Євтуха, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехоти, О. Е. Чудіна.

Так, професійний саморозвиток майбутнього вчителя, на думку О. М. Пехоти, характеризується здатністю усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагнення до самостійності у виборі методів та прийомів організації навчально-виховного процесу [6].

О. Е. Чудіна охарактеризувала поняття «професійний саморозвиток» як внутрішньо обумовлену прогресивну самозміну людини, що проявляється в зміні якості його професійної діяльності і діалектично пов'язане з динамікою зміни цієї якості [13].

На думку О. Д. Колодницької професійний саморозвиток є складний, багатогранний, неперервний, свідомий процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис, професійних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя гуманітарного профілю [5].

За баченням Л. О. Хомич у компонентний склад професійного саморозвитку входять:

— самовизначення як вироблення своєї життєвої позиції, свого світогляду, ставлення до себе і навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, вміння поставити перед собою завдання і відповідно діяти;

— самореалізація — утвердження себе як особистості, яка не обмежує власні інтереси і інтереси оточуючих, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних);

— самоорганізація як якість, властива кожній людині і особливо важлива для фахівця, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції;

— самореабілітація як наявність у людини мож-

ливостей захистити себе культурними способами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, створити позитивний мікроклімат;

— вміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напругу;

— керувати не тільки своєю психікою, своїми емоціями, а й своїм тілом;

— вміння відпочивати, адекватно оцінювати себе та інших [12].

У контексті нашого дослідження ми визначаємо,

що професійний саморозвиток майбутніх фахівців комп'ютерного профілю це динамічний процес вмотивованого якісного удосконалення своїх знань, вмінь та навичок до професійної діяльності, на якому й ґрунтується цілеспрямоване зростання до інтелектуальної діяльності, свідоме прагненням до підвищення рівня загальнокультурного та творчого розвитку на основі внутрішнього протиріччя, що забезпечує мобільність виконання професійних завдань та особистісного росту.

Література та джерела

1. Арістова І. В. Державна інформаційна політика : організаційно-правові аспекти : монографія / І. В. Арістова ; за заг. ред. д-ра юрид. наук, проф. О. М. Бандурки. — Харків : Вид-во ун-ту внутр. справ, 2000. — 368 с.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб [для студентів педагогічних вищих навч. закладів і слухачів інституту післядипломної освіти] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2005. — 366 с.
3. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції. [монографія]. / Лариса Іванівна Зязюн. — Київ; Миколаїв: В-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. — 388с.
4. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. — Київ. — 2008. — 572 с.
5. Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : дис. ... канд. пед. наук. — 13.00.04 / Колодницька Ольга Дмитрівна. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. — Тернопіль, 2012. — 238 с.
6. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. — 315 с.
7. Лозовецька В. Т. Проблеми професійного самовизначення сучасної особистості. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). Т. 1. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. — К. : ПІТО НАПН України, 2012. — 164 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. — К. : Шкільний світ, 2001. — 24 с.
9. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: [учебное пособие для студентов и преподавателей пед. института] / Е. Н. Пехота. — Николаев, 1996. — 144 с.
10. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 192 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский и др. — М.: Инфра-М, 1999. — 576 с.
12. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. — К. : Магістр-S, 1998. — 200 с.
13. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Ефимовна Чудина. — Волгоград, 2002. — 131 с.

В статье рассмотрены проблемы профессионального саморазвития будущих специалистов компьютерного профиля, развитие творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности, подготовка квалифицированных кадров, способных к творческому труду, профессионального развития; уточнена сущность понятия «профессиональное саморазвитие будущих специалистов компьютерного профиля», рассмотрены основные характеристики профессионального саморазвития будущих специалистов компьютерного профиля.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, информационная среда, саморазвитие, самообразование, профессиональное саморазвитие, профессиональная компетентность.

The article considers the issue of professional self-development of future specialist of computer type as well as the development of creativity and skills of independent scientific knowledge gaining, self-education and self-identit. The author has discussed the training of qualified personnel capable of creative work, professional development as well as the essence of "professional self-development of future computer professionals profile". The basic characteristics of professional self-development of future professionals of computer profile has been provided.

Key words: informatization of education, information technology, information environment, self-development, self-education and professional self-development and professional competence.

УДК 316.334.23

СОЦІОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА

Кацьора Олександр Валентинович

м. Ужгород

В статті окреслені основні підходи до тлумачення феномену підприємництва в працях зарубіжних та вітчизняних соціологів. Охарактеризовано особу підприємця та розкрито поняття та суть соціології підприємництва.

Ключові слова: підприємництво, соціологія підприємництва, підприємець.

У сучасних умовах ринкових відносин актуальним є вивчення інституту підприємництва і його структурних елементів з точки зору соціологічного підходу. Зауважимо, що феномен підприємництва відноситься до недостатньо вивчених проблем сучасної соціологічної теорії, а тому вимагає ретельного та всебічного розгляду.

Підприємництво є актуальним предметом вивчення сучасної соціологічної науки. Підприємництво є ефективним методом впливу на економічні та соціальні процеси, воно охоплює практично усі сфери життя суспільства, торкаючись його ідеології, культури, відносин, поглядів на шляхи подальшого розвитку соціальної системи.

Питаннями соціальної відповідальності бізнесу займалися видатні зарубіжні та вітчизняні соціологи, зокрема Макс Вебер [5], Й. Шумпетер [8], В. Зомбарт, Ю.Ф. Пачковський [13], Є.В. Сірий [14], В.Є. Пилипенко [15] та інші.

Мета статті – розкриття соціологічних підходів до визначення підприємництва.

Теорія підприємництва почала розроблятися з XVIII століття і першими, хто дослідив природу підприємництва були класики економічної науки Р. Кантільйон, А. Сміт, Д. Рікардо, А. Маршалл та інші. У науковий обіг поняття підприємництва ввів англійський економіст Річард Кантільйон. Він визначав підприємця як людину, яка за певну ціну купує засоби виробництва, щоб виробити продукцію і продати її з метою одержання доходів, і яка, беручи на себе зобов'язання з витрат, не знає, за якими цінами може бути здійснена реалізація. До підприємців він зараховував людей з нефіксованими прибутками (ремісників, купців, селян та ін.), тобто тих, хто був зайнятий економічною діяльністю в умовах нестабільності та непередбаченості цін. Тому головною рисою підприємця Кантільйон вважав готовність до ризику. Підприємець, за Кантільйоном, – це будь-який індивід, здатний до передбачення, який бажає брати на себе ризик, спрямований у майбутнє, чиї дії характеризуються сподіванням отримати дохід та готовністю до витрат [1, с.20].

Видатний економіст Адам Сміт характеризував підприємця як власника, який йде на економічний ризик заради реалізації певної комерційної ідеї й одержання прибутку. Він сам планує, організовує виробництво і розпоряджається його результатами, але реалізуючи свої власні інтереси, він сприяє ефективному задоволенню потреб суспільства [2]. Класик політичної економії Давід Рікардо вважав підприємця лише інвестором або звичайним капіталістом:

«Капіталіст, який шукає прибуткового застосування для своїх засобів, природно, буде брати до уваги всі переваги одного заняття перед іншим. Тому він може поступитися частиною свого грошового прибутку заради правильності розміщення, охайності, легкості або інших дійсних або уявних вигод, якими одне заняття відрізняється від другого» [3, с.82].

Англієць Альфред Маршалл вважав підприємців, з одного боку, висококваліфікованими людьми, які працюють для задоволення потреб суспільства, які ризикують, а з іншого, посередниками між робітниками фізичної праці та споживачами. Особливо А. Маршалл наголошував на активній ролі самого підприємця та на його здатності до інновацій [4].

Таким чином, у працях Р.Кантільйона, А.Сміта, Д.Рікардо, А.Маршалла аналізується економічний підхід до підприємництва, поза увагою залишається соціальна сторона цього феномену. Відтак, розглянемо погляди видатних соціологів М.Вебера, Й.Шумпетера, В.Зомбарта, які заклали основи соціологічного підходу до підприємництва.

Німецький класик соціології Макс Вебер відіграв велику роль у розробці сучасної теорії підприємництва. У своїй праці «Протестантська етика і дух капіталізму» вчений наголошував на винятковій ролі самого підприємця: «...підприємець являється сьогодні необхідною умовою подальшого існування капіталізму» [5]. Вебер створив ідеальний тип підприємця проаналізувавши релігійні, соціальні та культурні чинники, які вплинули на формування індивіда, що займається такого роду діяльністю. Веберівський підприємець «нового типу» – цілковита протилежність безпринципним авантюристам і спекулянтам періоду первісного нагромадження капіталу, що мали недобру славу «баронів-грабіжників». Йому чужі розкіш і марнотратство, йому притаманні стриманість і скромність, обачність і рішучість, уміння і наполегливість, відданість справі. Найвищий критерій визнання для нього – не багатство, а почуття добре виконаного обов'язку. Вебер розглядав раціонально поставлене підприємництво з подоланням багатьох труднощів і перешкод. Тому він наділяв нових підприємців надзвичайною силою характеру, здатною вберегти їх від економічного й морального краху. Підприємництво в цілому Вебер розглядав як спосіб життя, «... при якому людина існує для діла, а не діло для людини» [6, с.14].

Макс Вебер вказав на наявність підприємницького духу, як складової капіталістичного духу. При цьому «дух» розглядається не як суто філософське поняття або чисто психологічна межа, а як економіко-соціологічне явище. Дух – це сукупність стійких психічних рис, властивих господарюючому суб'єктові в даному співтоваристві на певній стадії його розвитку [7, с.28].

Важливе місце в розробці соціологічного підходу до підприємництва посідає австрійський соціолог та економіст Йозеф Шумпетер. Подібно до М. Вебера, він розглядає підприємництво персоналізовано,

тобто звертає увагу на особу підприємця. На думку Шумпетера, підприємець – це особливий тип людей, особливого духу та способу життя: «Бути підприємцем означає робити не те, що роблять інші, тобто інновації. Підприємець ламає старий традиційний кругообіг заради встановлення нового, що забезпечує динамізм економічної системи. Щоб бути здібним до виконання підприємницької функції, індивід повинен мати низку специфічних рис, зокрема гостроту бачення, вміння йти попереду одному, йти новим шляхом, володіти ініціативою, авторитетом, даром передбачення, впливу на інших людей» [8]. Тобто, основною рисою підприємця є його інноваційність.

Й. Шумпетер розкриває зміст підприємництва в таких його функціях: реформування і докорінна перебудова виробництва через здійснення нових комбінацій у техніці і технології, створення нових товарів, освоєння нових ринків, джерел сировини; підприємництво є функцією будь-якої економічної системи, виконання якої необхідно поєднати з науковими розробками, маркетингом та іншими функціями; виконання функцій підприємництва залежить від господарсько-політичного середовища, яке визначає його можливість, види, мотивацію [9, с.288-289]. Підприємництво у шумпетеріанській системі розкриває кругообіг, із рівноваги створює нерівновагу або «порушує рівновагу» [10, с.183]. У центр своєї теорії підприємництва Й. Шумпетер поставив підприємця, в якому втілені принципово нові підприємницькі якості, що стали рушієм економічного науково-технічного прогресу ХХ ст. Підприємницьку функцію він ототожнював із функцією економічного лідерства і новаторства. Шумпетер зазначав, що інновація — дітище підприємництва, а підприємець — творець інновації [11, с.23].

Німецький соціолог та економіст Вернер Зомбарт характеризував підприємництво як прагнення до «нескінченного», до самовизначення і влади. Зокрема, вчений виділив шість основних типів капіталістичних підприємців: розбійників (учасників військових походів і заморських експедицій за золотом та екзотичними товарами), феодалів (зайнятих комерцією, гірничою справою тощо), державних діячів (які сприяють розвитку торговельних і промислових компаній), спекулянтів (лихварів, банкірів, гравців на біржі, засновників акціонерних товариств), купців (вкладають торговельний капітал у процес виробництва благ), ремісників (поєднують в одній особі майстра і комерсанта) [12].

В.Зомбарт також розглядав соціокультурні аспекти підприємництва. Вчений прагнув розкрити генезис капіталізму через формування особистості підприємця: гетерогенної, внутрішньо неоднорідної і суперечливої. Зомбарт виокремлює дві складові «капіталістичного духу»: соціокультурну – «підприємницький дух» і соціопсихологічну – «міщанський дух». «Підприємницький дух» вчений характеризує як синтез прагнення грошей, пристрасті до пригод, винахідливості і багато іншого. Це активний початок, носіями якого є інтелектуальні і духовно обдаровані люди [7, с.28].

Таким чином, зарубіжні класики соціологічної думки, які звертали увагу на феномен підприємництва, акцентували увагу на особистості як носія підприємницької діяльності, на соціальних аспектах ін-

ституту підприємництва.

Серед вітчизняних дослідників, які приділяли увагу феномену підприємництва у соціологічному розрізі варто виділити Ю.Ф.Пачковського, Є.В.Сірого, В.Є.Пилипенка, О.В.Бондаренко та інших.

Ю.Пачковський виділяє підприємництво як особливий творчий різновид економічної діяльності і поведінки людини, керованої у своїй діловій активності особистими вигодами з врахуванням реальних інтересів і стратегічних цілей конструктивного розвитку та взаємодії усіх сфер суспільного життя. Соціолог пропонує розглядати підприємництво під кутом інтеграції методологічних та теоретичних підходів, розроблених у сучасній соціології і психології. Соціолого-психологічний напрям дослідження зумовлює розширення сфери аналізу підприємницького феномена, передбачає виявлення специфіки дії особистісних, групових і суспільних чинників, задіяних у регулювання підприємницької діяльності й поведінки. Таким чином, Ю. Пачковський виділяє чотири основні теоретико-методологічні підходи, що відповідають соціопсихологічному дослідженню: концептуальні підходи аналізу підприємництва з позицій ризику, інноваційності, активності та соціокультурності [13, с.15].

На думку Ю. Пачковського, ідеологія підприємництва, зазвичай, визначає і регулює поведінку підприємця стосовно суспільства. Її зміст розкривається через розуміння в суспільстві та ділових колах соціальної відповідальності підприємців. Довготривалі егоїстичні інтереси підприємництва, тобто забезпечення прибутків у майбутньому, вимагають альтруїстичної співпраці з державою і передбачають скерування частини прибутків на забезпечення екологічної безпеки, розвиток культури, підвищення освітнього рівня громадян, їхній соціальний захист тощо.

Велику увагу проблемам соціологічного підходу до підприємництва приділяє український соціолог Є.В. Сірий. Вчений визначає підприємництво як: 1) соціальне явище, характерне для усіх типів сучасних суспільних систем, структурно-функціональні характеристики якого відображують суспільні потреби та процеси відтворення і розвитку ресурсних засад суспільної життєдіяльності; 2) особливу соціокультурну діяльність, що базується на засвоєних професійних знаннях, навичках та вміннях; 3) специфічну модель трудової поведінки, яка відтворюється на засадах нормативної регуляції, самоорганізації та самодіяльної активності індивідуальних та колективних суб'єктів [14, с.7]. На думку вченого особливе місце в інституті підприємництва посідає сам підприємець, який в соціологічному аспекті постає в кількох іпостасях: як суб'єкт власності, носій певного соціального статусу (власник, співвласник, орендар тощо); суб'єкт економічної діяльності, виконавець певних ролей та функцій, які випливають з її природи (інноваційних, організаційних, управлінських, комерційних); як суб'єкт соціальної поведінки, тип людини, яка володіє певними природними та набутими властивостями, необхідними для заняття підприємницькою діяльністю; носій особливих соціальних цінностей та культури.

В.Є.Пилипенко звертає увагу на атрибути підприємництва, зокрема він виділяє наступні: мотив дії,

що є мотивом збагачення; механізм дії, який спирається на інвестування у певній сфері економічної діяльності; ризик, який пов'язаний з невпевненістю у прийнятих рішеннях і з покриттям наявних затрат у особистих засобах [15, с.12]. Науковець вважає, що такі атрибути спричинені умовами функціонування раціональної макроекономіки і ринкового господарства.

Український науковець у галузі соціології та філософії О.В.Бондаренко розглядає підприємництво у контексті національного суспільного явища та ментального виміру. На думку науковця, в дослідженні ментального виміру підприємництва важливими є соціокультурний, індивідуально-психологічний та соціально-психологічний аспекти. У соціокультурному аспекті ментальність підприємництва постає як об'єктивний зміст світосприйняття та поведінки людей, що може надати ключ до розуміння існуючих механізмів, соціальних характеристик, тенденцій розвитку ментальності підприємництва. В індивідуально-психологічному та соціально-психологічному аспекті ментальні вияви підприємництва є психологічною формою заломлення у свідомості підприємця як соціальної фігури об'єктивних рис суспільної реальності [16; 17].

Беручи до уваги соціальну сторону інституту підприємництва, слід підкреслити, що наука, яка вивчає

весь спектр соціальних сторін підприємництва з точки зору природи підприємництва, історії і проблем становлення, потреби, цінності та мотиви діяльності підприємців, моделі їх поведінки є соціологія підприємництва. Вона вивчає його як нестандартну новаторську поведінку та діяльність великих і малих соціально-економічних груп і верств суспільства. Підприємництво як об'єкт і предмет соціологічного аналізу є сукупність соціальних структур, дій, процесів, пов'язаних із господарським функціонуванням суспільства на різних рівнях.

Соціологія підприємництва перебуває на стику двох галузей знань: вона є частиною соціології як науки про суспільство і водночас – однією із «підприємницькознавчих» дисциплін, таких, як історія економічних вчень, філософія та психологія бізнесу, етика та культура підприємництва. Зважаючи на специфіку свого предмета, вона має певний подвійний статус, який пов'язаний, з одного боку, із соціальним, а з іншого – з економічним у суспільному житті.

Висновки. Підсумовуючи існуючі соціологічні підходи до підприємництва, варто зауважити, що підприємництво є складним і багатовимірним феноменом. Підходити до його тлумачення варто з точки зору міждисциплінарного підходу, при якому повинні враховуватися економічні, соціальні, психологічні, історичні та інші сторони підприємництва.

Література та джерела

1. Варналій З.С. Основи підприємництва: навч. посібн. / З.С.Варналій. – К.: Вид-во «Знання» – Прес, 2002. – 239 с.
2. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / Адам Смит. – М.: Изд-во «Соцэкгиз», 1953. – 678 с.
3. Рикардо Д. Начала политической экономии и налогового обложения / Давид Рикардо // Соч, т. 1. – С.82
4. Слейко Я.І. Інвестиції, ризик, прогноз / Я.І.Слейко, О.І.Слейко, К.С.Раєвський. – Львів: Львів. банківський ін-т Нац. Банку України, 2000. – 176 с.
5. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / Макс Вебер. – К.: Основи, 1994. – 261 с.
6. Варналій З.С. Мале підприємництво: основи теорії і практики / З.С.Варналій. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2001. – 277 с.
7. Комих Н.Г. Габітус підприємництва: сутність та евристичні можливості / Н.Г. Комих // СОЦІОПРОСТІР: Міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи, №1'10. – С.28-30
8. Шумпетер Й. Теория экономического развития: пер. с нем. / под общ. ред. А.Г. Милитковского / Й. Шумпетер. – М.: Изд-во «Прогресс», 1992. – 230 с.
9. Лазур П.Ю. Исторична еволюція феномена підприємництва та його науково-економічні інтерпретації / П.Ю.Лазур // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету. – Вип. 16.6. – 2006. – С.285-292
10. Шумпетер Й. Капіталізм, соціалізм і демократія / Й.Шумпетер – М.: Економіка, 1995. – 528 с.
11. Варналій З.С. Основи підприємництва: навч. посіб. / З.С.Варналій. – К.: Знання-Прес, 2002. – 239 с.
12. Козюк В.В. Історія економіки та економічної думки [Електронний ресурс] / В.В.Козюк. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/1134012437882/politekonomiya/sutnist_teorii_ekonomichnogo_rozvitku_shumpetera
13. Пачковський Ю.Ф. Підприємництво як предмет соціопсихологічного дослідження (діялісно-поведінковий аспект): автореф. дис... д-ра соціолог. наук: 22.00.04 / Ю.Ф.Пачковський; Інститут соціології НАН України. – К., 2004. – 45 с.
14. Сірий С.В. Підприємництво як предмет соціологічного теоретизування: автореф. дис... д-ра соціолог. наук: 22.00.01 / С.В.Сірий; Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – К. – 2010. – 30 с.
15. Пилипенко В. Соціологія підприємництва / В.Пилипенко, І.Шевель. – К.: Стило, 1997. – 104 с.
16. Бондаренко О.В. Бизнес и человек. Историко-философский и социологический экскурс в предпринимательство / О.В.Бондаренко. – Запорожье: РА Тандем–У, 1997. – 119 с.
17. Бондаренко О.В. Сутність, історія та сучасність української та західноєвропейської економічної ментальності: Монографія / О.В.Бондаренко. – Запоріжжя: Запорізький національний технічний університет, 2005. – 253 с.

В статтє рассмотрены основные подходы к трактовке феномена предпринимательства в трудах зарубежных и отечественных социологов. Охарактеризованы личность предпринимателя и раскрыто понятие и сущность социологии предпринимательства.

Ключевые слова: предпринимательство, социология предпринимательства, предприниматель.

Entrepreneurship is an important subject of study of modern social science. Entrepreneurship is an effective way to influence economic and social processes, it covers almost all aspects of society, touching the ideology, culture, relationships, views on ways of further development of the social system. The article describes the main approaches to the interpretation of the phenomenon of entrepreneurship in the works of foreign and domestic sociologists. The entrepreneur's personality has been characterized and the concept and essence of enterprise sociology has been revealed.

Key words: entrepreneurship, sociology of entrepreneurship, entrepreneur.

УДК 378.141.

БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Козубовська Ірина Василівна
Попович Ірина Євгенівна

м. Ужгород

В статті розглядаються питання розвитку дистанційної освіти у Великій Британії та Україні. Обґрунтовані переваги цієї системи навчання для України на сучасному етапі розвитку освіти. Підкреслюється доцільність вивчення і впровадження в Україні британського досвіду організації дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, Велика Британія, Україна.

В Україні, як і в багатьох інших країнах світу, в процесі реформування системи освіти основний акцент в розвитку нових технологій переноситься на навчання умінню самостійно здобувати потрібну інформацію, виокремлювати проблеми і знаходити шляхи їх раціонального вирішення, вміти критично аналізувати отримані знання і застосовувати їх для вирішення нових задач.

Практично, сьогодні всі розвинені країни світу усвідомили необхідність особистісно-орієнтованої освіти, в якій учень, студент дійсно є центральною фігурою навчального процесу.

Особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, що враховує індивідуальні задатки, здібності і можливості учня, яке використовує передові педагогічні та інформаційні технології не тільки для оволодіння кожним учнем певною сумою знань, вмінь, навичок, але, що значно важливіше – для розвитку особистості учня. Воно передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання, розвиваючий його характер.

Досягти рівних можливостей для отримання і використання знань на всіх етапах життєвого шляху кожною людиною, незалежно від її соціального статусу, місця проживання, обраної на даний момент сфери професійної діяльності допоможуть нові інноваційні технології особистісно-орієнтованого навчання, які: сприяють високому рівню активності студентів, їх ініціативності, усвідомленості суті й цілей професійної діяльності та системи дій, актуалізації особистісного досвіду й розвитку кожного студента; спонукають до пізнавальної мотивацію навчання, звернення студента до інтуїції, фантазії, асоціації, вигадки як умов наукового передбачення; обумовлюють пошук таких форм організації навчання, які забезпечують різноманітність та динаміку міжособистісних стосунків, підсилення симпатії в стосунках суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії, їх співробітництва, співтворчості; розширюють межі вибору й впровадження методів, прийомів і засобів навчання, підпорядкованих формуванню функціональної особистості фахівця.

Аналіз праць зарубіжних і вітчизняних дослідників щодо нових підходів до процесу навчання дає можливість виявити основні принципи, на яких вбудовується нова організація навчального процесу. До них слід віднести такі: введення нових форм навчального процесу з метою активізації пізнавальної та дослідницької діяльності студентів; розвиток індивідуалізованих форм навчання; диференціація

навчання як основа реформування освітніх систем; участь усіх студентів у діяльності вищих навчальних закладів й інтегрованих з ними наукових організацій, промислових та інших виробничих підприємств; оптимальне насичення навчального процесу автоматизованими системами проектування і дослідження, технічними засобами навчання і діагностики на базі комп'ютерної техніки; розвиток інформаційної бази навчального процесу; пошук шляхів реалізації індивідуально-контактної форми навчання.

Заслугує уваги пошук побудови навчального процесу на основі відмови викладачів від авторитарності, критичного осмислення класичної як вітчизняної так і зарубіжної спадщини і сучасної наукової думки. Оновлення і розробка нових методик викладання всіх предметів навчального плану на базі сучасних інформаційних технологій передбачає перехід від тематично репродуктивного навчання до проблемно-діяльнісного, розвиваючого здібності самостійного розв'язання реальних практичних задач, які спрямовані на творче оволодіння професією, придбання умінь аналізувати не лише суто професійну, але й загальну соціальну реальність, шукати шляхи її удосконалення.

В цьому плані значний інтерес представляє дистанційне навчання.

Дистанційна освіта розповсюджена в багатьох європейських країнах і США вже тривалий період, проте проблема дистанційної освіти є порівняно новою для України. Незважаючи на активні творчі пошуки вітчизняних учених (О.Блажук, В.Бідасюк, Л.Бурковська, Р.Гуревич, Є.Долинський, О.Кареліна, Т.Коваль, В.Кухаренко, О.Мацюк, Т.Пасічник, О.Рибалко, К.Скиба, М.Танась, Л.Філіпова, Р.Шаран, Г.Яценко та ін. поки що в Україні відсутня достатня кількість наукових досліджень з даної проблеми, а практичне використання можливостей дистанційного навчання не набуло широкого розповсюдження. Водночас, зауважимо, що дистанційна освіта – це форма навчання, рівнозначна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, але надає набагато більші можливості для отримання освіти широким верствам населення.

Вивчення зарубіжного досвіду організації дистанційного навчання і його творче використання в освітньому просторі України є, на нашу думку, актуальним завданням сьогодення.

Однією з європейських країн, де дистанційне навчання набуло значного поширення, є Велика Британія.

Вважається, що дистанційне навчання було започатковане саме у Великій Британії у 1840 році, коли Ісаак Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів Англії.

Британськими вченими внесено значний вклад в розвиток дистанційної освіти. Згідно думки М.Мура (М.Моог), дистанційне навчання може бути визначене як сукупність навчальних методів, які використовуються тоді, коли викладач є відокремленим від

студентів. Тому комунікація між вчителем та учнем повинна здійснюватися за допомогою друкованого матеріалу, електроніки, механічних та інших засобів.

Б.Холмберг (Bötte Holmberg) відзначає, що термін “дистанційна освіта” охоплює різні форми навчання на всіх рівнях. Розділення викладача і студента є основною рисою всіх форм дистанційної освіти, не дивлячись на те, чи є вони з друкованою, аудіо/радіо, відео/TV або комп’ютерною базою. Ця характеристика відрізняє дистанційну освіту від усіх форм традиційного, face-to-face, прямого навчання і викладання.

Д.Гаррісон та Д.Шейл (D.Garrison, D.Shale) доводять, що дистанційна освіта має забезпечувати двосторонню комунікацію між викладачем та студентом з метою підтримки освітнього процесу. Вона використовує технологію посередництва у двосторонній комунікації.

Б.Бейкер (B.Baker) та його колеги дискутують щодо необхідності розширення тлумачення дистанційної освіти у світлі нових телекомунікаційних технологій. Вони підкреслюють, що телекомунікаційні підходи до дистанційної освіти є поза рамками заочного навчання. Коли використовується аудіо та/або відео комунікаційний зв’язок, стає можливим живий обмін між викладачем та студентом, можливо реально відповідати/респондувати на коментарі викладача і запитувати студента – як і в традиційному класі, аудиторії, де учні можуть очікувати роз’яснення від вчителя.

П.Портвей та К.Лейн (P.Portway, C.Lane) підкреслили, що термін “дистанційна освіта” відноситься до навчальних та викладацьких ситуацій, у яких викладач і студент є географічно розділені/віддалені, а тому, покладаються на електронні засоби, друковані матеріали з доставкою. Дистанційна освіта включає дистанційне викладання (роль викладача у навчанні) та дистанційне навчання (студентська роль в процесі).

Двостороння комунікація, на думку британських учених, є обов’язковим і дуже важливим компонентом дистанційної освіти. Її мета:

- підтримувати мотивацію студентів та інтерес за допомогою контактів з т’ютором та академічним наставником-дорадником;
- підтримувати та сприяти навчанню, допомагаючи студенту застосувати знання та вміння за допомогою поясень, пропозицій та коментарів т’юторів;
- оцінювання прогресу студентів для надання їм можливості оцінити власне освітнє зростання/ріст, потреби [1, с.83].

Для дидактичної двосторонньої комунікації характерно ставити запитання, або інші завдання, відповіді та вирішення яких за допомогою написання есе, звітів та інших документів включно, використовуються для наступної оцінки, коментарів та корекції. Можливо також, (хоча це рідко практикується), давати велику кількість контрольних, з яких студенти вибирають для себе найбільш цікаві та ті, які найбільш співпадають з їх специфічними навчальними цілями. Це може бути одним із способів реалізації автономії студентів, бо вона є цінною, коли студент усвідомлює свої потреби.

Бажаною є така комунікація, коли студент звертається за власним бажанням, ставить власні питання,

хоче отримати коментарі, пропозиції про додаткову літературу, застосування знань на практиці; хоча лише декілька дистанційних закладів спромоглися інспірувати студентів на таку комунікацію, решта навіть не пропонують її.

Таким чином, вона є лише допоміжним засобом комунікації.

Рішення щодо вибору засобів двосторонньої комунікації обмежуються вибором між письмовою, телефонною, записовою (аудіо-, відео-) комунікацією, іноді використовується радіо. Завдання можуть подаватися в друкованому вигляді, хоча студенти мають дати відповіді або письмово, або на аудіо-/відеокасеті. Студенти також можуть слухати записи і давати коментарі письмово. Телефон є корисним для прямої та непрямой комунікації. В останньому випадку студент прослухає запитання по телефону на автовідповідач і отримує телефонний дзвінок від т’ютора після того, як той прослухає запитання та вивчить проблему. Інші форми телекомунікації – телекс – є можливими для дистанційної освіти. Цікаві відомості про комунікацію по телефону подані у працях багатьох британських учених (Flink R. The Telephone as an Instructional Aid in Distance Education; The Telephone Used in an Experiment of Distance Education at University Level; Daniel J.S. & Turok B. Teaching by Telephone; Halloway S. & Hammond S. Tutoring by Telephone). Телефон відіграє важливу роль в наданні рекомендацій на відстані.

Разом з тим, Девід Босворс (David P.Bosworth) [2,79] підкреслює, що при заочному спілкуванні (по телефону) треба бути дуже обережним і пам’ятати, що велике значення можуть мати інтонації голосу викладача.

Аналізуючи праці багатьох британських учених [1–4], можна зробити висновок, що дистанційна освіта – це організований по певних темах, навчальних дисциплінах навчальний процес, який передбачає активний обмін інформацією між студентами і викладачами, а також між самими студентами, і який максимально використовує сучасні засоби нових інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп’ютери, засоби телекомунікації).

Дистанційне навчання - це навчання без кордонів, відкрите і доступне для всіх, незалежно від того місця, де людина живе, навчання, а не самоосвіта. Дистанційне навчання використовує як технологічну основу сучасні засоби нових інформаційних технологій і засоби масової комунікації - як звичні (радіо, телебачення, факс), так і нові (аудіо-, теле- і відео-конференції, комп’ютерні телекомунікації і т.п.).

Саме використання найсучасніших ефективних комунікативних технологій, які дозволяють забезпечувати постійну взаємодію між учасниками навчання, в значній мірі відрізняє дистанційне навчання від заочного.

Які ж основні педагогічні положення лежать в основі побудови курсу дистанційного навчання?

Перш за все, в центрі процесу навчання перебуває самостійна пізнавальна діяльність того, хто навчається. Навчання, самостійне оволодіння знаннями стало сьогодні потребою людини. Отже, необхідна гнучка система освіти, яка дозволяє отримувати знання там і тоді, коли це зручно кожному індивіду. В той же час важливо не тільки оволодіти певною сумою знань,

але й навчитися самостійно набувати нових знань, працювати з інформацією, оволодівати способами пізнавальної діяльності.

Самостійне оволодіння знаннями не повинно бути пасивним, навпаки, з самого початку індивід залучається до активної пізнавальної діяльності, яка передбачає практичне застосування цих знань.

Організація самостійної діяльності передбачає використання найновіших педагогічних технологій, які стимулюють розкриття внутрішніх резервів кожного індивіда, який навчається (проблемні методи, модульне навчання і т.п.).

Дистанційне навчання, індивідуалізоване в своїй основі, не виключає разом з тим можливість широкої комунікації тих, хто навчається. Це комплекс навчальних послуг, які надаються широким верствам населення в країні та за рубежом за допомогою спеціалізованого інформаційного середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані.

Дистанційне навчання є однією з форм безперервної освіти, яка покликана реалізувати право людини на освіту та отримання інформації. Це нова

форма організації навчального процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що учні часто віддалені від викладача в просторі, і в той же час вони мають можливість у будь-який момент спілкуватися за допомогою телекомунікації.

Дистанційне навчання в Україні вимагає подальшого розвитку, враховуючи зарубіжний досвід, оскільки воно покликане сприяти вирішенню таких соціально-значимих задач, як: підвищення рівня освіти суспільства і якості освіти; реалізація потреб населення в освітніх послугах; задоволення потреб країни у якісно підготовлених спеціалістах; підвищення соціальної і професійної мобільності населення, його підприємницької і соціальної активності, рівня самосвідомості, розширення світогляду; збереження і примноження знань, кадрового і матеріального потенціалів, що були накопичені вітчизняною вищою школою; розвиток єдиного освітнього простору в рамках України, всього світового співтовариства, що має за мету забезпечення можливості отримання освіти в будь-якій точці освітнього простору.

Література та джерела

1. Börje Holmberg. Status and Trends of Distance Education. - London : Kogan Page, 1990. - 200 p.
2. David P. Bosworth. Open Learning. - London : Cassell, 1991. - 167 p.
3. Mary Thorpe. Evaluating Open & Distance Learning. - London : Longman, 1993 - 218 p.
4. Gordon Stobart & Caroline Gipps. Assessment. A Teacher's Guide to the Issues. - London : Hodder & Stoughton, 1997. - 120 p.

В данной статье рассматриваются вопросы дистанционного обучения в Великобритании и Украине. Представлены преимущества этой системы обучения на современном этапе развития образования в Украине. Подчеркивается целесообразность изучения зарубежного опыта дистанционного образования для Украины.

Ключевые слова: дистанционное образование, Великобритания, Украина.

This article deals with the problem of distance education in Great Britain and Ukraine. The advantages of this system of education at the present stage of education development in Ukraine have been presented. The use of Great Britain experience in the field of distance education for Ukraine is underlined.

Key words: distance education, Great Britain, Ukraine.

УДК 378.14

ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Короткіх Михайло Анатолійович

м.Одеса

На основі використання сучасних підходів до освіти та її розвитку в демократичному суспільстві розглядаються проблеми професіоналізації викладачів вищих військових навчальних закладів та підвищення їх педагогічної майстерності як важливої складової системи підготовки фахівців Збройних Сил України. Особливу увагу приділено рівням підвищення педагогічної майстерності викладачів вищої військової школи, а також етапам їх формування й розвитку.

Ключові слова: освіта, вища військова освіта, система військової освіти, викладач вищого військового навчального закладу, педагогічна майстерність

викладачів, професійна діяльність, професійна підготовка.

В умовах демократизації та гуманізації вищої освіти, реалізації особистісно-розвивального підходу до формування майбутнього фахівця, особливої ваги набувають аспекти підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів.

Сучасний етап розвитку системи військової освіти ставить високі вимоги до професійних і особистісних якостей науково-педагогічного працівника. На сьогодні одним з пріоритетних завдань вищих

військових навчальних закладів є підготовка викладацьких кадрів до навчально-виховної, культурно-просвітницької та науково-дослідницької діяльності з високим рівнем педагогічної майстерності, з розвиненим творчим та інтелектуальним мисленням, військовою культурою, системою духовно-моральних цінностей.

Теоретико-методологічні основи наукового розв'язання загальнодидактичних проблем навчання військовослужбовців строкової служби викладено в літературі з розвитку педагогічної науки та практики в Україні. Суттєвий інтерес у цьому плані для нашого дослідження становлять праці А. М. Алексюка, С. У. Гончаренка, В. І. Євдокимова, В. О. Онищука, І. П. Підласого, В. І. Помогайба, Я. Б. Резника, С. Х. Чавдарова, І. Т. Федоренка, М. Д. Ярмаченка, В. В. Ягупова; концептуальні основи підготовки спеціалістів у військовій педагогіці розглядалися у працях В. П. Давидова, Л. М. Джигун, О. В. Діденко, В. Г. Кельбя, В. Я. Кікоть, І. А. Новака, В. А. Чернявського; педагогічною майстерністю викладачів розглядалися в працях сучасних вітчизняних науковців І. Д. Беха, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, В. М. Теслиюка, О. К. Бикова, І. Ф. Видріна, П. Г. Лузана, Л. М. Шовкуна, В. В. Федорчук.

Педагогами-науковцями (В. Андрущенко, М. І. Нешадим, І. П. Чистовська, В. В. Ягупов) досліджено теоретико-методологічні та методичні проблеми розвитку вищої освіти, вищої військової освіти, модернізації підготовки науково-педагогічних працівників, підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів.

У ряді досліджень розглянуті різні сторони педагогічної праці, особистості педагога та його діяльності, зокрема вітчизняними дослідниками активно розглядаються питання педагогічної майстерності (Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна), педагогічної творчості (В. І. Загвязинський, В. А. Кан-Калик, С. О. Сисоєва), педагогічної культури (Є. В. Бондаревська, І. С. Якиманська).

Метою статті є аналіз проблеми підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів як у науково-педагогічній літературі, так і для теорії і практики вищих військових навчальних закладів.

Входження України до європейського освітнього простору вимагає підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, що суттєво позначиться на якості підготовки випускників. Планомірне, систематичне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів наразі являє собою головну проблему суспільного розвитку в контексті Болонського процесу і одне з найважливіших завдань освіти. Військова освіта, як одна із складових частин загальнодержавної системи освіти, повинна забезпечувати потреби держави і військових формувань у кваліфікованих офіцерських кадрах і сприяти зміцненню обороноздатності держави відповідно до Конституції та законів України [8].

Військово-професійна освіта ХХІ ст. має враховувати найважливіші тенденції, принципи розвитку всієї системи освіти у світі та нашій державі, призначення Збройних сил, основну мету навчання воїнів, забезпечення їх особистісного розвитку в умовах військової служби, завдання і зміст військово-дидак-

тичного процесу, завдання загальнолюдського, національного і військового виховання [18].

Навчання у вищих військових навчальних закладах України відбувається на дуже високому рівні складності, однак при цьому створюються умови для формування атмосфери довірливості та варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і схильностей до оволодіння професією. У зв'язку із цим змінюється й функція викладача вищих військових навчальних закладів України. Його діяльність набуває управлінської спрямованості щодо саморозвитку тих, що навчаються, створення для цього сприятливих умов, формування й динамічного розвитку потреб і здібностей суб'єктів навчального процесу [7].

Успішне розв'язання завдань військово-професійної освіти визначається належним рівнем розвитку теорії та методики військового навчання, наповненням їх сучасним гуманістичним змістом, своєчасним вирішенням організаційно-методичних проблем бойової та гуманітарної підготовки, навчання підрозділів і частин на основі особистісно орієнтованих технологій навчання, гуманізацією, гуманітаризацією та демократизацією військово-дидактичного процесу [18].

Проблема педагогічної майстерності військових викладачів посідає важливе місце в військовій освітній діяльності та вихованні військових кадрів. Кожний військовий офіцер зобов'язаний навчати та виховувати підлеглих, передаючи їм свої знання і досвід [15].

Фундатором науково-практичного напрямку педагогічної майстерності вважається академік І. А. Зязюн, який розглядає сутність педагогічної майстерності як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать: гуманістична спрямованість (домінанта на розвитку учня; бачити особистість, відчувати, розуміти й допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету; «виросувати» особистість через відкриття, а не насадження; відповідати за свій вплив; відчувати моральне задоволення від розвитку учнів); професійна компетентність (комплекс знань з предмета, психології, педагогіки, методик; особистісна забарвленість знань; постійне оновлення знань); педагогічні здібності (комунікативні; перцептивні; динамізм; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність); педагогічна техніка (зовнішня і внутрішня) [11].

Педагогічна майстерність є мірилом їх культури, що віддзеркалює єдність знань, умінь, кваліфікації, військового мистецтва, особистих якостей [13].

Ш. О. Амонашвілі визначає її основні риси: «Бути майстром педагогічної справи – це означає мати вихідну позицію, ... яка є особистісно-гуманною; ...це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина; ...це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконаливо довести або спростувати... Його творчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і подходам» [2].

Педагогічна майстерність з технологічної точки зору – це система, основними компонентами якої є

висока загальна культура, гуманістична спрямованість, професійні знання та вміння, творчість і педагогічні здібності, технологічна компетентність [10].

В основі педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів лежить сукупність певних якостей, здібностей, знань, навичок, умінь і досвіду, ставлень, цінностей, наукового й педагогічного зростання, чіткості виокремлення та формулювання професійних завдань в навчальному процесі, творчої діяльності з узагальненням набутого та придбанням нового педагогічного досвіду у професійній діяльності. Оволодіння педагогічної майстерності потребує значного досвіду роботи військових викладачів та розвитком у них спеціальних здібностей як індикатора високого рівня професійної діяльності.

Сьогодні педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів нерозривно пов'язана із:

- професійним і загальним самовдосконаленням особистості військового викладача, що супроводиться результативністю та якістю викладацької діяльності;
- постійним розвитком його професійних здібностей, оволодіння сучасним інструментарієм педагогічних технологій, удосконаленням та використанням нових методів та засобів навчання, узагальненням старого й придбанням нового педагогічного досвіду;
- поглиблення науково-педагогічних знань і умінь для організації навчально-виховного процесу спрямованого на всебічний розвиток особистості та професійного його зростання;
- забезпечення безперервного формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок згідно ринку праці на засадах постійного професійного зростання особистісного й професійного потенціалу;
- динамічне науково-військове до до творчого пошуку, самовдосконалення та саморозвитку з формування високих військово-моральних якостей.

Етап підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів ха-

рактеризується такими особливостями:

- сформовані військово-педагогічні позиції, які відповідають кваліфікаційному професійному фахівцеві, діяльність якого спрямована на національне і військово виховання та навчання, що не суперечать сучасними вимогами суспільства, нашої державі та Збройним силам України;
- самовдосконаленням особистості військового педагога, його професійних та науково-дослідницьких якостей, знань, умінь та навичок, що дозволяють підвищити потенціал його педагогічної майстерності;
- удосконалення майстерності військово-педагогічного професіоналізму викладачів до професійної діяльності, що забезпечує можливість отримувати гарантований педагогічний результат;
- перехід до творчого рівня педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів з динамічним саморозвитком та готовністю до самовдосконалення.

В основі педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів лежить сукупність взаємозв'язаних професійних та педагогічних знань, умінь, навичок до професійної діяльності. Виокремимо кілька рівнів розвиненості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів:

- 1) фундаментальний рівень: володіння основами педагогічно-професійної діяльності;
- 2) достатній рівень: володіння достатнім рівнем педагогічної діяльності;
- 3) високий рівень: характеризується високим рівнем саморозвитку до професійно-педагогічної діяльності;
- 4) творчий рівень: характеризується науково-педагогічним творчим стилем у педагогічній діяльності.

Таким чином, підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів їх спроможності забезпечувати якісну військову підготовку молоді до професійної діяльності в динамічних умовах суспільства є однією із найгостріших проблем сучасної вищої військової школи.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання: Навч. посіб. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: [кн. для учителя] / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
3. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1– С. 11-17.
4. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во ин-та проф.
5. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 432 с.
6. Зязюн І. А. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С.4-9.
7. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 11– 57.
8. Зелений В. І. Місце педагогічної культури у професійній діяльності офіцера внутрішніх військ МВС України // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – К.: КІВС, 2001. – №6. – С. 360 – 362.
9. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К., 2003. – 766 с.
10. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
11. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамушенко, І.Ф. Кривоніс та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., дров. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.
12. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 33 с.
13. Семиченко В. А. Плекаємо педагогічну майстерність: Навчальний посібник / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко,

- О. В. Брюховецька, А. Ш. Кудусова. – Вінниця: Планер, 2010. – 674 с.
14. Сисоєва С.О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВППОЛ, 2001. – 502 с.
15. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – 2-е изд. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
16. Чистовська І.П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2006. – 223 с.
17. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
18. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби збройних сил України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Ягупов. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 26 с.

На основе использования современных подходов к образованию и его развития в демократическом обществе рассматриваются проблемы профессионализации преподавателей высших военных учебных заведений и повышения их педагогического мастерства как важной составляющей системы подготовки специалистов Вооруженных Сил Украины. Особое внимание уделено уровням повышения педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы, а также этапам их формирования и развития.

Ключевые слова: образование, высшее военное образование, система военного образования, преподаватель высшего военного учебного заведения, педагогическое мастерство преподавателей, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка.

Based on the use of modern approaches to education and its development in a democratic society, the problems of professionalization of teachers of higher military educational institutions have been considered as well as the enhancement of their pedagogical skills as an important component of the training of the Armed Forces of Ukraine. Particular attention is paid to increasing levels of pedagogical skills of teachers of higher military schools and stages of their formation and development.

Key words: education, higher education, the system of higher education, teacher of higher military educational institutions, pedagogical skills of teachers, professional activities, professional training.

37.016(4)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Кравець Ірина Леонідівна
м.Вінниця

У статті з'ясовані соціально-педагогічні передумови становлення і розвитку альтернативної освіти у Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття. Досліджено, що зміни у Польщі у кінці ХХ століття розпочалися з деідеологізації та децентралізації у сфері управління та керівництва освітою. Встановлено, що найважливішим явищем, яке з'явилося у Польщі завдяки проведеним реформам, став освітній плюралізм. Наслідком його дії у польській освіті сформувався сектор непублічних шкіл, альтернативних державним. Наведено приклади сучасних альтернативних освітніх товариств і навчальних закладів.

Ключові слова: реформа, альтернативна освіта, альтернативні школи

кінці ХХ століття у Польщі відбулися зміни, які стосувалися усіх сфер життєдіяльності цієї країни – економічної, політичної, культурної, суспільної і освітньої. Системні реформи, що розпочалися з 1989 року, розглядались як багатоплощинний і довготривалий процес упровадження інновацій у різних суспільних сферах країни. Основне значення в процесі радикальних змін, що відбувались у Польщі, надавалося економіці та політиці. Ці площини значною мірою впливали на зміни в суспільстві. Але трансфор-

мація устрою вплинула також і на систему освіти, оскільки прояви негативних результатів попередніх років, її функціонування поза колом суспільних потреб, очікувань, прагнень і надій учасників освітнього процесу, зокрема, педагогів, психологів, соціологів, батьків та учнів, вказувало на дисфункційність освіти на всіх її рівнях – від початкової до вищої.

Вплив освітніх реформ на розвиток альтернативної освіти у Польщі, які відбувались у кінці ХХ – початку ХХІ століття, відображені у працях багатьох науковців та освітніх експертів, а саме: А. Василюк, К. Буяка, Ч. Купісевича, Д. Наконечної, В. Оконя, В. Пушлецького, Б. Сліверського, М. Фігель та інших.

Метою статті є з'ясувати соціально-педагогічні передумови становлення і розвитку альтернативної освіти у Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Зміни у Польщі у кінці ХХ століття, як і в інших постсоціалістичних державах, розпочалися з деідеологізації, тобто відмови від ідеологічного й партійного контролю за освітньою системою. Крім того, відбулося позбавлення держави монополії на управління загальною освітою, а саме: децентралізації у сфері управління та керівництва і створення недержавного сектору навчання. Також здійснювались пошуки нової моделі освіти і напрямів освітніх змін,

які б відповідали новим запитам польського суспільства [1, с.267].

Аналізуючи соціально-педагогічні умови становлення та розвитку альтернативної освіти у Польщі К.Буяк зауважує, що реформи протікали двома шляхами. Один з них він називає керованими змінами, тобто організований та контрольований владою освітній процес, що носив систематичний характер та відбувався на території всієї Польщі. Другий тип змін вчений характеризує як спонтанний, оскільки він відбувався паралельно основним діям держави [2, с.19].

До керованих змін К.Буяк відносить ті, які є безпосереднім наслідком політичних змін у 1989 – 1990 роках. Наприклад, це зміни у програмах навчання, з яких була видалена комуністична індокринація, здійснено зміни у виборі шкільних предметів, видалені так звані «білі плями» з програм історії і польської мови, впроваджено науку релігії у школах [2, с.19].

7 вересня 1995 року був впроваджений новий освітній закон, яким відмінено монополію держави у галузі освіти. Новий закон встановив суспільні органи у системі освіти у вигляді шкільних рад на місцевому, воєводському і центральному рівнях. Цим законом частково надавалась влада органам місцевого самоуправління, створювалась можливість більшої самостійності шкіл і вчителів, головним чином у сфері програмних і методичних питань, а також впровадження педагогічних експериментів. Закон від 1991 року був доповнений новим Законом від 21 липня 1995 року. На думку К. Буяка, який посилається на результати попередніх освітніх доповідей (Й. Щепанського, 1973 р. та Ч. Купісевича, 1989 р.), у цей період структурна реформа шкільної освіти не була здійснена [2, с.20].

Також до керованих змін вчений відносить спроби опрацювання «канону загальної освіти», впровадженого через існуючого в структурі МНО Бюро Шкільної Реформи, а з 1994 року у межах Інституту Досліджень Освітніх Закладів Програми Загальної Освіти, і передусім, Реформи Системи Освіти від 1999 року.

Спонтанні освітні зміни, як зазначає К.Буяк, були безпосередньою реакцією на суспільні і економічні потреби, які приніс з собою процес трансформації. До спонтанних змін можна віднести розвиток поза-шкільної освіти (професійні курси, мовні курси), зміни у структурі понад основного навчання (ліквідація основних професійних шкіл та деяких технікумів), збільшення кількості молоді, що навчалась у загальноосвітніх ліцеях та вищих навчальних закладах. Це суттєво впливало на ринок праці і економічні зміни в країні [2, с.22].

Інший вид спонтанних змін – це зміна відношення до освіти. Від шкіл вимагалось надання справжніх знань та умінь, а не тільки диплому чи впливу батьків на функціонування школи. Тому зросла кількість учителів та директорів шкіл, що шукали дидактичних, програмних і методичних інновацій. Як зазначають Б. Сліверський та Д. Наконечна, незвичайно динамічний, плідотворний багатьма тисячами авторських програм і класів виявився вчительський інноваційний рух [7, с. 96].

Проте, на думку М.Фігель, найважливішим явищем, яке з'явилося у Польщі внаслідок спонтанних

змін, став освітній плюралізм [3, с.21]. Наслідком його дії у польській освіті сформувався сектор не-публічних шкіл, альтернативних державним, який почав масово з'являтися у кінці ХХ століття. Спочатку альтернативність цих шкіл проявлялася, головним чином, як опозиція чи опір проти уніфікованих державних шкіл і програм, створених МНО. Вона виражала прагнення батьків і вчителів припинити державну монополію у сфері освіти, а також покращити умови навчання дітей. Проте пізніше ці заклади часто ставали місцем реалізації дидактичних і виховних альтернативних програм та інновацій. Також у цей період у Польщі розпочали освітню діяльність десятки суспільних товариств і освітніх організацій.

До певної міри викликає інтерес і те, що до 1989 року недержавні школи знаходились за межею польської освіти. Закон про Освіту, прийнятий у 1961 році, лише формально дозволяв створення таких шкіл та керування ними «професійним організаціям, молодіжним, суспільним інститутам, а також іншими організаціям та інститутам, юридичним та фізичним особам», але цей закон виконувався поверхнево [10]. Відповідно до одних наукових джерел, до 1988 року в Польщі було 14 приватних шкіл [11, с.13]. Інші наукові джерела дають підстави стверджувати, що було біля 20 ліцеїв, організованих релігійними установами, два професійних училища монаших орденів та 28 училищ профсоюзу [3, с. 21].

У 1988 році розпочалося сильне протистояння державній владі польського суспільства, наслідком якого у 1989 році зареєстровано декілька освітніх товариств. Міністерством Освіти Польщі було надано згоду на організацію приватних і суспільних шкіл на рівні гімназій та ліцеїв. Повстали перші альтернативні заклади: Ліцей «Полтех» в Торуні, заснований А. Налясковським, та І Суспільний Загальноосвітній Ліцей у Варшаві, заснований К. Старчевською. У вересні 1989 року розпочинають свою діяльність 32 не-публічні школи, а у 1990/1991 н.р. їх кількість зросла до 179 шкіл. Дуже динамічний розвиток не-публічного сектора освіти та СТО у 1989-1991 роках пов'язаний також з діяльністю проф. Н. Самсоновича, тодішнього Міністра Освіти, який добре розумів значення суспільного руху на користь реформування освіти [7, с. 96].

Варто зазначити, що Закон про Освіту від 7 вересня 1991 року, прийнятий Сеймом Польщі, легалізував уже існуючий порядок речей, надаючи згоду на функціонування недержавних шкіл та інших учбових закладів. Недержавні школи з того часу могли засновуватись на кожному рівні освіти - від дошкільних установ до вищих навчальних закладів. Законом про Освіту всі учбові заклади були поділені на:

– державні, або публічні школи (szkoły publiczne), які засновані, керуються та фінансуються Міністерством Народної Освіти, іншими органами адміністрації уряду, гмінами та суспільними товариствами;

– недержавні, або не-публічні школи (szkoły npubliczne), які засновані та керуються юридичними чи фізичними особами [8].

На думку педагогів і науковців, недержавні школи також часто ставали територією дидактичних і виховних інновацій та альтернатив, які були своєрідним педагогічним експериментом [2; 3; 6; 7].

Законом від 1991 року, до якого були внесені зміни 21 липня 1995 року, надавалася можливість існування приватних шкіл із повноваженнями державних, які виконують умови МНО, зазначених в §7 п.3, крім тих, що визнані експериментальними школами. Згоду на функціонування такого типу шкіл надавав Міністр Національної Освіти [8]. Нововведенням стало допущення можливостей альтернативної реалізації шкільного обов'язку поза школою, тобто домашнього навчання. Нова Конституція РП від 01.01.1999 р. надала дозвіл на продовження можливості здобувати дитині освіту вдома до 18 років [8; 9].

У 1995 році у Польщі було зареєстровано 5 альтернативних шкіл зі статусом експериментальних. До них належали три Вальдорфські школи, Вроцлавська Школа Майбутнього та Авторська Школа Саморозвитку (ASSA) у місті Вроцлав. Іншим типом школи в експериментальному статусі, який постав у процесі реформування освіти у III РП і затверджений МНО у грудні 1997 року, була Академічна Гімназія в Торуні (Gimnazjum Akademickie) [7, с.99].

У розпорядженні Міністерства Освіти від 30 червня 1993 року були визначені принципи та умови впровадження інноваційної та експериментальної діяльності альтернативними школами та закладами. Таким чином, «педагогічним експериментом визнані дії, завдяки яким суттєво модифіковані умови та організація занять, спосіб і зміст навчання, виховання та опіки, а наслідки цих дій підлягали процедурі верифікації, згідно з методологією педагогічних наук» [9].

Це саме розпорядження окреслює також термін «педагогічних інновацій», які визнані, як «нові програмні, організаційні чи методичні рішення, що мають намір розширення чи модифікації обсягу реалізованих у школі (закладі) цілей та змісту освіти, виховання або опіки, чи покращення ефективності школи (закладу)» [9]. Більша частина засновників альтернативних шкіл почали вводити у своїх закладах педагогічні інновації у змісті навчання, а також у принципах обліку навчальних досягнень учнів.

У перші роки існування кількість недержавних шкіл динамічно зростала. Якщо у 1989 році розпочали свою діяльність 32 недержавні школи, то у 1997 році їх було вже біля 1600 (основні школи, загальноосвітні ліцеї та професійні школи). У першій половині, тобто до 1993 року, зростає кількість основних шкіл та загальноосвітніх ліцеїв, яка пізніше стабілізується. Натомість, від 1993 року зростає кількість професійних шкіл.

Згідно показників Міністерства Національної Освіти (МНО) у шкільному 1996/1997 навчальному році у недержавному секторі освіти діяли:

- 333 основні школи, в яких навчалось 30,9 тисяч учнів;
- 445 загальноосвітніх ліцеїв, у яких навчалось біля 30 тисяч учнів;
- 823 професійні школи, в яких навчалось 81,1 тисяч учнів [5].

На першому місці статистики суспільних закладів були Варшава: 72 основні школи, 76 загальноосвітніх ліцеїв та 75 професійних шкіл. Після Варшави найбільше недержавних закладів було у містах Катовіце, Лодзь, Гданськ, Краків, Вроцлав, Щецин та Познань.

У 1996/1997 навчальному році у Польщі було всього:

- 19 537 основних шкіл, у тому числі 188 суспільних та 134 шкіл, якими піклуються релігійні організації, приватні особи та інші установи;
- 1754 ліцеїв, у т.ч. 155 – суспільних ліцеїв, та 161 – ліцеїв, якими піклуються релігійні організації, приватні особи та інші установи;
- 7384 технічних і професійних шкіл, у т.ч. 118 – суспільних шкіл, 109 – якими піклуються релігійні організації, приватні особи та інші установи [5].

У недержавних школах навчалось у середньому по 100 учнів. Згідно даних ГУС (Główny Urząd Statystyczny), вони становили біля 0.5% учнів основних шкіл та 4% молоді середніх шкіл. Це означало, що майже у 2000 недержавних шкіл навчалось 20 000 учнів, що становило 3% усіх учнів польських шкіл [5].

Другий етап освітніх реформ у Польщі розпочався від 1 вересня 1999 року. Була прийнята нова Система Національної Освіти, яка називалася Новою Шкільною Системою. Однією з причин нової реформи системи освіти була перспектива інтеграції Польщі у Євросоюз. У зв'язку з цим була здійснена спроба пристосування польської системи освіти до європейських норм. Реформа була проведена паралельно в наступних напрямках: структурна - зміна шкільної системи; програмова, пов'язана зі зміною форм і методів роботи учителя з учнем; реформа системи оцінки – ліквідація на I етапі навчання бальної системи оцінки та її заміна описовою; реформа у сфері управління і нагляду системи освіти, яка впливає з адміністративної реформи; реформа системи просування по службі та заробітної плати вчителів, а також зміна ролі вчителя у процесі навчання [9].

Досліджуючи недержавний сектор освіти у Польщі, ми визначили основні критерії, за якими недержавні школи відрізняються від публічних, а саме: недержавні школи фінансуються головним чином батьками; директор школи та вчителі приймаються на роботу батьківською радою, яка є представником спілки власників школи (тобто, батьків та чинних спонсорів); завдяки збільшеним коштам, шкільні класи менш наповнювані (10-18 учнів у класі), а обладнання школи сучасніше, ніж у державних школах; у недержавних школах є можливість впровадження авторських інноваційних випробувань та експериментів; програмних, методичних та організаційних альтернатив.

Основні недержавні школи отримують права публічної з моменту запису до реєстру [9]. У Польщі серед усіх типів навчальних закладів кількість недержавних основних шкіл найбільша. Як зазначає В. Пушлецький, однією з причин є нижча оплата, а також менші побоювання батьків за результат кінцевого іспиту [6, с.187]. Середня кількість учнів у недержавних основних школах біля 100, натомість у публічних – 257 учнів. Таким чином, невелика кількість учнів у недержавних школах сприяє індивідуалізації навчання і впровадженню педагогічних інновацій [6, с.187]

Узагальнюючи відмінності між державними і недержавними навчальними закладами, В. Пушлецький вказує на те, що у недержавних школах, особливо на рівні початкових класів, застосовується багатий

арсенал альтернативних практично-педагогічних підходів. Такі школи характеризуються великою відкритістю на новий зміст, засоби, методи, організаційні форми роботи учнів, способи оцінювання та облік освітніх досягнень [6, с.187]. Прикладом такої школи може бути Суспільна Основна Школа Товариства Альтернативної Освіти (Społeczna Szkoła Podstawowa Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia – «ТАК») у м. Ополі, яка була заснована у 1990 році і продовжує своє функціонування, реалізуючи альтернативну програму полікультурної освіти.

Більша частина неpubлічних шкіл у Польщі, підкреслюючи свою формальну відмінність, одночасно декларує намір реалізовувати державну програму, принаймні її основну частину. Це пов'язано з тим, що учителям і батькам неpubлічних шкіл важливо мати зв'язок із загальною системою освіти. Дитина з суспільної школи (навіть якщо вона радикально інноваційна) повинна мати забезпечену, вільну від зіткнень можливість переходу до паралельної державної школи; можливість здати вступний іспит до навчального закладу вищого рівня, не зважаючи на те, чи це державна, чи суспільна, чи приватна установа. Така програмна кореляція дозволяє учням державних шкіл досить плавно переходити до навчання у неpubлічних.

Проте нам видається цілком слушним те, що, з іншої сторони, для неpubлічних шкіл володіння правами публічних спричинює ригористичне підпорядкування державному законодавству в сфері реалізації навчальних програм, розподілу годин для спеціальних предметів, методу набору, відбору вчителів та їх кваліфікації, а також реалізації основних програм, способу класифікації, заохочення і оцінювання. Ці фактори призводять до безпосередньої залежності неpubлічних шкіл від всіх державних процедур і втрати самостійності.

З цієї причини, на нашу думку, неpubлічні школи з повноваженнями публічних не є повністю автономними. Залишаються ними лише приватні експериментальні школи, які реалізують власні концепції й програми. Найстаршою такою школою у Польщі є Вроцлавська Школа Майбутнього (Wrocławska Szkoła Przyszłości), створена проф. Ришардом Лукашевичем, концепція якої зародилась ще восени 1971 року. Альтернативна школа реалізує авторську програму, зареєстровану у МНО на засадах експерименту. Навчання в ВШМ – це освіта заради розвитку, яка видобуває та розвиває потенціал дитячих можливостей.

Не менш важливим є те, що від 1992 року у Польщі діють кілька вальдорфських шкіл. Альтернативні школи такого типу засновані у Варшаві (Вальдорфська Основна Школа №71), у Кракові (Вальдорфська Основна Школа ім. Януша Корчака та Основна Школа «Істота»), в Бельско-Бялей (Вальдорфська Основна Школа і Вальдорфська Гімназія ім. Ципріана Каміла Норвіда) та Познані (Суспільна Вальдорфська Основна Школа). Це вільні школи, які були створені з ініціативи батьків та вчителів. У польських умовах вальдорфські школи реалізують програмні основи, а крім них «вальдорфську педагогіку», найважливішою метою якої є виховання дитини в усіх вимірах її життєдіяльності – духовному, психічному та фізичному. Усі польські вальдорфські школи входять до Між-

народного Товариства Вальдорфських Шкіл. У 2011 році у Варшаві відбулась конференція під гаслом «20 років Вальдорфської освіти у Польщі», присвячена проблемам становлення та розвитку альтернативних шкіл типу «Вальдорф» у Польщі.

Від квітня 1994 року діє Польське Товариство Монтесорі - ПТМ (Polskie Stowarzyszenie Montessori), яке було засноване у м. Лодзі. Метою ПТМ є культивування і розвиток педагогічної роботи у відповідності з теорією М. Монтесорі, поглиблення знань серед членів товариства педагогічної концепції М. Монтесорі, освіта та професійна підготовка монтесоріанських учителів та викладачів, поширення її ідей серед усіх зацікавлених, ініціювання і підтримування організації шкіл та закладів типу Монтесорі, а також підтримка діяльності інших осіб та установ згідно з завданнями Товариства. Від моменту заснування ПТМ діють три філії у Лодзі, Гожуві Великопольському та Любліні. Сьогодні у Товаристві є більше 200 членів з усієї Польщі. Перша група, яка працювала за методикою М. Монтесорі, виникла у 2003 році у м. Швіднику у дошкільному закладі № 4. У даний час у ньому діє вже три групи. Педагогіка М. Монтесорі протягом багатьох років успішно застосовується у дошкільному закладі № 34 і Основній Школі № 27 у Любліні. Такі установи функціонують по всій Польщі, зокрема у Лодзі, Бельчатові, Ярославі, Озоркові, Прушкові.

Від 1992 року проводить свою діяльність Польське товариство аніматорів педагогіки С. Френе (Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta - PSAPF). Перший з'їзд товариства відбувся у 1993 році у м. Вальне. Також товариство проводить щорічні загальнопольські френетовські конференції. За концепцією С. Френе працюють школи у Гнезно, Отвоцьку, Прудніку та Мошцінці. Зокрема, директор Основної школи ім. Г. Семенович у Мошцінці Мажена Кендра за свою авторську програму «Сучасна освіта, дієва школа», що впроваджує новаторський підхід до навчання згідно педагогіки Я. Корчака та С. Френе, здобула перемогу в конкурсі «Вчитель року 2012».

Потрібно зауважити, що наслідком освітньої реформи 90-х років стало впровадження окремими вчителями інноваційної альтернативної діяльності у межах публічних шкіл. Почали створюватися авторські класи, які включали різносторонню дидактично-виховну та організаційну діяльність школи. Найчастіше це експериментальна діяльність, яка стосувалась певного класу. Таких вчительських альтернатив, які впроваджують у своєму педагогічному процесі елементи методики М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штейнера, на сьогодні у Польщі існує більше тисячі. Як приклад, можна навести багатоеlementну інноваційну педагогічну діяльність, спроектовану та реалізовану Агнешкою Спикерт з Основної школи №15 в Ольштині. Її альтернативна програма передбачала створення авторського класу для талановитих учнів. У своїй програмі педагог застосувала блокову та кореляційну систему змісту навчання, відмовилась у першому і частково у другому та третьому класах від класово-лекційної системи, модифікувала систему оцінювання учнів (вчитель впровадила процентну, символічну та описову оцінки), застосувала «карту праці учня», впровадила «семінари розвитку

особистості», стимулювала мислення і творчу активність учнів, оригінально дослідила успіхи учнів (кольорові «сови»). Агнешка Спікерт, як доказ визнання її новаторських досягнень, отримала у 1998 році титул «Вчитель року» від Фонду Інновацій разом з грошовою премією [6, с.189].

У дослідженні з'ясовано, що неpubлічна освіта має своє загальнопольське представництво у вигляді Національного Форуму Непублічної Освіти (Krajowy Forum Oświaty Niepublicznej), що базується у Варшаві. Він відповідає за співпрацю з Міністерством Національної Освіти щодо вирішення проблем, пов'язаних з неpubлічними школами, і реагує на будь-які порушення, які найчастіше виникають від небажання або незнання специфіки неpubлічної освіти.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що неpubлічна освіта зайняла постійне місце у польському суспільстві, враховуючи його особливості, потреби і очікування. Про це свідчать останні дослідження ГУС. Згідно його даних, у 2011/2012 н. р. діяло 13777 основних шкіл, серед яких 91.8% - державних і 7.8% - приватних. У них навчалося відповідно 96.4% та 3.4% учнів. Процент неpubлічного сектору навчання серед основних шкіл постійно зростає (у порівнянні з 2010/2011 н. р. він виріс на 0.9%) [4].

Щодо навчання у гімназіях, то, згідно даних ГУС, у 2011/2012 н. р. діяло 7331 закладів даного типу. Се-

ред них – 88.7% державних і 10.8% - приватних гімназій. Навчалося там відповідно 95.3% та 4.6% учнів. Таким чином, кількість гімназій приватного сектору в загальній кількості була вища на 3%, ніж кількість основних шкіл даного типу [4]. Отже, як щодо кількості шкіл, так і кількості учнів, недержавні школи й надалі становлять маргінес освітньої системи Польщі.

Аналізуючи соціально-педагогічні передумови становлення та розвитку альтернативної освіти у Польщі, можна зробити висновок, що в останні десятиліття відбувається її значний розвиток. На думку Б. Сліверського, цей процес є успішним головним чином тому, що «вчителям, батькам та учням вже більше неможливо було толерантно сприймати традиційну модель школи з її ієрархічною, авторитарною владою і директивним спрямуванням навчання та виховання. Сучасний світ з динамічним проникненням в життя нових комунікаційних технологій, а, отже, з відкритістю на велику кількість джерел знань, сам змушує до реформи освіти.» [7, с. 249]. У цьому напрямку, власне, і рухаються сучасні альтернативні навчальні заклади Польщі, які представляють собою такий освітній простір, де всім учням забезпечені свобода, повага і довіра; це суспільство, в якому учні відчувають всю багатогранність життя в межах реальної демократії і де вони є безпосередніми учасниками всіх подій.

Література та джерела

1. Василюк А.В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Василюк Алла Володимирівна. – К., 2011. – 461 с.
2. Bujak K. Społeczne i gospodarcze uwarunkowania zmian w polskim systemie edukacyjnym w latach dziewięćdziesiątych/ Kazimierz Bujak// Śląsk. Polska. Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej.- Mat. X Ogólnopol. Zjazdu socjolog. - Katowice, 1998.- 526 s.
3. Figiel M. Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii./ Monika Figiel. - Krakow:Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2001.- 310с.
4. Główny Urząd Statystyczny. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf
5. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1996/97. Informacje i opracowania statystyczne. – Warszawa: GUS, 1997. – 371 s.
6. Puślecki W. U podstaw edukacji otwartej/Puślecki Władysław//Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy/ pod red. Piekarski J., Śliwerski B. – Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2000. – s. 173-193
7. Śliwerski B. Edukacja pod prąd / Bogusław Śliwerski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2008. – 308 s.
8. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Tekst ujednolicony// Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. – 1996. – Nr 67.
9. Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 roku. – [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/ustawa_2009
10. Ustawa z dnia 11 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania // Dziennik Ustaw PRL. – Rok 1961. – S. 354. – Poz. 160.
11. Zahorska-Bugaj M. Rozwój szkolnictwa niepaństwowego w Polsce w latach 1989-1994/ Zahorska-Bugaj Marta// Kwartalnik Pedagogiczny.-1994.- № 151-152. – s.13

В статье определены социально-педагогические предпосылки становления и развития альтернативного образования в Польше конца XX – начала XXI века. Доказано, что изменения в Польше в конце XX века начались с деидеологизации и децентрализации в сфере управления и руководства образованием. Установлено, что важным явлением, которое появилось в Польше благодаря проведенным реформам, стал образовательный плюрализм. Следствием его действия в польском образовании сформировался сектор неpubличных школ, альтернативных государственным. Приведены примеры современных альтернативных образовательных обществ и учебных заведений.

Ключевые слова: реформа, альтернативное образование, альтернативные школы.

The author of the article has defined social and educational preconditions of establishment and development of alternative education in Poland at the end of XX – in the beginning of the XXI century. It has been researched that the changes in Poland in the late XXth century began with deideologization and decentralization of education management and leadership. It has been established that the most important thing, which appeared in Poland because of reforms, was the educational pluralism. As a result of its actions the nonpublic schools were formed in the Polish

educational sector, which were alternative to public schools. The examples of alternative educational societies and schools have been provided.

Key words: reform, alternative education, alternative schools.

УДК 378.035.6

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: СУЧАСНИЙ АСПЕКТ

Кульчицький Віталій Йосипович
м.Тернопіль

У статті розглянуто соціально-педагогічні основи розвитку патріотичного виховання учнівської молоді у школах України; проаналізовано значення патріотичного виховання у становленні духовних та моральних норм і принципів школярів; зосереджено увагу на патріотичному вихованні як соціально і педагогічно організованому процесі формування особистості; зроблено висновки про багатогранність патріотизму та патріотичної свідомості молоді.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, патріотична свідомість, учнівська молодь, соціально-педагогічний процес, самовизначення, особистість.

Патріотичне виховання є одним з пріоритетних напрямів в соціально-педагогічній доктрині України, так як сприяє формуванню у молоді високої патріотичної свідомості, готовності до виконання громадянського обов'язку.

На сучасному етапі становлення й розвитку Української держави проблема патріотичного виховання учнів набуває дедалі більшої актуальності. Необхідність її всебічного дослідження пояснюється насамперед поступовим зниженням у школярів інтересу до національних та історичних цінностей нашого народу, що не сприяє повноцінному формуванню й розвитку учнів як особистостей і патріотів своєї країни. У зв'язку з цим вимоги до патріотичного виховання знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції патріотичного виховання учнівської молоді, Концепції громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання, а також міжнародних документах (рекомендаціях ЮНЕСКО «Про виховання в дусі миру», «Резолюції з прав людини», «Конвенції про права дитини»). Це зумовлює необхідність підвищення якості освіти і виховання, пошуку шляхів неухильного вирішення їх основних завдань: набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової культури.

В Українській державі, що сповідує європейські

цінності, патріотичне виховання має бути спрямоване на формування у молодого покоління національної свідомості, любові до України, турботи про благо українського народу, вміння цивілізованим шляхом відстоювати права й свободи громадян, сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних, у тому числі наукових, джерел дає можливість констатувати значну увагу науковців до проблеми патріотичного виховання учнівської молоді. Теоретичні основи патріотичного виховання знайшли висвітлення в працях І. Беха, М. Баки, К. Журби, Ю. Завалевського, О. Захаренка, П. Ігнатенка, В. Киричок, Б. Кобзаря, В. Новосельського, Ю. Руденка, В. Третякова, В. Фарфоровського, К. Чорної, Т. Шашла, О. Абрамчука, Т. Гавлігіна, О. Гевка, М. Качура, В. Кириченка, О. Киричука, В. Ковалю, О. Коркішка, В. Кузя, Б. Мисака, Р. Петронговського, О. Стьопіна та інших. У їхніх працях наголошується, що патріотизм є однією з найважливіших рис кожного зрілого громадянина. Він передбачає любов до Батьківщини, свого народу, рідної землі; сприяння розвитку України як суверенної, правової, демократичної і соціальної держави; готовність відстоювати незалежність, захищати її. Будучи інтегрованою якістю особистості, патріотизм охоплює емоційно-моральне й дієве ставлення до себе як патріота, рідної землі, своєї нації, матеріальних та духовних надбань Української держави.

Патріотичне виховання як соціокультурний феномен представлено в працях А. Бойко, В. Бондара, С. Гончаренка, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.

Важливими для нашого дослідження є праці таких вітчизняних педагогів як В. Сухомлинський, І. Ткаченко, О. Захаренко та інші. Проблему патріотичного виховання розглядали в контексті загального процесу виховання молодого покоління О. Вишневський, М. Євтух, І. Зязюн, М. Сметанський, М. Фіцула, Г. Шевченко та інші. Психологічні аспекти проблеми висвітлюють Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Сафін та інші.

Метою нашого наукового дослідження є науково-теоретичне обґрунтування та визначення соціально-педагогічних основ розвитку патріотичного виховання учнівської молоді у школах України.

У сучасній педагогічній науці патріотичне виховання визначається як історично зумовлена сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на

організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. На думку І. Бега, патріотичне виховання також передбачає «широкі знання конституційних і правових норм, державної політики, сформованість патріотичних думок та дієвих заходів з відстоювання національних форм життєдіяльності і поведінки в усіх сферах суспільного життя» [1, с. 136]. Мета патріотичного виховання, як стверджують автори Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) [4], є формування національної свідомості, самосвідомості та патріотизму у вихованців різного віку.

Виховання – соціально і педагогічно організований процес формування людини як особистості. Суспільство як соціальне об'єднання людей може функціонувати і розвиватися лише за цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання кожної особистості. Зупинення цього процесу – катастрофа для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до рівня особистості. Ще Я.-А. Коменський зауважував, що «зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу» [1, с. 9]. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безперервність у соціальному розвитку.

Сьогодні перед суспільством і школою стоїть проблема розвитку особистості свідомого українського громадянина, який поєднує в собі національні риси та самобутність українського народу [8, с. 10]. І саме патріотичне виховання передбачає надання широкі можливості для пізнання української історії, культури, традицій, звичаїв, мови, формування національної гідності, розвитку особистісних рис громадянина української держави.

Провідні завдання виховання школярів зумовлено пріоритетними напрямками реформування виховання, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), до яких належать:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;
- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій; українців та представників інших націй, які мешкають на Україні;
- виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції;
- утвердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей;
- формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря;
- забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я;
- виховання поваги до Конституції, законодавства

- України, державної символіки;
- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадською відповідальністю;
- забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості;
- формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації;
- формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин [4, с. 63-64].

Як бачимо, патріотичне виховання учнівської молоді займає значне місце, в тій чи іншій мірі охоплюючи більшість напрямів виховання, адже патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується (В. Сухомлинський [7, с. 207]).

Із змістової точки зору патріотичне виховання школярів в сучасних умовах – це, насамперед, «створення національної свідомості, належності до рідної землі, народу» [15, с. 109]. Цей процес має два етапи, що відповідно вказують на різні рівні засвоєння національних цінностей. На першому етапі здійснюється етнічне самоусвідомлення на основі засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва; народних поглядів, переконань, ідеалів, загальноприйнятих норм поведінки тощо. На другому етапі – соціальне та громадсько-патріотичне самоусвідомлення – в процесі включення учнів у активну творчу діяльність, спрямовану на розбудову власної держави, її впорядкування і зміцнення; вивчення історії Вітчизни, героїки минулих епох, її культурної спадщини; відновлення різних елементів української культури у власній життєдіяльності; встановлення дружніх партнерських відносин з представниками інших країн та народів, культивування кращих рис української ментальності, розвитку самобутності кожної особистості тощо.

Предметами уваги патріотичного виховання на різних рівнях є «національна ідея, національна культура, рідна мова, історія народу і держави, самовизначення, самоідентифікація, категорії Батьківщини (мала і велика Батьківщина), лідери та герої народу, нації, держави, рідний край, місто, село, рідні мати, батько» [10, с. 18-19].

На сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної системи патріотичного виховання основними проблемами є дотримання єдиних в державі поглядів на проблему виховання громадянина і патріота незалежної України, забезпечення єдності навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління.

Суспільство потребує демократичного гуманістичного патріотизму. Демократичний – означає простий для розуміння і властивий широким верствам населення. Гуманістичний – дотримання національних та загальнолюдських цінностей та інтересів, повага конституційних прав і свобод людини та громадянина. Єдність демократичного і гуманістичного патріотизму має стати надійним фундаментом громадянського суспільства.

Проблеми патріотичного виховання громадян

України і, зокрема учнів, є надзвичайно актуальним на сучасному етапі розвитку нашої держави. У контексті подальшої розбудови суспільства виникає потреба у формуванні соціально активної, творчої особистості учня-патріота, від діяльності якого у майбутньому значною мірою залежатиме духовний розвиток і добробут Української держави [6, с. 37].

Чітке визначення ідеалів патріотичного виховання і ціннісних орієнтацій учнів сприятиме оптимізації цього важливого напрямку виховання та подолання негативних явищ у суспільній свідомості, зокрема відсутності у деякого з молодих людей чітких світоглядних основ поведінки і діяльності, байдужості до державних проблем, низького рівня моральності та культури.

Патріотизм – основа духовного становлення громадянина. Також «патріотизм – це серцевина людини, основа її активної позиції» [7, с. 216], окрім того патріотизм – це і соціально-історичне явище. Першоосновами патріотизму є усвідомлення родових зв'язків, обрядів, звичаїв. Основою патріотизму є певна система суспільних ідей, які визначають основні принципи розвитку нації. Патріотичне виховання учнівської молоді є актуальним, соціально важливим завданням, яке зумовлене потребами педагогічної теорії та практики [12, с. 24-27].

Слід констатувати, що виховання патріотизму – це складний процес і велике значення в ньому має соціальна освіта, яка дає учням громадянські засади, потребує від них активності, творчості та соціальної зрілості. Соціально-педагогічні основи патріотичного виховання формують світогляд молодого людини її громадянську свідомість, соціальну зрілість. Завдяки соціально-педагогічній освіті учень стає справжнім громадянином своєї держави, розуміє своє призначення в суспільно-політичному житті.

У філософському словнику патріотичне виховання розглядається як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне, прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття [13, с. 358].

Сучасне розуміння патріотизму характеризується різноманітністю і неоднозначністю. Багато в чому воно пояснюється складною природою даного явища, багатим його змістом і розмаїттям форм прояву. Крім того, проблема патріотизму розглядається різними дослідниками в різних історичних, соціально-педагогічних і політичних умовах, залежно від особистої позиції, відношення до своєї Вітчизни, від використання різних сфер знань. Майже повністю розкритий зміст даного поняття в монографії І. Кравцова: «Патріотизм – це любов до своєї Вітчизни; до рідних місць («землі батьків»), до рідної мови, до культури і традицій, до продуктів праці свого народу, до прогресивного суспільного і державного устрою. Патріотизм – це відданість своїй Батьківщині, готовність захищати її незалежності» [3]. І. Харламов розглядає патріотизм як взаємопов'язану сукупність етичних відчуттів і рис соціальної поведінки, що включає любов до Батьківщини, активну працю на благо Батьківщини, дбайливе ставлення до історичних пам'яток і звичаїв рідної країни, любов до рідних

місць, прагнення до зміцнення честі і гідності Батьківщини, готовність і вміння захищати її, мужність і самовідданість, братерство і дружбу народів, нетерпимість до расової і національної неприязні, пошану звичаїв і культури інших країн і народів, прагнення до співпраці з ними [11].

Особливе значення в дослідженні питань патріотичного виховання мають роботи В. Сухомлинського, який вважав, що школа повинна виховувати у молоді прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної суспільної діяльності. У своїх роботах педагог також указував і на складність у вихованні патріотизму, пояснюючи їх тим, що в повсякденному житті ми не зустрічаємося з мірою, за допомогою якої можна було б виявити цю «тяжко зрозумілу цінність» – патріотизм. Любов до Вітчизни стає силою духу тільки тоді, коли у людини відображені в свідомості образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється відчуття гордості від того, що все це – твоя Батьківщина [14, с. 284].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що патріотичні почуття в дітей шкільного віку не виникають самі. Вони є результатом цілеспрямованого виховного впливу на дитину ідеології, політики, мистецтва, соціального та суспільного устрою, виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів [2, с. 57].

Провідна роль у формуванні особистості належить сім'ї, яка відповідає за соціальне відтворення населення, за його національний, моральний, духовний розвиток, за створення певного способу життя. Зауважимо, що виховна місія сім'ї є особливою, тому що саме в ній формується характер дитини, її ставлення до навколишнього світу, до людей, до життя, до звичаїв і традицій, до Батьківщини. Тільки в сім'ї, за умови усвідомлення всього свого родоводу можливе соціально-педагогічне та національно-патріотичне виховання, саме в ній дитина проходить шлях від роду до народу і до нації.

Історичний досвід свідчить, що сама родина не може виховати особистість. Це можна зробити лише у тісному зв'язку з школою. П. Кононенко, Т. Усатенко зазначають, що «родина виховує члена держави, нації, школа – розвиває його» [5, с. 131]. Отже, школа повинна допомогти учневі стати особистістю. Для цього вона повинна знайти шляхи свого становлення як національного, державного закладу, який буде виховувати патріота, громадянина української держави з активною життєвою та соціальною позицією, люблячого свій народ і Батьківщину.

Виховання в українській молоді патріотизму – одне з головних завдань сучасної школи. Учителі, соціальні педагоги, усвідомлюючи національні джерела патріотизму, мають шукати нові шляхи розв'язання проблем патріотичної вихованості школярів які на нашу думку і полягають у соціально-педагогічному аспекті патріотичного виховання.

Висновок. Аналіз становлення та розвитку соціально-педагогічних ідей патріотичного виховання свідчить, що патріотичне виховання – історично зумовлена сукупність ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на організацію життєдіяльності підрастаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується на-

ціональна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. Патріотичне виховання також передбачає широкі знання конституційних і правових норм, державної політики, сформованість патріотичних думок та дієвих заходів з відстоювання національних форм життєдіяльності і поведінки в усіх сферах суспільного життя. Метою патріотичного виховання є формування національної свідомості, самосвідомості та патріотизму у вихованців різного віку.

Зміст патріотичного виховання забезпечує розуміння соціальних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання; розвиває здатність до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах.

Патріотичне виховання реалізується як планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, соціальної відповідальності. Воно включає розвиток любові до Батьківщини, національної самосвідомості й гідності;

дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій.

Патріотизм – це відчуття гордості своєю вітчизною, її історією, звершеннями. Це прагнення зробити свою країну красивіше, багатше, міцніше, щасливіше – в цьому національна гордість і гідність народу, згуртованого патріотичними відчуттями як суспільним цементам. Патріотизм як піднесене відчуття, незамінна цінність і джерело, найважливіший мотив соціальної значущої діяльності, найповніше виявляється в особі, соціальній групі, що досягла вищого рівня духовно-етичного і культурного розвитку. Дійсний, духовний в своїй основі патріотизм припускає безкорисливе, беззавітне аж до самопожертвування служіння Вітчизні.

З цього випливає, що проблема соціально-педагогічних основ розвитку патріотичного виховання учнівської молоді у процесі навчально-виховної діяльності в загальноосвітній школі, є актуальною і має комплексний характер.

Література та джерела

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. / І. Бех. – К.: Либідь, 2003. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Гнатюк В. Управління системою національного виховання учнів загальноосвітньої школи: Методичний посібник / В. Гнатюк. – К.: Оріона, 1998. – 143 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 112 с.
5. Кононенко П. Концепція української національної школи – родини / П. Кононенко, Т. Усатенко // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 123–133.
6. Кузьмінський А. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 311 с.
7. Ляшко Л. Виховання патріотичних почуттів молодших школярів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського / Л. Ляшко // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. пр. - Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 4. – С.204-218.
8. Пащенко Д. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина / Д. Пащенко // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 9–14.
9. Педагогічна енциклопедія. Т. 3 М.: Вид-во «Радянська енциклопедія», 1996. – 879 с.
10. Пономаренко Л. Виховання громадянськості у молодших школярів / Л. Пономаренко // Початк. шк. – 2001. – № 3. – С. 17–20.
11. Старікова К. Народні обряди і обрядова поезія / К. Старікова – Львів: Відділення пед. суспільства, 1994. – 150с.
12. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24–27.
13. Філософський словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – С. 358.
14. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 420 с.
15. Яроцький Л. Роль традицій у патріотичному вихованні молоді / Л. Яроцький // Україна: минуле, сучасне, майбутнє: До 10-річчя незалежності України: [Матеріали обл. міжвуз. конф. Житомир, 30 трав. 2001 р.]. – Житомир, 2001. – С.109-115.

В статтє рассмотрены социально-педагогические основы развития патриотического воспитания ученической молодежи в школах Украины; проанализировано значение патриотического воспитания в становлении духовных и моральных норм и принципов школьников; сосредоточено внимание на патриотическое воспитание как социально и педагогически организованный процесс формирования личности; сделаны выводы о многогранности патриотизма и патриотического сознания молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, патриотическое сознание, ученическая молодежь, социально-педагогический процесс, самоопределение, личность.

In the article social-pedagogical bases of development of patriotic education in student youth in schools of Ukraine has been considered; the value of patriotic education has been analysed in the developemnt of spiritual and moral norms and principles of schoolchildren; attention has been concentrated on patriotic education as socially and pedagogical organized process of forming of personality; the conclusion about many-sided nature of patriotism and patriotic consciousness of young people have been made.

Key words: patriotism, patriotic education, patriotic consciousness, student's young people, social-pedagogical process, self-determination, personality.

УДК 378.22 : 5 (73) (477)

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Левицька Наталія Валентинівна
м.Хмельницький

В статті розглянуто особливості структури і змісту освітніх програм професійної підготовки перекладачів в Німеччині; охарактеризовано етапи їх створення; визначено концептуальні підходи до створення освітніх програм та основні цикли дисциплін, що входять до їх складу.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, освітня програма, структура, зміст, цикл дисциплін, навчальний план.

Умови постійного розширення та поглиблення сфер міжкультурної комунікації в сучасному світі і зокрема в Україні викликають необхідність реформування перекладацької освіти. Під впливом глобалізації суспільно-політичних та соціально-економічних процесів і інтеграції України в міжнародний освітній простір, успішне становлення вітчизняної вищої освіти та розвиток професійної компетентності вітчизняних фахівців, зокрема перекладачів, неможливі без належного опрацювання передових досягнень зарубіжних країн.

Актуальність дослідження полягає в тому, що в Україні до теперішнього часу не вирішено багато питань, пов'язаних з структурою та змістом освітніх програм, кінцевими завданнями навчання та кваліфікаційними вимогами до перекладачів.

Відомі вітчизняні та зарубіжні вчені Н. Абашкіна, А. Алексюк, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, М. Лещенко, О. Локшина, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Плахотник, Л. Пуховська, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко й інші досліджували загальнопедагогічний досвід зарубіжної професійної освіти. Зокрема зміст навчання майбутніх перекладачів у Німеччині став предметом досліджень таких німецьких учених: К. Норд, Ф.-М. Клайн, У. Хеймейер, С. Хопманн, К. Рігвардс. Не були об'єктом спеціального дослідження особливості змісту освітніх програм професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини.

Мета: розглянути основні особливості змісту освітніх програм на перекладацьких спеціальностях в університетах Німеччини, охарактеризувати концептуальні підходи та етапи їх створення, визначити основні цикли дисциплін, що входять до їх складу.

Пожвавлення дискусії щодо оновлення старих та створення нових освітніх програм на перекладацьких спеціальностях зумовлені реформою вищої освіти Німеччини на основі Болонського процесу та викликаними ним новими законодавчими підставами. Планування структури навчального змісту освітніх програм є довготривалим процесом, який охоплює підготовчий етап та етап розробки. Етап підготовки передбачає ґрунтовне дослідження попиту випускників на ринку праці, тенденції розвитку тих чи інших галузей економічної діяльності, для того щоб кваліфікація випускників максимально забезпечила їх майбутню професійну діяльність. Визначення потреб майбутніх студентів здійснюється з метою забезпечення взаємозв'язку освітніх цілей програми

та індивідуальних потреб студентів щодо структури навчального процесу, застосування певних методів, вибору навчальних матеріалів. Формулювання мети програми є першим кроком в розробці її змісту. Мета програми включає в себе визначення складових професійної компетентності (знань, вмінь, навичок), які студенти повинні набути у процесі навчання. Для досягнення визначеної мети необхідно є добір науково-методичних матеріалів, які повинні враховувати теоретичні та практичні аспекти підготовки, орієнтуватись на усі види мовленнєвої діяльності, передбачати періодичне оновлення практичних завдань та науково-методичної бази. Наступним кроком є вибір методик викладання дисциплін і формування професорсько-викладацького складу. Найбільш розповсюдженою схемою організації навчання перекладачів є розподіл функцій викладацького колективу таким чином, щоб лекційні заняття проводилися науковцями у сфері перекладознавства, а практичні завдання виконувалися під керівництвом професійних перекладачів-практиків, що створює баланс між роллю теорії та практичної підготовки у досягненні навчальних цілей. Останнім етапом у розробці змісту програми є планування занять, при якому враховується мета та завдання заняття; цільова аудиторія; попередня підготовка студентів. Отже, зміст програми повинен пропонувати такі предметні комбінації, які мають зв'язок з автентичним зовнішнім світом.

Кінцевою метою курсу підготовки майбутніх перекладачів є професійна комунікативна компетентність перекладача, яка складається із сукупності знань, вмінь і навичок, операцій з теоретичним і практичним матеріалом відповідно до комунікативних потреб процесу навчання. Кожен етап навчання спрямований на здобуття знань, формування вмінь і навичок, відповідних різноманітним видам перекладацької діяльності. Зміст навчання майбутніх перекладачів на кожному етапі відповідає тематиці курсу і багато в чому визначається тими знаннями, вміннями і навичками, якими повинен оволодівати майбутній перекладач під час виконання системи вправ, а також інших видів іншомовного посередництва.

Перш ніж детально розглянути освітні програми перекладацьких спеціальностей німецьких університетів, доцільним є чітко розмежувати професійну підготовку перекладачів в університетах Німеччини та професійну підготовку філологів різних кваліфікаційних напрямів.

Напрямок підготовки «Перекладознавство» охоплює спеціальності:

«Усний переклад», «Письмовий переклад», «Термінологія», «Міжкультурна комунікація» в той час як напрям підготовки «Філологія» охоплює такі спеціальності як: «Англістика», «Американістика», «Германістика», «Романістика», «Славістика», «Мовознавство», «Літературознавство». Відмінність університетської професійної підготовки перекладачів від професійної підготовки фахівців-філологів полягає

в тісному зв'язку навчання перекладачів з соціокультурними проблемами сучасності та з особливостями сучасної мови та в орієнтації підготовки філологів на історичну перспективу. Підготовку філологів-германістів чи романістів можна назвати лінгвоісторичною та літературознавчою.

Перекладачів готують у Німеччині в інститутах університетів Гермесхайму, Гейдельбергу, Саарбрюкену, Гіндесхайму та Лайпцігу. Аналіз освітніх послуг, які пропонують німецькі університети дозволив нам виокремити спеціальності, за якими готують майбутніх перекладачів в Німеччині.

- **Internationale Kommunikation und Übersetzen** – міжнародна комунікація та переклад (університет Гіндесхайм, інститут перекладознавства та технічної комунікації)
- **Sprache, Kultur, Translation** – Мова, культура, переклад (університет Гермесхайм, інститут прикладного мовознавства та культурології)
- **Übersetzungswissenschaft** – Перекладознавство (університет Гейдельберг, семінар усного та письмового перекладу)
- **Übersetzungswissenschaft** – Перекладознавство (університет Зарбрюкен, факультет прикладного мовознавства, усний та письмовий переклад)
- **Translation** – Переклад (університет Лейпциг, факультет прикладної лінгвістики та транслатології)

В кожному з цих університетів є можливість обрати навчальну програму з послідовним здобуттям ступенів (освітньо-кваліфікаційних рівнів) бакалавра, магістра та непослідовну, за якою бакалаврські та магістерські програми є незалежними одна від одної. Перший рівень професійної підготовки перекладачів – перекладач-бакалавр широкого профілю передбачає професійну підготовку перекладачів з письмового й усного перекладу, які отримують базові навички і вміння з перекладацької діяльності. Отже, підготовка бакалаврів закладає необхідну основу для надання подальшої додаткової спеціалізації в сфері галузевого перекладу. Програми професійної підготовки бакалаврів спрямовані на формування системи знань про культуру та літературну спадщину країн, мови яких вивчаються, розвиток навичок письмового та усного мовлення. Студенти засвоюють курси граматики, розмовного мовлення, теоретичного й практичного перекладу. Овновна освітня програма на бакалаврських перекладацьких спеціальностях розділена на блоки: блок мовно-перекладацьких дисциплін, блок мовно-культурологічних, блок технічних дисциплін і перекладацька практика. Кожен блок об'єднує цикли дисциплін: нормативний (обов'язковий), варіативно-нормативний та варіативний. Перелік нормативних дисциплін визначається на рівні факультету, що здійснює підготовку за тією чи іншою освітньою програмою. Нормативні дисципліни, основним чином, пов'язані з поглибленим вивченням іноземної мови, загальної термінології та перекладу, програмного забезпечення для перекладачів тощо. Більша частина дисциплін (близько 2/3 від загальної кількості) вибіркової, що дозволяє студентам максимально орієнтуватися на сферу майбутньої професійної діяльності та особисті вподобання. Варіативний цикл надає можливість студентам отримати поглиблені знання та навички для успішної перекладацької діяльності і підготувати їх для можливого

продовження освіти в магістратурі, що безумовно береться до уваги комітетами, відповідальними за створення навчальних програм. У навчальних планах бакалаврських програм до нормативних дисциплін належать: «Практика усного та письмового перекладу», «Перекладознавство», «Комп'ютерні технології та переклад», «Культурологія», «Дослідження у перекладі» тощо. До варіативних дисциплін належить, як правило, спеціалізований переклад: літературний, науково-технічний, юридичний, медичний, публіцистичний, економічний, локалізацію ПЗ, друга іноземна мова та ін. Отже, студенти мають можливість обрати дисципліни, що є необхідними для подальшої професійної перекладацької діяльності. Така свобода вибору та універсальність змісту навчання дає шанс випускникам отримати роботу у різних сферах професійної діяльності.

Після здобуття ступеня бакалавра на непослідовних перекладацьких програмах випускники випробовують декілька років свої теоретичні знання на практиці, а потім повертаються до навчання, щоб здобути подальшу кваліфікацію чи перекваліфікуватися. Визначення кількості кредитів та переліку дисциплін належить до завдань самих вищих навчальних закладів. Аналіз навчальних планів вищезазначених університетів свідчить, що бакалаврські програми передбачають 360 кредитів (60 кожного семестру) обов'язкових дисциплін та таку ж кількість вибіркової дисциплін; 30 кредитів виділяється на написання випускної роботи. Такий розподіл кредитів розрахований на 1000 навчальних годин за рік, з яких аудиторна робота – 198, 424 – навчальна практика або курсова робота і 378 годин – дослідницька діяльність або самостійна робота. Всі університети мають подібні програми і відрізняються лише у варіативному циклі дисциплін.

Магістерські програми німецьких університетів передбачають вивчення дисциплін, що направлені на досягнення поглиблених теоретичних знань у студентів в сфері перекладу, а також пропонують окремі спецкурси з перекладу: літературного, науково-технічного, медичного, юридичного, релігійного переклад професійного спілкування, медіа-переклад тощо. Переважна більшість магістерських програм професійної підготовки перекладачів має на меті розвиток базових навичок дослідження в сфері перекладу. Складовими навчальних планів магістерських програм є перекладацька практика або індивідуальне перекладацьке дослідження, блок мовно-перекладацьких дисциплін, які пов'язані з вивченням другої іноземної мови, культурологія, практика розмовного та ділового мовлення. Важливим структурним компонентом навчального плану є випускна магістерська робота або дослідницько-перекладацький проєкт. На нього, як правило, виділяють 4-5 кредитів. Окремі програми, як, наприклад, програма Університету перекладу (штат Гаваї), передбачають складання випускного іспиту з перекладу, за який зараховується 3-4 кредити.

У випускників є можливість продовжити свої наукові дослідження в докторантурі, яка пропонується усіма вищезазначеними університетами. Випускники мають змогу здобувати ступінь доктора філософії у галузях культурології, іноземних мов, лінгвістики, перекладознавства. Оскільки основною метою про-

гам на здобуття докторського ступеня є розвиток навичок наукового дослідження, дані програми мають виключно науково-дослідницьке спрямування. До циклу нормативних дисциплін входять основи накопичених досліджень, прикладна лінгвістика, термінологія, методика досліджень у професійній діяльності. Термін навчання триває 3 роки і завершується захистом докторської дисертації.

Отже, у Німеччині кожен університет розробляє і впроваджує власні освітні програми професійної підготовки перекладачів. Аналіз змісту освітніх програм університетів Гермесхайму, Гейдельбергу, Сакс-Обершайм, Гіндесхайму та Лайпцігу свідчить, що створення програм професійної підготовки перекладачів базується на таких концептуальних підходах:

- модулізована структура навчання, яка гарантує гнучке оволодіння окремо взятим модулем, за який студенти отримують одиниці успішності, виражені у кредитах згідно з ECTS (Європейська кредитно-трансферна система). Європейська кредитно-трансферна система передбачає присвоєння кредитів компонентам освітньої програми (курсам, дисциплінам). Параметри визначення кредита різні: загальна трудомісткість навчальної роботи студента, час, який було витрачено на роботу з викладачем при засвоєнні дисципліни навчального плану, результати його навчання.

- потреби студентів в центрі уваги. Оскільки професійна підготовка перекладачів має на меті, перш за все, надати студенту можливість отримати якісні знання, всі аспекти методики та дидактики підготовки перекладачів направлені на задоволення цієї потреби суб'єктів навчання. Не лише навчальний матеріал добирається відповідно до можливостей його сприйняття студентами, а й навчальний темп та форми контролю повинні відповідати критеріям доступності, поступовості та науковості. Професійна підготовка перекладачів в Німеччині враховує особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає централізацію процесу навчання навколо студента і забезпечення йому умов для розвитку його пізнавальної, творчої і професійної активності. Отже, завдяки особистісно-діялісному підходу створюються необхідні умови для підготовки компетентного фахівця, який здатен до адекватних та ініціативних дій, до мобілізації власних знань і вмінь, навичок та особистісні якості для досягнення поставленої мети.

- акцент на професійній спеціалізації. Спеціалізація професійної підготовки перекладачів є необхідною для уникнення випускниками в подальшій про-

фесійній діяльності додаткового вивчення специфіки тієї чи іншої галузі. Завдяки інтеграції спеціалізованих предметів у зміст навчання, перелік яких постійно розширюється та актуалізується, професійна підготовка перекладачів здійснюється відповідно до швидкоплинних змін у вимогах до кваліфікації перекладача та ринкової ситуації.

- розширення переліку навчальних дисциплін в сфері інформаційних технологій. Нині стан ринку перекладацьких послуг визначається наявними технологіями, а тому професійний перекладач мусить вміти застосовувати комп'ютерні технології не лише для роботи із географічно віддаленими замовниками, а й для забезпечення доступу до різноманітних інформаційних джерел та баз даних. Ознайомлення студентів з технічними можливостями нових засобів масової інформації і комунікаційних технологій уможливають покращення підготовки студентів до потреб та наслідків культурно-соціальної, політичної, та наукової глобалізації.

- акцент на науковому характері навчання завдяки введенню дисциплін з транслаторики, міжкультурної комунікації, мовознавства, культурології вже на ранньому етапі навчання. В обов'язковий мінімум входять «Вступ до мовознавства», «Стилістика», «Теретична грамати́ка», «Лінгвокраїнознавство».

Висновки. У процесі дослідження змісту освітніх програм та структури навчальних планів підготовки перекладачів в університетах Німеччини було виявлено низку характерних ознак, а саме: відповідність програм та кваліфікаційних характеристик випускників потребам ринку перекладацьких послуг; професійну спрямованість навчання (концентрування навчального матеріалу навколо однієї або кількох споріднених галузей); інтеграцію у навчальні плани циклів перекладацько-мовних, комп'ютерно-технічних; акцентування уваги на науковості підготовки перекладачів, електронних глосаріїв, термінологічних баз даних, пошуку та розміщення інформації у мережі Інтернет, високоякісної обробки текстових документів; упровадження сучасних інформаційних технологій навчання; постійне оновлення науково-методичної бази; залучення до процесу підготовки досвідчених професійних перекладачів; моделювання ситуацій реальної професійної діяльності під час навчальних занять; використання великої кількості технічної документації для практичного перекладу; активну діяльність університетів щодо покращення якості освітніх послуг.

Література та джерела

1. Mayer F. Konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbildung der Dolmetschern und Übersetzern [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.10.2011 : <http://www.transforum.de/download/Mayer_BA-MA_in_Europa.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова німецька.
2. Kutz W. Dolmetscherausbildung nach einem Kompetenzmodell // Dolmetscher- und Übersetzerausbildung./W. Kutz. – Heidelberg, 2000. – S. 89–96.
3. Nord Ch. Übersetzen lernen – leicht gemacht./ Ch Nord. – Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität. Heidelberg, 1990. – S. 11–151.
4. Nord Ch. Training für den Ernstfall. Warum und wie sich die Vorbereitung auf den Dolmetscheinsatz lohnt // Mitteilungen für Dolmetscher und Übersetzer/ Ch Nord – Hrsg. BDU, 2000. – S 23 – 54.
5. Рум А. Translator training: A Global Overview [Електронний ресурс] / А. Рум. – Режим доступу : <http://www.tinet.cat/~arum/on-line/training/stauffenberg.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статтє рассмотрєны особєнности структуры и содержания программ профессиональной подготовки переводчиков в Германии; охарактеризованы этапы их создания; определєны концептуальные подходы к созданию образовательных программ и основные циклы дисциплин, которые входят в их состав.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчиков, образовательная программа, структура, содержание, цикл дисциплин, учебный план.

The article deals with the structure and content of the education programmes and professional training of translators in Germany. The author of the article has characterized the stages of its working out, as well has defined conceptual approaches to creation of education programmes and basic cycles of subjects, included to them.

Key words: translators professional training, education program, structure, curriculum, cycles of subjects.

УДК 811.11`243:37

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Леган Вікторія Петрівна

м. Ужгород

В статті розглянуто аналіз професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови та актуальні аспекти в сфері дослідження педагогічних особливостей професійної компетентності викладача іноземної мови в освітньому закладі. Педагогічні особливості професійної компетентності викладача іноземної мови обумовлені цілісною системою взаємопов'язаних параметрів: особистістю педагога, функціональною структурою і об'єктом професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічні особливості професійної компетентності викладача іноземної мови, професійна компетентність, професіоналізм.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України у різноманітних сферах життєдіяльності, вихід її у європейські світові простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії потребують певних трансформацій і у сфері освіти як важливого державного інституту, в тому числі й у галузі навчання іноземних мов. Процеси європейської інтеграції зробили іншомовну підготовку студентів різних спеціальностей одним із найголовніших компонентів вищої освіти, одним з основних механізмів реалізації інтеграційних процесів, мобільності студентів, науковців та фахівців. У сучасних умовах відбуваються суттєві зміни в галузі підготовки фахівців з іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Парадигмальні перебудови в освіті, інноватика і зміна моделей навчання – перехід від трансляційної педагогіки до смислової та до педагогічної співпраці – об'єктивно вимагають нових підходів до підготовки фахівців з іноземних мов у ВНЗ.

Соціальні реалії та відображення їх тенденції в освіті характеризуються спрямованістю на фахівців, компетентних у своїй галузі, що володіють професійно-педагогічною культурою. У зв'язку з цим професійна компетентність розглядається як достатня і необхідна умова освітньої діяльності, саморозвитку та самовдосконалення педагога.

Орієнтація суспільства на грамотного й компетентного фахівця виражається у розробці систем моніторингу якості підготовки випускника ВНЗ, спрямованості на вивчення процесу професіоналізації з метою оптимізації управління освітньою системою.

Зазначеній проблемі присвячені праці багатьох українських і зарубіжних вчених.

Професійна компетентність – складне і багатоаспектне поняття, як і педагогічна діяльність взагалі. Професійна компетентність розглядається з точки зору об'єктивних критеріїв та вимог до підготовки фахівців у ВНЗ (Державний освітній стандарт, освітні стандарти в галузі підготовки фахівців з іноземної мови); в аспекті теорії і практики підготовки фахівців у ВНЗ (О.Абдуліна, М.Боброва, І.Ісаєв, Т.Колодько, А.Маслюк, Л.Морська, О.Овчарук, С.Ромашина, Н.Руденко, В.Сенченко, В.Сластенін, А.Щербаков, та ін.).

Також проблема професійної компетентності вивчається в аспекті атестації, оцінки якості професійної підготовки (О.Волченко, В.Зверева, Т.Косова, Ю.Лук'янова, А.Миролюбов, С.Молчанов, І.Шалаєв, Н.А.Янковська).

Професійна компетентність розглядається в ряді інших характеристик професіоналізації В.Ворошиловим, Є.Роговим, Є.Пасову, Н.Кухаревим, Н.Кузьміною, Л.Митною як етап, рівень професіоналізму. Структура та рівні професійної, методичної культури і майстерності, їх зміст представлено у роботах Л.Спіріна та ін.

Професійна компетентність є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується з точки зору кількох наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожний із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю, всі ці підходи знаходяться у взаємозв'язку один з іншим і взаємодоповнюють один одного.

Мета статті – розкрити актуальні аспекти в сфері дослідження професійної компетентності викладача іноземної мови в освітньому закладі.

Ми розглядаємо професійну компетентність у вузькому (спеціальному) розумінні: як професійно-педагогічні та предметні знання, вміння або як спеціальну компетентність фахівця-предметника (Н.А.Амінов, І.О.Зимня). Професійна компетентність є базисом професіографічних і кваліфікаційних характеристик моделі особистості та діяльності фа-

хівця в галузі освіти.

Процес професіоналізації характеризується безліччю ознак. Можна виділити кілька векторів, що проектуються на перебіг цього процесу.

Так, нормативні вимоги закладені в кваліфікаційних та професіографічних моделях. О.М.Волченко стверджує що професіографічний підхід містить об'єктивні вимоги професії до людини, професіограма як модель особистості та діяльності вчителя "відображає його основні функції, вимоги до вчителя, ... коло теоретичних знань, перелік педагогічних умінь і навичок, інтегративні професійно-особистісні якості" [1, с.21]. Професіограма моделює результат, який має бути досягнутий у процесі навчання і виховання в вузі і в ході самостійної педагогічної діяльності.

У будь-якому випадку, як зазначає А.К.Маркова та ряд інших вчених, еталонні нормативні моделі професії й особистості містять опис об'єктивного змісту праці як зовні задану структуру діяльності та психологічну структуру діяльності і якостей особистості фахівця. Так, можна виділити нормативний професіоналізм і як ступінь його присвоєння – реальний професіоналізм. Т.М.Фоміна наголошує що у професіограмі міститься "об'єкт праці (характеристики нормативної професійної діяльності) і суб'єкт праці (психологічні якості людини, необхідні їй для праці в даній професії)..." [7, с.39], у кваліфікаційній характеристиці "конкретизується, що повинен знати, вміти, якими психологічними якостями володіти людина з різним кваліфікаційним розрядом." [7, с.39]. Нормативний професіоналізм – це загальна характеристика вимог професій до людини, кваліфікація – вимоги професії до різного рівня виконання роботи.

У першому випадку професійну компетентність можна визначити як "характеристику конкретної людини, ... індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії." [7, с.31].

Далі, якщо розглядати професійне становлення в термінах "компетенція", "компетентність", "професіоналізм", "майстерність", то тут істотною характеристикою етапів професіоналізації буде виступати збільшення частки особистісного і результативного компонентів фахівця. Компетенція визначається як сукупність повноважень, прав, обов'язків, як володіння знаннями, що дозволяють судити про щонебудь (І.І.Риданова, С.В.Рубцова), як достатня кваліфікація, тобто - підготовленість, уповноваженого (А.К.Маркова). Компетентність виступає як умова розвитку та реалізації професійної компетентності.

Розглядаючи компетентність, багато авторів [1; 2; 3; 4] акцентують увагу на кінцевих результатах професійної праці. Наприклад, А.К.Маркова зауважує, що єдино науковий спосіб судити про компетентність – це оцінка або вимірювання кінцевого результату. Професійна компетентність виступає як результат реалізації компетенції.

Професіоналізм же ще більш висвічує особистісний аспект діяльності – це "сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання роботи та внутрішня характеристика особистості людини - професіонала." [2, с.31].

Майстерність характеризується такими інтегрованими характеристиками, які можна позначити як новоутворення особистості фахівця, нетрадиційні спо-

соби розв'язання педагогічних завдань і творчі ж результати своєї професії (В.П.Ворошилова, Є.І.Рогов). Тут висвічується акмеологічний аспект педагогічної діяльності як розкриття психічних резервів і особистісного потенціалу професіонала (В.А.Сластьонін, Н.Г.Руденко), як "високе і постійно вдосконалюване мистецтво навчання і виховання." [3, с.213].

Актуальність теми з точки зору її сучасності, своєчасності та значущістю може бути проілюстрована результатами проведеного в фаховій літературі проблемного аналізу. Професійний інтерес у нас викликають результати аналізу низки суперечностей:

- у галузі соціального замовлення на спеціалізацію: протиріччя між об'єктивною потребою у викладачах іноземної мови в освітніх закладах різного рівня акредитації, затребуваністю даної освітньої послуги і відсутністю чітких орієнтирів професійної підготовки фахівців у ВНЗ за даним напрямком;
- у реальному стані процесу підготовки фахівців у ВНЗ: з одного боку - оформленість теоретичної та методичної бази у формуванні професійно - педагогічної підготовленості і готовності фахівця, з іншого боку - відсутність моделі особистості та діяльності випускника як базисних характеристик компетентності, що ускладнює процес підготовки у ВНЗ;
- між об'єктивними вимогами до особистості та діяльності викладача іноземної мови в освітніх закладах різного рівня акредитації, обумовлених розвитком методики раннього навчання іноземної мови, і їх відсутністю як зафіксованих критеріїв у кваліфікаційних, професіографічних характеристиках.

Розвиток психології праці та професійної діяльності, педагогічної психології, що розкривають траєкторії і критерії професіоналізації у вертикальних (рівні професіоналізму) і горизонтальних (етапи професіоналізації) зв'язках, переконливо вимагає нових орієнтирів і критеріїв професійної діяльності.

Професійно-педагогічна компетентність викладача іноземної мови в освітньому закладі – психолого-педагогічний та професійно-значущий феномен, сукупність знань і досвіду суб'єкта професійної діяльності – є суттєвою характеристикою його професіоналізму.

Психолого-педагогічні особливості професійної компетентності обумовлені цілісною системою взаємопов'язаних параметрів: особистістю педагога, функціональною структурою і об'єктом професійно-педагогічної діяльності.

При різноманітності компонентів, що їх дослідники виокремлюють у складі професійної компетентності викладача іноземних мов, провідною залишається іншомовна комунікативна компетенція, яка, на наш погляд, тісно пов'язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності викладача іноземних мов.

Термін "комунікативна компетенція", яким користуються дослідники, що працюють в галузі іноземних мов, вперше був запроваджений в науковий ужиток Д.Хаймзом. Він визначив його як "знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто го-

ворить, для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури” [9].

На нашу думку, необхідно говорити про іншомовну комунікативну компетенцію для запобігання дублювання назви різних понять. На думку українських учених-лінгвістів, основними складовими компонентами галузі освіти “Іноземна мова” є три види компетенцій, розгалужених від родового поняття “комунікативна компетенція (іншомовна)”, а саме: мовленнєва компетенція; мовна компетенція; соціокультурна компетенція [9].

Однак ці види компетенцій, в свою чергу, також включають цілий ряд компетенцій.

Мовленнєва компетенція передбачає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Вона базується на чотирьох видах компетенції: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Отже, для формування мовленнєвої компетенції повинні бути сформовані мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Як відомо, мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови й правил її функціонування при іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає цілий ряд компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну.

Професійна компетентність викладача – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається. Специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компоненту.

Для формування професійної компетентності студентам необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення. Особливо актуальним це питання є для майбутніх вчителів іноземних мов воно базується на всебічному врахуванні та цілеспрямованому розвитку важливих для успішного оволодіння іншомовним мовленням індивідуально-психологічних особливостей особистостей, цілеспрямованій дії на стимулювання відповідних мотивів навчання, безперервному розвитку пізнавальних процесів та постійному вдосконаленню мовленнєвих навичок і вмінь, що набуваються і згодом організуються в індивідуальний стиль оволодіння іншомовним мовленням. Таке управління індивідуальною навчальною діяльністю, спрямоване на оволодіння іншомовною діяльністю, здійснюється за допомогою певних видів індивідуалізації (мотивуючої, регулюючої, розвиваючої та формуючої) та адекватних способів і засобів організації навчального процесу [10].

В практичній діяльності, на заняттях з іноземної мови зі студентами, ми аналізуємо психолого-педагогічні відмінності між особливостями функціонування текстової діяльності рідною й іноземною

мовами. Багато часу присвячуємо аналізу педагогічних досліджень особливостей діяльності з прийому та переробки іншомовної текстової інформації. Студенти з великим інтересом включаються в іншомовну текстову діяльність, усвідомлюючи, що це інтелектуальна діяльність, метою якої є створення, відтворення, перетворення чи інтерпретація іншомовного тексту. Виходячи з особливостей функціонування текстової діяльності взагалі і текстової діяльності нерідною мовою зокрема, можна констатувати значну роль і істотний вплив пам'яті на ефективність її здійснення. Роль пам'яті в реалізації іншомовної текстової діяльності виявляється як на початкових, так і на завершальних її стадіях. Наприклад, фіксація і фільтрація текстової інформації здійснюються за участю мнемічної функції, з одного боку, з другого боку, досконале їх виконання сприяє подальшому міцному закріпленню текстової інформації в пам'яті та ефективному її відтворенню; зворотний зв'язок, як завершальний момент у будь-якій діяльності, реалізується виключно завдяки співвіднесенню цілей текстової діяльності, що містяться в довгостроковій пам'яті, критеріїв необхідних ознак тексту, що містяться в короткотривалій оперативній пам'яті, з результатами текстової діяльності [10]. Отже, така роль пам'яті обов'язково враховується нами в процесі формування у студентів іншомовної текстової діяльності та іншомовної комунікативної компетенції взагалі.

Необхідним компонентом професійної компетентності вчителя є когнітивно-технологічний, до якого входять професійні знання, вміння, навички. Сучасному викладачу також необхідно володіти широким спектром педагогічних технологій та педагогічним менеджментом [11].

Говорячи про формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, вважаємо за необхідне окремо розглянути іншомовну комунікативну компетенцію, що має бути сформованою в студентів факультетів іноземної філології. Дослідники визначають іншомовну комунікативну компетенцію, як засвоєння етно-і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки; ступінь володіння “технікою” спілкування іноземною мовою [8]. Слід зазначити, що знання мови складається з опанування чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письма та аудіювання). У процесі виконання мовленнєвих дій, які є одиницями мовленнєвої діяльності, формуються навички, а в процесі виконання мовленнєвої діяльності формуються вміння. Засвоєння системи знань, поєднане з оволодінням відповідними навичками, – це основний зміст та найважливіше завдання навчання.

Висновки. Сучасний світ потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземної мови, професіоналів, зданих абсорбувати все нове та прогресивне, готових до участі у міжнародному співробітництві. Сьогодні в Україні поступово відбувається реформування навчального процесу згідно з загальноєвропейськими вимогами щодо якості освіти.

Педагогічні особливості професійної компетентності обумовлені цілісною системою взаємопов'язаних параметрів: особистістю педагога, функціональною структурою і об'єктом професійно-педагогічної діяльності.

Ми розглянули професійну компетентність у вузькому (спеціальному) розумінні: як професійно-педагогічні та предметні знання, вміння або як спеціальну компетентність фахівця-предметника.

Межі нашого наукового пошуку не дозволили нам розв'язати ще ряд проблем, які б могли поглиби-

ти вивчення ряду інших особливостей професійної компетенції викладача іноземної мови. Потребують подальшого дослідження педагогічні умови, що найкраще сприяють цьому. Необхідно збагатити арсенал засобів впровадження розглянутих нами ідей у навчально-виховний процес вищої школи.

Література та джерела

1. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис...кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 2006. – 264 с.
2. Харитоновна Н.В. Формування комунікативного компонента професійної компетентності засобами предмета "іноземна мова" у студентів немовних ВНЗ // Методологія навчання іноземним мовам у ВНЗ: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Новосибірськ, 1999. – С.187-189
3. Цеглін В.С. Якими професійними якостями повинен володіти вчитель іноземної мови // ІЯШ. – 1996. – №3. – 243с.
4. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти // Іноземні мови в навчальних закладах: науково-методичний журнал. – 2004 – №1. – С.12-19
5. Фефилов А.И. Использование новейших технологий в обучении иностранным языкам // Электронная конференция Энит-2000. – Ульяновск, Россия, 17-19 мая 2000 г.
6. Скорина М.С. Интерактивные методы обучения иностранному языку. Интернет-конференция «Научное пространство Европы» 2007 г.
7. Фомина Т.Н., Зеленова Т.Г. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом ВУЗе // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – №1 (34).
8. Бігіч О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 27–31.
9. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии – 2003. – № 1. – С. 34–49.
10. Кіш Вайда Г., Леган В. Особливості іншомовної текстової діяльності людини // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – № 26. – С.91-93.
11. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навч. посібник / Л.І. Морська. - Тернопіль: Астон, 2008. - 265 с.

В статті розглянуто аналіз професійної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Розкрито актуальні аспекти в сфері дослідження педагогічних особливостей професійної компетентності викладачів іноземних мов. Педагогічні особливості професійної компетентності викладачів іноземних мов обумовлені системою таких параметрів: особистість педагога, функціональна структура та об'єкт професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічні особливості професійної компетентності викладачів іноземних мов, професійна компетентність, професіоналізм.

The author of the article has conducted the analysis of professional competence of future teachers of foreign languages. Important aspects of research in the field of pedagogical features of professional competence of teachers of foreign languages have been revealed. Pedagogical features of professional competence of teachers of foreign languages are conditioned with the system of following parameters: the identity of a teacher, the functional structure of the object and professional and educational activities.

Key words: pedagogical features of professional competence of foreign languages teachers, professional competence, professionalism.

УДК 378.147:371.132

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ОБ'ЄКТИВНОСТІ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лисак Галина Олександрівна
м.Хмельницький

У статті обґрунтовано чинники, що впливають на рівень об'єктивності контролю й оцінювання та проаналізовано тестовий метод як об'єктивний спосіб оцінки якості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладах у сучасних умовах. Виокремлено переваги та недоліки тестового методу контролю.

Ключові слова: контроль, педагогічний стиль, стереотипізація, тестовий контроль.

Контроль та оцінювання є важливою ланкою у педагогічному процесі та невід'ємними компонентами педагогічної діяльності. Контроль стимулює діяльність студентів і викладачів навчального закладу,

сприяє об'єктивній оцінці та самооцінці їхньої роботи, виявленню невикористаних можливостей, інновацій, передового досвіду, встановленню істотних недоліків та з'ясуванню їхньої природи, знаходження шляхів їх подолання, підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Як відомо, існує багато протиріч, пов'язаних з недосконалістю контролю й оцінки знань студентів, одним з яких є суттєвий вплив суб'єктивних чинників на результати оцінки якості навчального процесу. Дослідження показали, що поряд з основними характеристиками рівня знань (повнота, осмисленість, системність) вагомими факторами, що впливають на процес оцінки якості знань викладачем вищої школи, є суб'єктивні чинники, а саме – взаємини студента з викладачем, впевненість студента при відповіді, його зовнішність, манери спілкування, розвиток мови, темперамент, активність студента в навчальному процесі. Таким чином, є нагальна необхідність провести аналіз тестового методу як об'єктивного способу оцінки якості знань студентів вищих навчальних закладах у сучасних умовах.

Зазначимо, що питання контролю навчальних досягнень студентів знайшло своє відображення у дослідженнях багатьох психологів та педагогів. В останні роки з'явилися праці, в яких висвітлюються: питання змісту процесу оцінювання (С.І. Архангельський, І.А. Зімня, Б.Т. Ліхачов, В.А. Сластьонін); психолого-педагогічні аспекти проблеми (С.Л. Близнюк, К.Г. Делікатний, Л.М. Романишина); методика проведення контролю (А.М. Алексюк, І.В. Зайченко, В.О. Сластьонін, М.М. Фіцула, П.М. Щербань). Проте, у зазначених працях питання об'єктивності контролю навчально-пізнавальної діяльності не є розкритим у повній мірі і потребує окремого розгляду.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні чинників, що впливають на рівень об'єктивності контролю й оцінювання та аналізі тестового методу як способу оцінки якості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладах у сучасних умовах.

Ми повністю погоджуємося з висновком В.Ф. Петренко [10] у тому, що висока об'єктивність контролю й оцінювання залежить від ряду факторів, що впливають на їх суб'єктивізм. У своїх працях учені С.О. Голубева [5], В.І. Зиков [8] розглядали вплив особистих якостей, психологічних факторів, установок викладача на об'єктивність контролю й оцінювання. На думку К.Г. Делікатного [6], в об'єктивному оцінюванні професійної підготовленості студентів важливу роль відіграють особисті якості викладача, такі як: вимогливість, доброзичливість та справедливість. А.Г. Доманов [7] розглядав рівень сформованості контролю-оцінювальної діяльності викладача як один із показників професіоналізму. Автор встановив пряму залежність між високою об'єктивністю оцінок та особистісними характеристиками викладача, такими як: високий рівень самодостатності, незалежності, самостійності при прийнятті рішень, відсутність підвищеної тривожності й напруженості, проникливість, ошадливість.

Серед великої кількості факторів, що призводять до суб'єктивності результатів контролю й оцінювання, один із найважливіших – це педагогічний

стиль керівництва навчальним процесом. На думку вчених (О.О. Бодальов [2], А.Г. Доманов [7], А.О. Реан [11]), стиль керівництва ВНЗ суттєво впливає на формування індивідуального стилю контролю-оцінювальної діяльності конкретного викладача. Ці аспекти знаходять своє відображення в тенденціях до завищення, або заниження оцінок. Відзначимо, що за характером педагогічної діяльності викладачів, учені Н.В. Бордовська, А.О. Реан [11] виокремлюють такі стилі діяльності й виховання, як: авторитарний, демократичний, ліберальний.

Стосовно контролю-оцінювальної діяльності викладачів з різними стилями керівництва, треба зазначити, що демократичні педагоги використовують різноманітні форми контролю знань та вмінь студентів, враховують реакцію студентів на запитання, уважно стежать за їхнім психофізичним станом під час опитування, емоційно співчують студентам, виявляють зацікавленість у якості відповіді, часто застосовують засоби спонукання до дії, схильні залучати студентів до обговорювання оцінок, реалізують процедуру самооцінювання.

Викладачі, що дотримуються ліберального стилю, мають низький рівень розподілу уваги між студентами, які приймають участь в опитуванні, залучають до контролю невелику кількість студентів, практично не зважають на психофізичний стан студентів під час опитування, погано організують поточний контроль, не дотримуються часового регламенту перевірки та виставлення оцінок у журнал, не оцінюють самостійну роботу студентів.

Прихильникам авторитарного стилю керівництва не притаманне використання різних видів і методів контролю професійної підготовленості. Такі викладачі рідко коментують та обговорюють оцінки зі студентами, не приділяють достатньої уваги організації самоконтролю та самооцінки студентів.

У цілому, викладачі, які володіють авторитарним стилем схильні занижувати оцінки студентів, натомість викладачі з ліберальним стилем суттєво завищують оцінки. Викладачі демократичного стилю при виставленні оцінок студентам використовують відносно об'єктивні критерії, а тому їхні оцінки є адекватними реальному рівню знань та умінь студентів.

Об'єктивність контролю й оцінювання викладачем професійної підготовленості студентів може залежати також від рівня стереотипізації. Як і будь-яка інша людина, педагог майже ніколи не усвідомлює вплив багатьох стереотипів на власні оцінювальні судження. На думку А.О. Реана [11, с. 26], у викладача під впливом власного досвіду складаються специфічні педагогічні стереотипи: «студент-відмінник», «студент-двієчник». Зустрічаючись із студентом, якого характеризують як «відмінника», педагог припускає наявність у нього певних якостей. Проте вчений відзначає, що всі оцінні стереотипи носять «суб'єктивно-індивідуальний характер». Це підтверджує той факт, що неспокійних, активних студентів часто відносять до неуспішних, натомість «студентів, що демонструють підпорядкованість, повагу до вказівок і зауважень педагога – оцінюються як благополучні й успішні в навчальній діяльності» [12, с. 26]. У цьому випадку оцінка є необ'єктивною, оскільки відображає ставлення викладача до певних вчинків студента, а не до його реально набутих знань

із предмета. На оцінювання студентів можуть впливати й емоційно-естетичні стереотипи, що виявляються в завищенні або заниженні оцінок студентам з привабливою зовнішністю [11].

Проте, дія стереотипів не може бути однозначно оцінена як негативна. У міжособистісному пізнанні стереотипи відіграють негативну роль, якщо педагог чітко їх дотримується, і якщо їхній вплив має абсолютний характер. Позитивне ж значення стереотипи мають у тому випадку, якщо викладач, опираючись на них, дає лише словесну оцінку професійній підготовленості студентів, а реальна оцінка є цілком обґрунтованою і незалежною від стереотипних поглядів.

Усунути вплив суб'єктивних факторів – головна умова об'єктивності контролю й оцінювання. На цьому акцентує увагу Є.І. Перовський [9]. Він вказує, що коли на викладача впливає хоча б один з названих факторів, то оцінка стає суб'єктивною. Однак, повністю усунути суб'єктивізм у контролі й оцінюванні професійної підготовленості студентів досить важко, оскільки цю діяльність здійснює на практиці жива людина зі своїми особистісними якостями, особливостями, досвідом, ерудицією, майстерністю, що впливають на ставлення до того, кого оцінюють.

Отже, аналіз наукової літератури [2; 6; 7; 12] дав нам можливість встановити якісні характеристики, яким повинен відповідати об'єктивний контроль. До таких характеристик відносимо:

- відповідність дійсного рівня знань запланованому програмою (при виконанні зазначеної вимоги викладач повинен керуватися не власними враженнями, а фактичними, чіткими, конкретними показниками. Суворе дотримання цих критеріїв, зведення до мінімуму суб'єктивізм у думці про студента);
- чітка цілеспрямованість на конкретний, визначений об'єкт (ця вимога забезпечується спрямованістю всіх складових контролю, їх логічним зв'язком і взаємообумовленістю);
- дієвість за умов спрямованості на об'єкт контролю (за таких умов контроль є ефективним джерелом інформації, цінної для подальшої роботи викладача і студента);
- надійність (її можна виявити таким чином: 1) один і той же об'єкт контролю перевіряється за допомогою різних контрольних прийомів; 2) один і той же респондент перевіряється одним і тим же прийомом контролю через певні проміжки часу – в обох випадках результати, певною мірою, повинні корегуватися);
- економічність (під економічністю слід розуміти співвідношення часу, що витрачається на контроль, і обсягу об'єктів, що підлягали контролю, та кількості перевірених студентів. Чим менше часу витрачається на контроль, тим більше він себе виправдовує).

За таких умов виникає потреба в науково-обґрунтованих методах об'єктивного контролю й оцінювання. Одним із таких методів вважають тестування. Тестування є найбільш ефективним методом контролю професійної підготовленості студентів, що забезпечує оперативність і об'єктивність процедури контролю й оцінювання. Практика його використання показує, що він більш швидко, повно та

об'єктивно виявляє ознаки сформованості професійних знань та умінь у кожного студента зокрема [3].

Тести розглядаються як стандартизовані завдання, результат виконання яких дозволяє виміряти психофізіологічні й особистісні характеристики, а також знання, уміння і навички випробуваного [1]. У ході вивчення літератури [1; 3; 9] з розробки та використання тестових методик було виявлено загальноприйнятну класифікацію тестових завдань:

- завдання закритого типу (тест множинного вибору, завдання з вибором правильної відповіді, тести вибору);
- завдання відкритого типу (відкриті завдання, завдання на доповнення, завдання з розгорнутою відповіддю, тест за методикою доповнення, клоуз-тест);
- завдання на встановлення правильної послідовності (тест на систематизацію, тест на угруповання).

Вибір і розмаїття форм завдань залежить від мети тестування, змісту, технічних можливостей і від рівня підготовленості викладацького складу в галузі теорії і методики тестового контролю знань студентів. У свою чергу, кожна з названих форм завдання дозволяє відобразити специфічні для неї елементи змісту контрольного матеріалу. Тому доцільно використовувати всі види тестів залежно від мети контролю.

Аналіз наукових досліджень і публікацій [3; 4] виявив тенденцію до використання комп'ютерних тестових завдань для швидкого та якісного контролю та оцінювання студентів. Головна перевага комп'ютерних тестів полягає в тому, що вони дозволяють опитати всіх студентів по усьому матеріалу в однакових умовах за однаковою шкалою оцінок, що підвищує об'єктивність контролю знань у порівнянні з традиційними методами, а використання комп'ютерних засобів підвищує загальний рівень об'єктивності контролю та оцінювання.

До переваг тестування як методу контролю знань відносять: об'єктивність і справедливість оцінки знань; відсутність емоційних стресів і перевантажень, психологічного впливу на студента; порівняння оцінок з однієї й тієї ж дисципліни, що дозволяє одержати об'єктивну інформацію про рівень професійної підготовленості студентів та якість викладання; можливість широкого використання технічних засобів і персонального комп'ютера, які підвищують ефективність роботи викладачів; можливість заощадження часу викладачів і студентів. Принципова відмінність тесту від традиційного письмового методу контролю полягає в тому, що тест дозволяє більш точно виміряти знання та виключає суб'єктивізм.

Недоліки використання тестових методик можна умовно поділити на дві групи. До першої групи відносять: високу трудомісткість розробки науково обґрунтованих, валідних, діагностично цінних і надійних тестів. До другої – складність перевірки за допомогою тестів таких показників засвоєння навчального матеріалу, як вміння логічно й обґрунтовано викладати власні думки тощо. Саме тому, викладачі гуманітарних дисциплін в навчально-виховному процесі схиляються до комплексного підходу як найбільш доцільного методу контролю й оцінювання професійної підготовленості студентів університе-

тів. Поєднання традиційних методів з інноваційними забезпечує всебічний підхід, високу точність та об'єктивність контролю й оцінювання професійної підготовленості студентів.

Висновки. Таким чином, процес формування високого рівня об'єктивності контрольно-оцінювальних суджень викладачів відбувається, найбільшою мірою, завдяки зменшенню впливу суб'єктивних факторів таких як: особисті якості, установи та професіоналізм викладача, педагогічний стиль керівни-

цтва навчальним процесом, використання сучасних методів контролю оцінювання професійної підготовленості студентів університетів. Позитивною характеристикою тестування, як способу оцінки якості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладах у сучасних умовах, є об'єктивність вимірювання якості знань. Тест значно більше, ніж інші діагностичні методи контролю, відповідає критеріям якості вимірювання освітніх процесів.

Література та джерела

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Басова Н. В. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 396 с.
2. Бодалев А. А. К вопросу об оценочных эталонах / Бодалев А. А. // Вестн. Ленингр. ун-та. – 1970. – № 17. – Вып. 3. – С. 54–58.
3. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Булах І. Є. – К., 1995. – 430 с.
4. Буравлев А. И. Выбор оптимальной длины педагогического теста и оценки надежности его результатов / Буравлев А. И., Переверзев В. Ю. // Дистанц. образование. – 1999. – № 2. – С. 89-91.
5. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Голубева Э. А. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.
6. Делікатний К. Г. Авторитет оцінки / Делікатний К. Г. – К. : Знання УРСР, 1990. – 48 с.
7. Доманов А. Г. Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Доманов А. Г. – СПб., 1991. – 149 с.
8. Зыков В. И. Познавательная деятельность учащихся со стойкой неуспеваемостью в условиях работы экспериментальных классов / Зыков В. И. // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М. : Педагогика, 1971. – С. 206-252.
9. Перовский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Перовский Е. И. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 510 с.
10. Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов / Петренко В. Ф. // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 133-143.
11. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / Реан А. А. – Ижевск : Удмурд. ун-т, 1994. – 93 с.
12. Рябченко С. А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Рябченко С. А. – СПб., 1994. – 186 с.

В статтє обоснованно фактори, которі впливають на рівень об'єктивності контролю та оцінювання, та проаналізовано тестовий метод як об'єктивний спосіб оцінки якості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів в сучасних умовах. Виділено переваги та недоліки тестового методу контролю.

Ключевые слова: контроль, педагогический стиль, стереотипизация, тестовый метод.

The factors which influence the level of control and assessment objectivity have been revealed in the article. The test as an objective assessment method of students' professional preparation at higher educational establishments has been analyzed. Advantages and disadvantages of test method have been determined.

Key words: control, pedagogical style, stereotypification, test method.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Лісніченко Юрій Михайлович

м.Одеса

У статті розглянуто теоретичні засади підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін та з'ясовано шляхи вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у педагогічній теорії і практиці; обґрунтовано та визначено концептуальні принципи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: майбутні офіцери, професійна ді-

яльність, теоретичні засади підготовки майбутніх офіцерів, шляхи вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності, концептуальні принципи.

Динамічні трансформації в житті суспільства України потребують підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності відповідно до сучасних вимог та державних освітніх стандартів. Нині відбуваються процеси модернізації

вітчизняної системи вищої військової освіти відповідно до Болонської декларації. Це означає, що інтеграція в європейський соціокультурний і освітній простір потребує значного підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу, зокрема в аспекті підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що професійна підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності має важливе значення для розвитку вищої військової освіти. Так, концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів досліджували О. В. Барабанщикова, В. П. Давидов, Л. М. Джигун, О. В. Діденко, А. М. Зельницький, Л. О. Кандибович, В. Г. Кельбя, В. Я. Кікоть, І. А. Новак, В. А. Чернявський, В. В. Ягупов; проблемами підготовки спеціалістів у військовій педагогіці А. М. Зельницький, С. О. Кубіцький, А. О. Ліготський, Є. Ю. Літвіновський, В. С. Маслов, М. І. Нещадим, П. В. Стефаненко, І. О. Хорев. Однак питання підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін потребує детального дослідження та є актуальним.

Мета статті – є аналіз теоретичних засад підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності, пошук шляхів її вдосконалення у педагогічній теорії і практиці.

Підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності відбувається відповідно єдиній системі військової освіти Збройних Сил та інших військових формувань України відповідно за освітньо-професійними програмами, які відповідають вимогам державних стандартів освіти. А також, згідно Концепції військової освіти в Україні головною метою якої є збереження досягнень вищої військової школи України, її науково-педагогічного потенціалу, забезпечення якісної підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог, формування і забезпечення розвитку високих моральних якостей громадянина України та захисника Вітчизни [1].

Розвиток військової освіти, удосконалення змісту її реформування — це об’єктивна необхідність: змінилися соціально-політичні й економічні умови; відбувається пошук ідейних орієнтирів; розробляється нова військова доктрина; одержали розвиток нові засоби і способи збройної боротьби, з’явилися додаткові завдання у Збройних Сил України та інших силових структур; реформується система професійної освіти нашої країни [2].

В основу створення системи військової освіти покладено: національні традиції та набутий досвід, сучасні наукові дослідження щодо перспектив розвитку військових та цивільних освітянських систем, інженерно-технічної освіти, світові тенденції. Система військової освіти є також продуктом її політичної та соціально-економічної дійсності.

Вимоги до змісту, обсягу і рівня підготовки військових фахівців встановлюються відповідно до потреб Збройних Сил та інших військових формувань України, державних стандартів освіти, які є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня фахівців [1].

Основними завданнями підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін є:

- підготовка кваліфікованих військових фахівців, які відповідають сучасним вимогам кваліфікаційних характеристик підготовки офіцерських кадрів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- всебічне і гармонійне виховання майбутніх військових фахівців, формування у них відповідних військово-професійних, патріотичних, ділових, морально-психологічних якостей, виховання в них почуття обов’язку і готовності до захисту України;
- організація і проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень спрямованих на підвищення якості військової підготовки офіцерських кадрів за рахунок інноваційних форм, методів і засобів навчання та виховання, активізації пізнавальної діяльності курсантів;
- підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу та перепідготовка спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та категорій, підготовка науково-педагогічних кадрів.

Тому підготовка компетентних, амбітних військових фахівців з високим розвитком моральних якостей громадянина України та захисника Вітчизни стає однією з основних завдань усього процесу підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

На основі багаторічного досвіду військової професійної діяльності було обґрунтовано та визначено концептуальні принципи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін

Професійна спрямованість майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін — перший концептуальний принцип. Професійна спрямованість характеризує професійний розвиток майбутнього фахівця і з’являється до моменту вибору професії, професійного навчального закладу, що відповідає першому етапу професійного самовизначення майбутнього фахівця і характеризується професійними інтересами, прагненнями, схильностями, а також ставленням до самої проблеми вибору професії, мотивами і найближчими намірами. А. Р. Мусалаєва визначає професійну спрямованість як установку на розвиток особистості відповідно до вимог діяльності, що супроводжує все свідоме життя суб’єкта праці. Її можна охарактеризувати як фіксований на певному віковому етапі рівень цілісного процесу становлення особистості майбутнього фахівця. [7].

Формування професійної спрямованості майбутніх офіцерів розглядаємо в процесі викладання фундаментальних фахових дисциплін, які сприяють професійному становленню та самовизначенню майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності.

Майбутня професійна діяльність — це одна з найбільш значущих сфер буття людини. Саме в ній відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. Основними функціями процесу професійної підготовки спеціалістів Н. Л. Коломінський вважає [6.]:

- когнітивну (забезпечення належного рівня професійних знань, умінь, навичок, наукового і культурного світогляду);
- ціннісно-установчу (формування професійних установок: цільових, смислових, операційних);
- розвивальну (креативна): розвиток професійних здібностей, духовних потреб особистості;

- мотиваційну (стимулююча): стимулювання, формування, підтримка мотивів особистісного зростання, самоактуалізації через професію;
- морально-виховну (виховання моральних якостей, що відповідають вимогам суспільства та професійної специфіки фахівця).

Професійний розвиток майбутніх офіцерів забезпечується в процесі формування системи теоретичних знань, вмінь і навичок під час вивчення фахових дисциплін, що відповідають сучасним вимогам кваліфікаційних характеристик підготовки офіцерських кадрів, майбутньої практичної діяльності з урахуванням стандартів вищої військової освіти, цілісного інтелектуально-наукового та морально-особистісного розвитку фахівців до майбутньої професійної сфери діяльності.

Організація навчально-виховного процесу вищого військового навчального закладу — другий концептуальний принцип. Навчально-виховний процес у вищому військовому навчальному закладі спрямований на реалізацію стандартів вищої освіти як сукупності норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засоби діагностики якості вищої освіти військових фахівців та нормативні терміни навчання.

Навчально-виховний процес — інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти та науки, що здійснюється у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів, та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь і навичок в осіб, які навчаються, та формування гармонійно розвиненої особистості. Порядок організації навчально-виховного процесу визначається вищим навчальним закладом в межах його повноважень відповідно до законодавства [10].

Організація навчально-виховного процесу вищого військового навчального закладу здійснюється за такими формами: навчальні заняття (лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація); самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Вищий навчальний заклад має право встановлювати інші форми навчально-виховного процесу та види навчальних занять [5].

Навчально-виховний процес підготовки майбутнього офіцера до професійної діяльності включає не лише формування необхідної сукупності професійних знань, вмінь та навичок, але й характеризується відповідним рівнем морально-етичних та психологічних особистісних якостей сформованих шляхом цілеспрямованого виховного впливу.

Організація навчально-виховного процесу це система навчально-виховних, інформаційно-соціальних, організаційно-правових, педагогічно-психологічних, соціально-культурних, науково-просвітницьких заходів на національно-історичних традиціях власного народу та традицій Збройних Сил України, спрямованих на формування і розвиток у майбутніх офіцерів професійно необхідних високих бойових і психологічно-вольових якостей, моральної самосвідомості, що має забезпечити високу їх готовність до професійної діяльності.

Ефективність навчально-виховного процесу процесу можливо досягти лише за умови єдності, орга-

нізованості, комплексності навчання та виховання при концентрації і скоординованості цієї роботи на всіх рівнях і ланках структури вищого військового навчального закладу.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу вищого військового навчального закладу — третій концептуальний принцип. Кредитно-модульна система підготовки майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін забезпечує регулярний контроль процесу навчання в цілому, тим самим орієнтує майбутнього фахівця на систематичну роботу протягом семестру, сприяє його мотивації до успішної активної аудиторної та самостійної позааудиторної діяльності; уможливорює оперативний аналіз результатів та своєчасну корекцію навчального процесу.

Основним завданням впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців є запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, що аналогічна ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі). Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу, включно з програмами післядипломної освіти. ECTS стане багатопільовим інструментом визнання й мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також засобом передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн. Важливий аспект запровадження кредитної системи накопичення — можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо [3].

Мета впровадження кредитно-модульної системи [4]:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка відштовхується від знань, умінь і навичок, що є надбанням випускника;
- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятої та порівняльної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- упровадження стандартизованого додатка до диплома, модель якого розроблено Європейською системою і який містить докладну інформацію про результати навчання випускника;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- забезпечення прозорості системи вищої освіти та академічного професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.).

Кредитно-модульна система надає можливість одержати освіту та підвищувати рівень фахової підготовки впродовж життя шляхом усвідомленої поведінки власної індивідуальної траєкторії професійної підготовки, компонентами якої є ряд індивідуальних траєкторій навчання [11]:

1) індивідуальна траєкторія вивчення дисципліни як системи залікових та змістових модулів, що передбачає реалізацію дидактичних принципів індивідуалізації й диференціації навчання з вибором студентом індивідуальних рівнів і термінів опанування навчального матеріалу в межах модуля дисципліни;

2) індивідуальна траєкторія базової підготовки за напрямком, що передбачає певну свободу вибору майбутнім фахівцем дисциплін та термінів їх вивчення, академічну мобільність особистості для здобуття обов'язкових і додаткових професійних компетенцій на рівні бакалавра та виходу на ринок праці;

3) індивідуальна траєкторія здобуття повної вищої освіти за спеціальністю з вибором магістерської програми підготовки, орієнтованої на науково-дослідну або науково-педагогічну діяльність, що відповідає індивідуальним потребам особистості та потребам ринку праці. Ця траєкторія навчання також може передбачати академічну мобільність студентів;

4) індивідуальна траєкторія поглиблення та розширення рівня професійної компетентності, що передбачає усвідомлений вибір особистістю шляхів підвищення рівня професійних компетенцій або одержання другої базової/повної вищої освіти.

Організація науково-дослідницької діяльності майбутніх офіцерів вищого військового навчального закладу — четвертий концептуальний принцип. Науково-дослідницька діяльність майбутніх офіцерів включає готовність до вирішення дослідницьких завдань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування діагностичного підходу для вирішення виокремлених завдань, аналізу та узагальнення результатів діяльності.

Т. І. Торгашина виділяє три основних принципи плідної наукової діяльності: планованість, акуратність і любов до творчості [12].

За баченням І. П. Павлова до провідних якостей особистості вченого-дослідника слід віднести наукову послідовність, міцність пізнання азів науки і прагнення йти до вершин людських знань, стриманість, послідовність, терпіння, готовність і вміння робити чорнову роботу, терпляче накопичувати факти, наукову скромність, готовність віддавати науці своє життя [9].

Науково-дослідницька діяльність потребує вмінь, які слід розглядати, як здатність вловлювати складні ідеї; здійснювати аналіз ситуацій; порівнювати раніше вивчені факти; умінь передбачати наслідки; використовувати альтернативні шляхи пошуку інформації; установлювати причинно-наслідкові зв'язки; умінь інтегрувати і синтезувати інформацію; здатність до перетворень; пошук декількох варіантів рішення, вибір та обґрунтування найбільш раціонального; побудова гіпотез; аналіз та узагальнення досліджуваних фактів; умінь міркувати; умінь робити висновки; вмінь оцінювати як сам процес, так і результат [8].

Для наукового мислення характерні: чітке формулювання мети дослідження; формування наукового припущення, що спирається на раніше виконані теоретичні або експериментальні дослідження, що містять у собі нові ідеї; розробка методики дослідження; власне дослідження відповідно до розробленої методики і плану; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків.

Науково-дослідницької діяльності майбутніх офіцерів вищого військового навчального закладу розвиває у майбутніх офіцерів інформаційну, розвивальну, креативну та гуманістичну функції науково-дослідницької діяльності і включає інтелектуальні вміння, а також систему професійно-дослідних знань, на основі яких формується стиль наукового мислення, що визначає характер наукової творчості, готовність і прагнення майбутнього фахівця отримувати, шукати, переробляти інформацію і науково обґрунтовано використовувати її у перетворенні дійсності.

Таким чином, підготовка майбутніх офіцерів у системі військової освіти Збройних Сил України буде ефективною і відповідною з врахуванням обґрунтованих та визначених концептуальних принципів підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Література та джерела

1. «Концепція військової освіти в Україні» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%d0%bf>.
2. Вишневський П. Р. Удосконалення педагогічного управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук. — 13.00.04 / Вишневський Петро Ростиславович. Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. — Хмельницький, 2005. — 205 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / За заг. ред. В.Г.Кременя. — Київ — Тернопіль: Богдан, 2004. — 368 с.
4. Доповідна записка Колегії Міністерства освіти і науки України про стан проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/r_coll.doc
5. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
6. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності / Н.Л. Коломінський // Наука і освіта. — 2004. — №3. — С. 14 — 16
7. Мусалаева А. Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского обучения. / А. Р. Мусалаева. — Ставрополь: СевкавГТУ, 2004. — 25 с.
8. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России / Балашов В. В., Лагуно Г. В., Малюгина И. В. и др. — Монография : В 3-х ч. Часть первая. Основные предпосылки организации и развития научно-исследовательской деятельности студентов в вузах. — Изд., 2-е испр. и доп. — М., 2002. — 216 с.
9. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И. П. Павлов // Полное собрание сочинений. — М. — Л. : АН СССР, 1951. — Т. 4. — 451 с.
10. Проект Закону «Про вищу освіту». Стаття 45. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45287
11. Спірін О. М. Особливості проектування кредитно-модульної системи на різних рівнях організації навчального процесу у вищому закладі освіти // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. — К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2007.
12. Торгашина Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т. И. Торгашина. — Волгоград, 1999. — 192 с.

В статье рассмотрены теоретические основы подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин и выяснено поиск путей совершенствования подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности в педагогической теории и практике; обосновано и определены концептуальные принципы подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин.

Ключевые слова: будущие офицеры, профессиональная деятельность, теоретические основы подготовки будущих офицеров, путей совершенствования подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности, концептуальные принципы.

In the article the theoretical foundations of future officers training to the professional activity in the process of professional disciplines study have been considered. The finding ways to improve training of future officers for professional activity in pedagogical theory and practice have been clarified. The conceptual framework of future officers for professional work in the study of professional disciplines have been grounded and defined.

Key words: future officers, professional activities, theoretical foundations of future officers training, ways to improve the training of future officers, a conceptual framework.

УДК 17.023.6

ПЕДАГОГІКА П.ПЕТЕРСЕНА В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ СУЧАСНИХ СИСТЕМ

Мартинівч Олександра Богданівна
м.Тернопіль

У статті розглядаються принципи педагогіки П.Петерсена в контексті світових сучасних систем. Принципи педагогічної концепції Єнського плану побудовані таким чином, що до них належать п'ять принципів щодо ідеального образу людини, п'ять принципів із вимогами до суспільства та десять принципів із вимогами до школи. Опанування основних принципів педагогіки П.Петерсена є обов'язковим для розуміння сутті запропонованої ним педагогічної концепції.

Ключові слова: принципи навчання, школи Єнського плану, педагогіка П.Петерсена, індивідуалізація навчання, світові сучасні системи, педагогічна концепція, розвиток особистості, принципи виховання, дослідницьке навчання, самостійна робота.

Відомо, що основою навчально-виховного процесу є принципи дидактики, які є загально педагогічними. У вітчизняній літературі принцип розглядається як керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності, яка витікає зі встановлених наукою закономірностей. Принцип навчання – система вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує вирішення завдань навчання і розвитку особистості [2, с. 81]. Суть педагогіки П.Петерсена висвітлена у таких чотирьох постулатах:

1. У школі молоді люди стають особистостями. Який образ людини закладений в основу цього процесу?
2. У школі молодим людям допомагають знайти „правильне” місце у суспільстві. Яке уявлення мають при цьому вчителі про суспільне життя?
3. У школі виховують молодих людей. Які цілі виховання застосовуються при цьому?
4. У школі молодих людей навчають. Які цілі ставлять перед собою вчителі, який зміст, методи та організаційні форми навчання впроваджують вони при цьому?

Ці чотири постулати підпорядковані 20 принци-

пам педагогіки П.Петерсена, які покладено в основу Єнського плану.

Розглядаючи принципи педагогіки Єнського плану, ми виходили з того, що у відповідності з принципами можна висувати певні вимоги до організації пізнавальної діяльності. Саме вони визначають зміст, організаційні форми і методи навчання відповідно до загальних ідей і закономірностей. Дослідженням педагогічних ідей П.Петерсена займаються німецькі (Г.Рьорс, Т.Рут, Б.Біттерліх) та австрійські (Е.Вольф, Б.Ворнер, А.Шраут) вчені. Принципи педагогіки Єнського плану вивчали нідерландські дослідники К.Бот та К.Фройденхіл.

Однак у даних дослідженнях не розглядається питання трактування принципів педагогіки П.Петерсена в контексті сучасних педагогічних течій.

Зважаючи на актуальність та недостатнє дослідження даного питання ми поставили перед собою мету проаналізувати принципи, запропоновані німецьким педагогом-реформатором П.Петерсеном, в контексті світових сучасних систем.

20 основних принципів педагогіки Єнського плану розподілені таким чином, що до перших п'яти принципів належать принципи ідеального образу людини.

Перший принцип: кожна людина є неповторною, тому кожна дитина та кожен дорослий мають незмінну цінність та власну гідність. Аналіз літературних джерел [8-9] дозволив дійти висновку, що таке визначення не повністю відповідає основним положенням педагогіки Єнського плану. У ньому не йдеться про цінність відмінностей між людьми. У школах Єнського плану різниця між людьми розглядається позитивно. Кожен індивід має право на існування та власну гідність. Це не означає, що усі відмінності між людьми, усі форми особистості можуть бути позитивно розглянуті. Тут йдеться насамперед про те, що для особистого розвитку людини також

існують певні межі.

Проаналізувавши даний принцип педагогіки Єнського плану, ми можемо порівняти його із принципами філософії екзистенціалізму про знаходження шляху до справжньої людини у автентичному житті. Адже, на думку вітчизняного педагога С.Пальчевського, шлях до справжньої, автентичної людини лежить через пробудження в ній потенційних, до певного часу дремаючих можливостей осягнення структур та елементів («екзистенціалів») справжнього людського існування. Науковець вважає, що кожна людина сама повинна стати господарем власного життя, щоб самостійно вийти із джунглів відчуження до справжнього, автентичного життя. І в цьому її самоцінність [1, с. 34-35].

Другий принцип: кожна людина має право, незалежно від свого етнічного походження, своєї національності, статі, ролі у суспільстві, релігії, життєвих переконань, розвинути власну особистість, яка характеризується самостійністю, критичним сприйняттям, креативністю та прагненням до соціальної справедливості. Із цього основного принципу науковці К.Бот та К.Фройденхіл відкидають будь-яку уніфіковану тенденцію. На їхню думку, ніхто не має права ототожнювати іншу людину із собою, жодна людина не повинна панувати над іншою. Як люди, так і діти ніколи не повинні бути засобом для досягнення мети, якою ця мета не була [4; 10, с. 6]. Упорядники основних принципів Єнського плану не погоджуються із поняттям «нерівність шансів». Вони вважають, що кожну дитину треба заохочувати до того, щоб вона показала себе з найкращої сторони. Провівши аналіз даного принципу педагогіки Єнського плану, можемо констатувати про його зв'язок із принципами розвитку, виховання та формування особистості.

Третій принцип: кожна людина потребує для розвитку власної особистості зв'язків із дійсністю (природа, культура, ближні люди). Наші дослідження показали, що на заняттях у школах Єнського плану вивченню цих питань приділяється достатньо уваги. Укладачі основних принципів Єнського плану так пояснюють цю зацікавленість: з одного боку, очевидно є наявність природи та культури, в якій ми реально знаходимося і яку ми можемо побачити, почути, до якої ми можемо доторкнутися руками, яку ми можемо понюхати. З іншого боку, існує неявна дійсність, тобто наші думки, ідеї, фантазії, мрії, життєве споглядання та інше [11, с. 101]. Це означає, що:

- діти повинні отримати по можливості доступ до автентичних природних джерел;
- традиційне заняття замінюється різноманітним основним форм навчання, таких, які базуються на потребах суспільства: бесіда, гра, робота, святкування;
- у школі добре налагоджені взаємні контакти між вчителями та батьками.

Розкривши суть даного принципу педагогіки Єнського плану, ми можемо констатувати про його відповідність принципам автентичної педагогіки.

Четвертий принцип: кожна людина є зрілою особистістю. Даний принцип є мало реалізованим у суспільстві, в якому досить часто не приділяється достатньо уваги окремим аспектам людини, а інші, навпаки, переоцінюються. Разом із першим принципом педагогіки Єнського плану даний принцип створює

низку сприятливих факторів для доброго виховання та успішного навчання. На основі літературних джерел [12, с. 124] нами з'ясовано, що у школах Єнського плану:

- вчителі враховують при підготовці до занять ті фактори, які на даний момент відповідають рівню розвитку дитини;
- особливої уваги заслуговує активна діяльність дитини на занятті, її потреба в русі, яка знаходить своє відображення у різних формах роботи;
- існує певна рівновага між спільною та індивідуальною роботою;
- навчальне заняття проходить у почерговій зміні жвавої діяльності учнів на занятті та зміні їхньої роботи на стан спокою та тиші.

Проаналізувавши даний принцип педагогіки Єнського плану, ми можемо співвіднести його із принципами педагогічної акмеології, яка досліджує закономірності самореалізації зрілої особистості в процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень.

П'ятий принцип: кожну людину слід розглядати не лише як носія культури, а і як особу, здатну її змінити. Люди виростають у всесвіті, залишаючи власний внесок у цінностях, пізнаннях, поглядах, ідеях, традиціях, тобто в усіх продуктах минулого. Діти повинні рости у культурному середовищі, здобуваючи багатий життєвий досвід. Вони мають отримати навички читання, письма, лічби, малювання, навчитися користуватися приладами, вміти грамотно висловити свою думку та правильно орієнтуватися у світі, звертатися при потребі до здобутків минулого. На думку укладачів педагогіки Єнського плану, в суспільстві мало уваги приділяється питанню зміни та збереженню культури, відповідальності за майбутнє всесвіту [5; 10, с. 107].

Наші дослідження показали, що у даному принципі мова йде про передачу культури та про відповідальність за долю всесвіту. У зв'язку з цим ми можемо стверджувати про зв'язок цього принципу педагогіки Єнського плану із принципом нового типу ноосферного світогляду, з яким людство повинно погоджувати всі види своєї діяльності.

Розглянемо п'ять наступних принципів. Ці принципи пов'язані з вимогами до суспільства:

Шостий принцип: люди повинні створити суспільство, в якому кожну окрему людину поважають та цінують. Школу не можна розглядати окремо від суспільства. Суспільні цінності та норми відіграють важливу роль у школі. Їхнє основне значення впливає із перших п'яти принципів. Упорядники основних принципів педагогіки Єнського плану К.Бот та К.Фройденхіл вважають, що у школі вчителям треба бути особливо пильними до розвитку дитини. Вони радять для уникнення негативного впливу на розвиток особистості звертати у школі увагу на наступне:

- заохочення дітей до толерантності;
- усунення дискримінації між дітьми у школі та в суспільстві;
- вироблення певних правил поведінки та заохочення дітей до досягнення успіхів.

Аналіз наукових праць [6-7] підтвердив наші міркування стосовно того, що даний принцип можна ототожнювати із принципами педагогіки толерантності.

Сьомий принцип: люди мають жити в суспільстві, в якому кожній особистості надається можливість та стимул для розвитку власної особистості. Це означає, що у школі Єнського плану вчителі готові до того, щоб протидіяти певним невдачам дітей та радіти їхнім успіхам. Педагоги задіяні в процесі інтеграції дітей з особливими потребами, створюючи їм можливості для повноцінного життя. Наші дослідження показали, що відповідно до цього принципу у школі Єнського плану діти повинні:

- навчитися правильно керувати власними почуттями та емоціями;
- вміти заступатися за слабших;
- зрозуміти, що таке справжня допомога та відповідальність;
- при опануванні навчального матеріалу керуватися власними інтересами.

Проаналізувавши даний принцип педагогіки Єнського плану, можемо констатувати про його співвіднесення із основними положеннями синергетики.

Восьмий принцип: люди повинні прагнути до життя в суспільстві, в якому мирно та конструктивно відбуваються зміни та перетворення. Це стосується співжиття у суспільстві, в якому кожна людина є свідком цих перетворень. На першому місці стоять почуття справедливості, толерантності та взаємної відповідальності. На основі літературних джерел [5-6] можемо констатувати, що у школі Єнського плану це має значення для:

- способу вирішення конфліктних ситуацій;
- правильного розподілу використання матеріалів, навчальних приміщень та часу навчання;
- способу прийняття рішень;
- уникнення суперництва та позбавлення тиску з боку конкуренції;
- сприяння в досягненні успіхів учнів;
- приділення достатньої уваги питанням орієнтування у світі.

Безумовно, що даний принцип педагогіки Єнського плану слід співвіднести із принципами педагогіки толерантності, про що свідчать результати проведеного нами аналізу.

Дев'ятий принцип: люди повинні творити суспільство, яке з пошаною та турботою ставиться до Землі та всесвіту. Сюди входить, перш за все, соціальна рівність між людьми, повага та турбота про навколишнє середовище, яка полягає у дбайливому, правильному використанні природних ресурсів. На основі літературних джерел [3-4] можемо стверджувати, що у школі Єнського плану вчителі спонукають дітей до:

- дбайливого ставлення до рослин, тварин;
- ознайомлення із альтернативною технікою для раціонального використання природних ресурсів;
- роздумів над проблемами голоду у світі, знайомлять їх із причинами його виникнення, пропонують власні шляхи вирішення цієї та інших глобальних проблем людства.

Проаналізувавши даний принцип педагогіки Єнського плану, ми спостерігаємо його зв'язок із концепцією ноосферної цивілізації, у якій діяльність людства підпорядкована законам всесвіту.

Десятий принцип: люди повинні створити таке суспільство, в якому природні та культурні джерела використовуються у повній відповідальності

перед майбутніми поколіннями. Упорядники основних принципів педагогіки Єнського плану [6; 10] наголошують на тому, що люди не лише отримали землю від наших пращурів, а й повинні передати її у спадок наступним поколінням. Дискусії про світові катастрофи, радіоактивні викиди, зухвале ставлення до історичної культурної спадщини свідчать про те, наскільки актуальними є сьогодні дані проблеми як для суспільства, так і для школи. Аналіз сутності цього принципу показав, що мова йде про дбайливе ставлення до природних та культурних ресурсів, що свідчить про його співвіднесення із принципами концепції ноосферної цивілізації. Порівнявши принципи про суспільство і людину, ми дійшли висновку, що вони взаємно доповнюють один одного, розширюють коло їх застосування.

Розглянемо наступні десять принципів виховання та навчання, які закладені в основу концепції педагогіки П.Петерсена.

Одинадцятий принцип: школа є відносно незалежною, кооперативною організацією усіх учасників навчального процесу. Цей принцип, на нашу думку, потребує уточнення. Ми вважаємо, що повністю незалежною може бути лише приватна школа. Тому що така форма навчального закладу доступна насамперед багатим верствам населення, що аж ніяк не відповідає основним вимогам Єнського плану до статусу школи, в якій не існує соціальних, релігійних чи етнічних відмінностей між дітьми.

Проведений аналіз літературних джерел [3; 7] дозволив дійти висновку, що школа Єнського плану є шкільною громадою для педагогічного колективу, батьків та дітей, чим і пояснюється спільна відповідальність перед навчанням усіх та кожного зокрема. Аналіз сутності цього принципу показав відповідність його із принципами педагогіки співробітництва.

Дванадцятий принцип: у школі вчителі зобов'язані зробити принципи про людей та суспільство вихідною точкою своєї педагогічної діяльності. Педагоги не мають наміру наголошувати в школі Єнського плану на якісь конкретні висловлювання стосовно того, якими мають бути люди та суспільство. І якщо в попередніх принципах мова йде про те, що нас надихає, то це має проявитися у нашій поведінці. Інколи нам не все вдається, часто трапляються якісь невдачі, однак, незважаючи на усе це, реалізація основних принципів залишається нашою основною метою. Упорядники основних принципів педагогіки Єнського плану [5, с. 8; 10] вважають, що Єнський план є не методом, а в першу чергу способом, за допомогою якого діти вчать орієнтуватися у світі. Це не спростовує навчальний процес, а робить його, навпаки, більш захоплюючим. Аналіз сутності цього принципу показав, що він не потребує жодних детальних пояснень та додаткових питань і що його слід співвіднести із принципами концепції ноосферної цивілізації.

Досліджуючи питання сутності основних принципів педагогіки Єнського плану та способів їхньої реалізації у школах, у наступних принципах ми зробили висновки стосовно питань організації навчального процесу у школах Єнського плану.

Тринадцятий принцип: вчителі вибирають у школі навчальні матеріали як із життєвого та пізна-

вального світу дітей, так і з культурних джерел, які розглядаються у суспільстві як важливі складові особистого та суспільного розвитку. Під життєвим світом дітей ми розуміємо повсякденну дійсність, у якій вони живуть, бачать, чують, споглядають світ. До цього життєвого світу належать, окрім матеріальних цінностей, також соціальні норми поведінки, які діти більшою чи меншою мірою свідомо пізнають і які формують їхню особистість. За допомогою літератури, фільмів, світлин, малюнків, через телебачення та інші джерела інформації діти знайомляться із різними способами життя. Тривале вивчення життєвого та пізнавального світу дітей є надзвичайно важливим, це питання регулярно обговорюється на вчительських конференціях та батьківських зборах. Проаналізувавши даний принцип педагогіки Єнського плану, можемо констатувати про його співвіднесення із основними принципами розвитку, виховання та формування особистості.

Чотирнадцятий принцип: у школі навчання організоване на основі педагогічних ситуацій та за допомогою педагогічних засобів. Мова може йти про педагогічну ситуацію лише тоді, коли в школі чітко дотримуються перших п'яти основних принципів педагогіки Єнського плану. Частково ми знаходимо відповідь на це питання у висловлюваннях П.Петерсена стосовно того, що таке педагогічна ситуація. Він стверджував, що педагогічна ситуація – це коло життєвих проблем дітей, впорядковане лідером групи, метою якого є усвідомлення того, що кожен учасник життєвого угруповання повинен розглядатися як особистість. Перший пункт визначення передбачає врахування вчителем передумов для створення на занятті відповідного творчого клімату, від якого залежить правильність перебігу перших п'яти основних принципів педагогіки Єнського плану.

У другій частині визначення значна увага приділена організації життєвого угруповання з боку лідера групи. Аналіз літературних джерел [11-12] свідчить про те, що розгляд цього питання частково співпадає з тринадцятим принципом. Як подано у працях П.Петерсена [8, с. 53], у школі проходить самостійна робота, дослідницьке навчання. Проаналізувавши даний принцип педагогіки Єнського плану, можемо констатувати про його співвіднесення із основними принципами розвитку, виховання та формування особистості, а також із принципами концепції ноосферної цивілізації.

П'ятнадцятий принцип: на занятті у школі передбачена зміна таких основних форм навчання, як бесіда, гра, робота, святкування. Аналіз праць Г.Рьорс та Т.Рут [7; 9] засвідчує, що ці чотири форми навчання є найважливішими. Перехід від гри до роботи допомагає дітям у навчанні. Запропонована П.Петерсеном послідовність основних форм навчання є досить цікавою з точки зору психології та містить важливу освітню цінність. Бесіду, гру, роботу та святкування можна розпізнати саме в цій послідовності на основі їхнього змістовного, взаємопов'язаного значення. Навіть у короткій формі бесіда, виконуючи свою основну функцію обміну думками між людьми, веде до гри, функцією якої є вільне, відкрите пізнання навколишньої дійсності. Робота займає чинне місце в навчальному процесі саме тоді, коли зростаюча із бесіди та гри зобов'язаність щось зробити впли-

ває із власної відповідальності та із відповідальності перед природним та соціальним оточенням, в якому проходить виконання роботи. Святкування базується на досвіді цих трьох основних форм навчання. Проаналізувавши даний принцип педагогіки Єнського плану, ми відмічаємо його відповідність принципам розвитку творчої особистості, а також і принципам педагогіки успіху.

Шістнадцятий принцип: у школі діти поділені на гетерогенні групи. Рішення щодо гетерогенного поділу дітей впливає з першого та другого основних принципів. Утворення групи проходить здебільшого в «штам-групі», а вже в межах «штам-групи» в робочих групах за столом. В «штам-групі» працюють переважно діти з різницею у два – три роки народження. Аналіз літературних джерел [3; 8, с. 195] свідчить про те, що вікова гетерогенність пояснюється П.Петерсеном таким чином:

- формування групи дітей із дітьми одного року народження сильно пов'язане із класно-урочною системою, яка надає мало можливостей для проведеного заняття, сконцентрованого на дитину;
- із більшою різницею у віці в гетерогенних групах у дітей з'являється більше можливостей для розвитку, що може принести як педагогічну, так і дидактичну користь;
- наголошення на провідній ролі співжиття та взаємної праці, навчання в групі відповідає третьому основному принципу; за принципом гуманізації навчання співпраця з іншими людьми є необхідною.

Аналіз суті даного принципу дозволив нам співвіднести його із принципами педагогіки співпраці та із принципами педагогіки діалогу.

Сімнадцятий принцип: наявність взаємозв'язку між заняттям, самостійною роботою та ігровими формами навчання. У школі Єнського плану ядром навчання є предмет «Орієнтування у світі» (Weltorientierung). Кожна окрема дитина живе у суспільстві із притаманними їй специфічними ознаками розвитку. В школі, як і в суспільстві, вона знайомиться з різною реальністю. П.Петерсен стверджував, що дітям слід дозволити вчити те, з чим вони можуть справитися без допомоги вчителя. На його думку, кероване навчання є цілеспрямованим та проходить під суворим контролем, супутнє навчання передбачає супровід дітей у вирішенні власних питань та у пошуку методів роботи. Провівши аналіз даного принципу педагогіки Єнського плану, можемо стверджувати про його відповідність принципам розвивального навчання.

Вісімнадцятий принцип: дослідницьке навчання (вивчення предмета «Орієнтування у світі») та групова робота займають у школі чинне місце. Ми вважаємо, що цей принцип є доповненням до сімнадцятого принципу. «Розвивальне навчання» („Entdeckendes Lernen“) є важливим для навчального процесу, адже дитині надається можливість займатися дослідженням речей та явищ. Розвиваюче навчання вказує на спосіб оформлення цього принципу.

Форма організації, за якою здійснюється дослідницько-пізнавальне навчання, є груповою роботою (спільна робота з розробки тем у рамках одного проєкту для усієї «штам-групи»). Так розпочинаються заняття в початковій школі. У середніх та старших

групах групова робота в школі побудована на основі набутих дітьми соціальних вмінь. Тому вважаємо, що цей принцип можна порівняти із базовими принципами від третього до десятого. Провівши аналіз даного принципу педагогіки Єнського плану, можемо констатувати про його співвіднесення із принципами розвивального та дослідницького навчання.

Дев'ятнадцятий принцип: оцінювання навчальних успіхів дитини і її поведінки на основі особистісного розвитку дитини тільки після розмови з нею. У школі проходить постійне оцінювання здібностей та поведінки учнів. У школах Єнського плану особистість дитини та індивідуальний підхід до неї є вирішальними факторами. Індивідуалізація набуває все більшого значення стосовно оцінювання навчальних успіхів та способів поведінки дитини. Кожна дитина повинна якнайкраще продемонструвати свої успіхи у різних сферах діяльності. Аналіз літературних джерел [4; 7] свідчить, що цей принцип реалізується у обговоренні із дітьми їхньої поведінки, в розмовах з батьками та в письмових звітах про успішність. Провівши аналіз даного принципу педагогіки Єнського плану, можемо констатувати, що його прояв відповідає принципам концепції особистісної зрілості.

Двадцятий принцип: зміни у школі розглядаються як безперервний процес навчання, керований послідовною взаємодією вчинків та думок учнів. Взаємодія між діяльністю та думками стосується усіх інших зв'язків у межах школи: вчителів між собою, вчителів та дітей, вчителів та батьків дітей, дітей та батьків. У школі Єнського плану вчителі та учні регулярно роздумують над тим, що вони роблять, як вони

це роблять і чому вони це роблять. Цільові установки навчального заняття, сформульовані вище, добре підходять для викладацького складу. Такі питання, як право на розвиток власної особистості, позитивна оцінка відмінностей між дітьми, життя в межах стосунків у колективі, врегулювання різних аспектів формування людини, залагодження стосунків між дітьми ще не є вивченими до кінця. Аналіз суті даного принципу педагогіки Єнського плану дозволив констатувати про його зв'язок із принципами безперервної освіти та із принципами педагогіки співробітництва.

Проаналізувавши принципи педагогіки Єнського плану, ми дійшли висновку, що ці принципи покладені не тільки в основу роботи школи. Якщо провести аналіз життєвих позицій людей із основними принципами Єнського плану, то в ньому можна знайти як протидії та обмеження, так і вимоги, можливості та перспективи. Роз'яснення базових принципів можуть бути використані для оцінки ступеня значущості ролі «штам-групи» та школи. У 1991 році Німецька спілка Єнського плану перейняла основні принципи для їхнього застосування на практиці. При вивченні педагогіки П.Петерсена в педагогічних університетах опанування таких принципів є обов'язковим. К.Бот вважає, що було б дуже добре, коли основні принципи педагогіки Єнського плану стали б основою шкільної концепції у Європі, принаймні в молодшій та середній школі [69, с. 42].

Наші подальші розвідки спрямовані на визначення основних якісних ознак та функцій Єнського плану.

Література та джерела

1. Пальчевський С. С. Педагогіка : Навчальний посібник / Степан Сергійович Пальчевський. – Київ : Каравела, 2007. – 576 с.
2. Чайка В.М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 350 с.
3. Bitterlich Barbel. Lernen geht über gute Erfahrung / Barbel Bitterlich // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 2003. – Heft 17/18. – S. 76.
4. Both Kees. Die 20 Grundprinzipien des Jenaplan-Schulen / Kees Both. – Ratingen, 1995. – 320 S.
5. Both Kees. Die Basisprinzipien – Beobachtungskriterien für die Praxis / Kees Both // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 2000. – Heft 17/18. – S.40 – 42.
6. Both Kees. 20 Basisprinzipien für eine gute Schule / Kees Both, Kees Vreugdenhil // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 2003. – Heft 17/18. – S. 7 – 9.
7. Röhrs Hermann. Die Schulen der Reformpädagogik heute : Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit / Hermann Röhrs. – Düsseldorf : Schwann, 1986. – 420 S.
8. Rutt Theodor. Die Pädagogische Tatsachenforschung (von Peter und Else Petersen) / Theodor Rutt. – Paderborn : Schöningh, 1965. – 627 S.
9. Schraut Alban. Jenaplan-Basic. Zur Bestimmung der pädagogischen Situation / Alban Schraut // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 1998. – Heft 9, Nr. 3. – S.18.
10. Vreugdenhil Kees. Jena-Plan-Seminar. Die Charta der Grundschule – Prinzipien des Jenaplans / Kees Both, Kees Vreugdenhil; ins Deutsche übertragen von Huub van der Zanden und Annette Theis // Die Lehrer Werkstatt. – 1989. – Sondernummer 1. – S. 6.
11. Wolf Edgar. Eine Schule findet ihr eigenes Profil / Edgar Wolf // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 2003. – Heft 17/18. – S. 101.
12. Worner Barbara. Lernen und leben / Barbara Worner // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. – 2003. – Heft 17/18. – S. 107.

В статье рассматриваются принципы педагогики П.Петерсена в контексте современных систем мира. Принципы педагогической концепции Йенского плана построены таким способом, что к ним принадлежат пять принципов относительно идеального образа человека, пять принципов с требованиями к обществу и десять принципов с требованиями к школе. Усвоение главных принципов педагогики П.Петерсена обязательно для понимания сущности предложенной им педагогической концепции.

Ключевые слова: принципы обучения, школы Йенского плана, педагогика П.Петерсена, индивидуализация обучения, современные мировые системы, педагогическая концепция, развитие личности, принципы воспитания, исследовательское обучение, самостоятельная работа.

The article deals with the principles of studying of pedagogics by P.Petersen in the context of modern world systems. The principles of pedagogical concept of Yena plan have been constructed in a way to combine five principles

of ideal men's image, five principles with requirements for society and ten principles with requirements for school. The acquirement of the basic principles of pedagogics by P.Petersen is necessary for understanding the essence of its pedagogical concept.

Key words: principles of studying, school of Yen plan, pedagogic P.Petersen, individualization of studying, modern world systems, pedagogical concept, development of one's personality, principles of upbringing, research studies, self-reliant work.

УДК 378.17:371.132

СТАН ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИМІРАХ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Мешко Галина Михайлівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена дослідженню стану здоров'я студентів – майбутніх учителів, виявленню глибини їхньої мотивації до здійснення здоров'ятворчої діяльності, рівня готовності до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Проаналізовано особливості студентського віку в контексті здоров'ятворення. Визначено стратегічні напрями і завдання підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Ключові слова: професійне здоров'я, студенти – майбутні вчителі, збереження і зміцнення професійного здоров'я, здоров'ятворча діяльність.

Сучасна школа потребує вчителя, здатного до особистісного і професійного зростання, зберігати «професійну форму», долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я. Забезпечення професійного здоров'я майбутніх учителів починається на етапі підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Як справедливо зазначає М. Поташник [7], одним із критеріїв оптимальності управління якістю освіти виступають показники здоров'я і способу життя тих, хто навчається, оскільки за відсутності здоров'я знання, вміння і навички, набуті у навчальному закладі, втрачають будь-яку цінність для нинішньої життєдіяльності і для майбутнього людини. Тому найбільш показовим і значущим критерієм, індикатором якості здоров'яформувальної педагогічної освіти є стан здоров'я студентів – майбутніх учителів.

На сучасну молодь, зазначає С. Максименко, впливають чинники, дія яких раніше була значно меншою. Це стосується зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційного перевантаження, стрімкого поширення серед молоді шкідливих звичок [5, с. 73]. Ситуація є загрозливою через постійний ріст депресивних розладів, тривожності та астенії. Переважна більшість молодих людей відзначається низьким рівнем психологічного здоров'я, що зумовлює виникнення поведінкових порушень афективно-емотивного, психоастеничного, психопатичного, шизоїдного та іпохондрично-депресивного типів [там само, с. 74].

У дослідженнях багатьох учених (В. Бобрицька, Я. Герчак, Г. Грішина, Е. Перевозчикова, Н. Рибачук, І. Яковлева та ін.) також відзначається, що за період навчання у вищій школі здоров'я студентів погіршу-

ється, від першого до п'ятого курсу зростає кількість студентів з психосоматичними порушеннями і хронічними захворюваннями.

Сьогодні важливим є питання про показники якості підготовки в сфері здоров'я майбутніх учителів. Е.Н. Вайнер [2] називає такі вимоги до рівня підготовки педагога у сфері здорового способу життя: 1) усвідомлення здоров'я як цінності, володіння знаннями та вміннями щодо охорони і безпеки життєдіяльності; 2) оволодіння системою знань, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я людини як біологічного організму і як суб'єкта освітнього процесу; 3) оволодіння системою умінь і навичок, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я людини, розвиток і удосконалення її психофізіологічних здібностей; 4) володіння організаційно-діяльними вміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей і підвищення кваліфікації. Науковці П. Кисляков [3], М. Шиянов і С. Мягкова [8] як проміжні критерії якості здоров'яформувальної освіти пропонують вважати готовність тих, хто навчається, до збереження власного здоров'я, глибину мотивації до здорового способу життя, а також зниження захворюваності.

Мета статті полягає у вивченні стану здоров'я студентів – майбутніх учителів, особливостей їх мотивації до здійснення здоров'ятворчої діяльності, рівня готовності до збереження і зміцнення професійного здоров'я; аналізі особливостей студентського віку в контексті здоров'ятворення; визначенні стратегічних напрямів і завдань підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Студентський вік наукові джерела визначають як особливий період у житті людини, що припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості (від 17-18 до 23-25 років). Існує декілька точок зору стосовно соціально-психологічних особливостей студентського віку. Одні вважають, що студенти — це дорослі люди, інші стверджують, що у них щойно відбувається розвиток закладених у старших класах тенденцій, треті вказують на особливості студентського віку як другого етапу юності [1].

У контексті нашого дослідження актуальною є позиція Ю. Кулюткіна [4], який, виділяючи молодість як перший період дорослості — з 16 (18) років до 28 (30) років, визначає, що вона починається з кризи вікового розвитку, потім відбувається засвоєння ролі

дорослого, усвідомлення своїх прав і обов'язків, реалізація нових соціальних функцій і ролей, оволодіння професійною майстерністю, відпрацювання власного способу життя.

Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення [6, с. 41-42].

Для цього віку характерним є новий рівень розвитку самосвідомості, відкриття свого внутрішнього світу в його неповторності й унікальності. Зміна ставлення до себе, усвідомлення своєї неповторності поєднуються з інтересом до себе, свого зовнішнього вигляду, фізичного «Я», прагненням до самопізнання.

Студентський вік характеризується «піками» розвитку фізіологічних потенціалів. У цьому віковому періоді організм зберігає відносно високу працездатність, загальний високий рівень функціональної активності. Все це дозволяє «використовувати» цей віковий діапазон для формування уявлення про стан власного здоров'я, резерви й можливості свого організму, оволодіння технологіями здоров'ятворення.

Самовизначення (особистісне, соціальне, професійне) є центральним віковим новоутворенням юності. У науковій літературі професійне самовизначення тлумачать по-різному, розглядають під різними кутами зору. Один з них — професійне самовизначення як процес формування індивідуального стилю життя. Зв'язок між вибором професії та певним стилем життя актуалізує проблему вивчення студентами – майбутніми учителями найбільш ефективних методів і засобів збереження і зміцнення професійного здоров'я в конкретних умовах професійної діяльності.

Інтенсивна робота над удосконаленням своєї особистості, прагнення до самопізнання, установка на свідому побудову власного життя, життєвих планів і перспектив, системи ціннісних орієнтацій, переконань, здатність до саморефлексії, саморегуляції, — все це створює передумови для опанування студентами азами збереження своєї «професійної форми», продовження свого професійного довголіття.

Результати проведеного нами анкетування засвідчили неблагополуччя у сфері здоров'я майбутніх учителів: загалом лише кожен четвертий оцінює стан свого здоров'я як добрий, вважає себе відносно здоровим; 23% опитаних мають хронічні захворювання; 52% — часто хворіють. Абсолютно здорових студентів серед числа опитаних не виявилось.

Студентство є категорією населення з підвищеними факторами ризику. Цими факторами є нервово перенапруження і розумова втома, хронічне порушення режиму праці і відпочинку, режиму харчування і сну, куріння, недостатня рухова активність, труднощі проживання в гуртожитку [3, с. 45]. Все це спричиняє порушення фізичного здоров'я і душевний дискомфорт, погіршує їх психічне здоров'я. Так, результати згаданого вище анкетування, проведеного нами, виявили такі причини погіршення психологічного самопочуття студентів: проблеми у навчанні, неуспішність, академічна заборгованість, незадоволеність результатами навчання, невміння вчитися, несправедливість в оцінюванні результатів їх навчальної діяльності (20,3% опитаних); проблеми

зі здоров'ям (у деякого 2-3 хронічні хвороби) (18,2%); проблеми у сім'ї, у спілкуванні з батьками, у стосунках з протилежною статтю (13%); побутові проблеми (переважно нестача грошей) (25%); проблеми у спілкуванні з однокурсниками, сусідами в гуртожитку (8,3%); невизначеність, складність з майбутнім працевлаштуванням (для чого я вчуся? — педагогом я бути не хочу!) (5,2%); низький рівень комунікативних здібностей, низький рівень навичок саморегуляції (10%).

Також була виявлена негативна динаміка самопочуття студентів за час навчання у вищій школі (від першого курсу до останнього), що виражається у збільшенні проявів негативних симптомів, відхилень у самопочутті (втома, головні болі, дратівливість, неможливість зосередитися, продуктивно працювати на заняттях і при підготовці до них). Студенти називають такий рейтинг причин погіршення здоров'я: неправильний, на їх думку, режим навчального дня; перевантаженість, що не дає змоги вести здоровий спосіб життя, слідкувати за власним здоров'ям; невміння знімати емоційне напруження, покращувати психологічне самопочуття. Але поряд з цим майбутні вчителі, відповідаючи на питання «Як Ви ставитеся до свого здоров'я?», вибирають варіант відповіді «моє здоров'я мене хвилює від випадку до випадку (хвороба, медична комісія тощо)» — 48% опитаних, «байдуже» — 26% студентів, у більшості випадків (63,7%) називають спосіб свого життя здоровим, не вживають ніяких ефективних заходів для покращення психологічного самопочуття, зняття емоційної напруги.

Відповідаючи на питання анкети «Для чого потрібно вести здоровий (розумний) спосіб життя?», студенти вибирали варіанти відповіді, нумеруючи їх за ступенем значимості. Відповіді дівчат і хлопців на це питання дещо відрізнялися: на перших позиціях у хлопців були такі варіанти: «бути в добрій фізичній формі», «щоб не хворіти», «не витратити грошей і сил на лікування», «якомога довше прожити», у дівчат-студенток домінували наступні варіанти: «гарно виглядати», «бути успішною і щасливою в житті», «щоб не хворіти», «мати здорових дітей». Варто зазначити, що жоден студент не вибрав такі варіанти відповіді: «досягти кар'єрного зростання», «досягти професійного довголіття», «у повній мірі реалізувати свої потенційні можливості, здібності».

При цьому визначальними складовими здорового (розумного) способу життя студенти називають: «не курити», «не пити», «не вживати наркотиків», «повноцінне харчування», «повноцінний сон». Відповіді «позитивне ставлення до себе», «доброзичливе ставлення до інших людей» вибрав тільки двоє опитаних. Жоден респондент не вибрав варіантів відповіді «розумно організувати дозвілля», «саморозвиток, самовдосконалення, самотворення».

Результати відповіді на питання, що стосуються причин здоров'я засвідчили, що студенти (55,6%) визнають залежність здоров'я від зовнішніх чинників (спадковість, везіння, розвитку медицини, сприятливі умови навчання), 42,1% опитаних переконані в тому, що стан здоров'я визначається стилем життя (варіанти відповіді: «здоров'я — це питання гігієни», «бути здоровим — мати добрі умови життя»). Деякі студенти (2,3% опитаних) вважають особли-

вості професійної діяльності чинником здоров'я людини (варіант «вдало вибрана професія — запорука здоров'я»). Жоден з опитаних студентів не вибрав варіанти відповідей, в яких зазначається залежність здоров'я від стану емоційної сфери, типу мислення, роботи над собою, самовдосконалення, саморозвитку.

Інформативними є результати виконання завдання, що стосувалося побудови кожним студентом — учасником обстеження діаграми, на якій визначалося місце в їхньому житті певних цінностей в ієрархічній залежності (благополуччя; успіхи в житті; невдачі; здоров'я; навчання в університеті; творчість; гроші; дім; друзі; захоплення). На вершині побудованих діаграм (10 — вища оцінка, 1 — нижча, 0 — відсутність прояву) знайшли місце такі цінності (подаємо середні значення): благополуччя (10 балів), успіхи в житті (10 балів), гроші (9 балів), здоров'я (8 балів), дім (7 балів), навчання в університеті (6 балів), друзі (5 балів), дозвілля (4 бали), творчість (4 бали), успіхи у професійній діяльності (7 балів).

Окремо зазначимо, що крива цінностей дівчат-студенток і хлопців-студентів дещо відрізнялася. Найбільші розходження виявлені щодо ставлення до грошей (відповідно середнє значення 10 балів для хлопців і 8 балів для дівчат), творчості (відповідно середнє значення 6 балів і 2 бали), успіхів у житті, професійній діяльності (вищі бали у дівчат щодо успішності в житті, у хлопців — щодо успіхів у професійній діяльності).

Результати дослідження засвідчили прояви у студентів — майбутніх учителів середнього і високого рівнів особистісної тривожності 48,7% і 31,6%, а також домінування високого рівня реактивної тривожності (62,4% опитаних). Майбутні учителі володіють незначною кількістю моделей подолання стресогенних ситуацій. Це виражається у низьких показниках асертивної поведінки, вступу в соціальний контакт, пошуку соціальної підтримки і в більш високих показниках агресивних, асоціальних та маніпулятивних дій. Моделі поведінки у 68% опитаних пасивні, негнучкі.

Більшість із опитаних нами студентів — майбутніх учителів відзначають, що не вміють протистояти стресам, долати негативний вплив дистресу на власну особистість, недостатньо володіють інформацією про способи формування стійкості до стресу, технологією збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Студентам бракує знань у галузі педагогіки здоров'я, психології здоров'я, професійного здоров'я, сучасних технологій здоров'язбереження і самооздоровлення тощо. Звертає на себе увагу той факт, що професійне здоров'я не розглядається, не усвідомлюється студентами в якості однієї з важливих умов професійного становлення й ефективності педагогічної діяльності, а його збереження і зміцнення — як пріоритетний аспект своєї життєдіяльності. В освітньому процесі вищого навчального закладу

недостатньо використовуються сучасні технології, які спрямовані на формування готовності до збереження власного здоров'я і здоров'я учнів.

Результати дослідження стану підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я засвідчили значну перевагу кількості студентів з низьким (38,1%) та середнім (48,8%) рівнями готовності до досліджуваного виду діяльності, недостатню зорієнтованість навчального процесу у вищій школі на підготовку студентів до здоров'ятворчої діяльності.

Сьогодні важливого теоретичного і практичного значення набуває робота з визначення нових граней забезпечення фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я майбутніх учителів, формування у них здатності вирішувати складні професійні завдання, вироблення у них професійної стійкості, озброєння механізмами і технологіями самопомоги, самореабілітації, розробки життєвих і професійних стратегій, проектів.

Нами виокремлено такі стратегічні напрями і основні завдання підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я:

1) сприяння духовному здоров'ю, що передбачає формування гармонійної ієрархії цінностей і пріоритетів, підвищення рівня духовної культури, актуалізацію духовного-творчого потенціалу, формування саногенного мислення;

2) покращення соціального здоров'я, що спрямоване на формування навичок міжособистісної взаємодії, сприяння реалізації потреби в самоповазі, самовираженні, самореалізації, формування знань і вмінь забезпечувати хороше соціальне самопочуття і соціальний настрій;

3) покращення стану психічного здоров'я, що охоплює завдання формувати професійну стресостійкість, навички поведінкової гнучкості і психічної саморегуляції, професійну самосвідомість і компетентність;

4) підвищення рівня фізичного здоров'я, що передбачає формування здорового способу життя, покращення фізичної працездатності, розвиток фізичних якостей, сприяння руховій активності.

Реалізація цих завдань вимагає спільних зусиль викладачів кафедр психології, педагогіки, валеології, фізичного виховання, побудови навчально-виховного процесу на валеологічній основі, загалом створення здоров'язбережувального освітнього простору у вищій школі. Це, в свою чергу, потребує розробки теоретичних і практичних аспектів створення здоров'язбережувальної педагогічної системи вищого навчального закладу, яка повинна охоплювати моніторинг стану здоров'я студентів — майбутніх учителів, медичну профілактику, психологічний супровід, профілактичні та оздоровчі заходи, використання сучасних технологій підготовки, що спрямовані на формування готовності до збереження власного здоров'я і здоров'я учнів. Окреслене коло питань буде предметом наших подальших наукових розвідок.

Література та джерела

1. Анцибор М.М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла / М.М. Анцибор. — М.: Прометей, 1989. — 258 с.
2. Вайнер Э.Н. К вопросу об основополагающих признаках валеологии / Э.Н. Вайнер // Валеология. — 1997. — № 4. — С. 5-7.

3. Кисляков П.А. Психолого-педагогические основы управления качеством здоровьесформирующего образования в педагогическом вузе: [монография] / П.А. Кисляков. — Шуя: Изд-во ГОУ ВЛО «ШГПУ», 2009. — 172 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.
5. Максименко С.Д. Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя молоді / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 6. — С. 72-74.
6. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : [підручник] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. — 2-е вид. — К.: Каравела, 2008. — 352 с.
7. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 352 с.
8. Шиянов М.П. Валеология в средней школе / М.П. Шиянов, Е.А. Мягкова. — Иваново, 1997. — 121 с.

Статья посвящена исследованию состояния здоровья студентов – будущих учителей, выявлению глубины их мотивации к осуществлению здоровьесформирующей деятельности, уровня готовности к сохранению и укреплению профессионального здоровья. Проанализированы особенности студенческого возраста в контексте здоровьесформирующей деятельности. Определены стратегические направления и задачи подготовки будущих учителей к сохранению и укреплению профессионального здоровья.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, студенты – будущие учителя, сохранение и укрепление профессионального здоровья, здоровьесформирующая деятельность.

The article is devoted to the study of health status of students – future pedagogues. The author outlines students' motivation to health maintaining activities and their willingness to maintain their professional health. Peculiarities of student age category were analyzed in the context of health maintaining requirements. The author outlines strategic tasks to fulfill in order to provide professional health of the future pedagogues.

Key words: professional education, students – future pedagogues, health maintenance and improvement, health-care.

УДК 371.13:504 (008)

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СУГЕСТИВНО-АСОЦІАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Микитенко Наталія Олександрівна
м. Львів

У статті проаналізовані шляхи підвищення ефективності навчання іноземних мов у контексті реалізації сугестивно-асоціативної технології формування іноземної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Визначено мету і завдання сугестивно-асоціативної технології формування іноземної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Охарактеризовано ефективні методи навчання іноземних мов у контексті реалізації сугестивно-асоціативної технології формування іноземної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей, зокрема: побудова семантичних графів, інтелект-мап, «дерево творення висловлювання», читання «зигзагом» та ін.

Ключові слова: іноземна професійна компетентність, майбутні фахівці природничих спеціальностей, методи навчання, сугестивно-асоціативна технологія формування іноземної професійної компетентності.

Освітню технологію, спрямовану на формування іноземної професійної компетентності (далі – ІПК) майбутніх фахівців природничого профілю, можна визначити як організацію навчання, що реа-

лізує інтеграційні процеси вивчення іноземної мови професійного спрямування та фахово зорієнтованих дисциплін, активізує навчально-пошукову і науково-дослідницьку діяльність студентів, забезпечує ефективне формування у них цілісної системи галузевих, предметних, мовних і мовленнєвих знань, умінь, навичок, відповідних компетенцій і компетентностей – інваріантних компонентів ІПК [7], інтегральних особистих якостей, необхідних сучасному фахівцеві природничих спеціальностей у майбутній професійній діяльності задля успішної реалізації функціональних ролей та обов'язків.

Засади технологічності навчання розроблені багатьма поколіннями науковців-педагогів. Так, положення про класичні системи організації навчання запропоновані Я. А. Коменським, Й. Гербартом, Ф. Дістервегом, Й. Песталоцці, І. Штурмом та ін., а положення про авторські варіативні системи організації навчання були виокремлені пізніше в технології. Дослідженням розвитку педагогічних технологій навчання присвятили праці О. М. Пехота, Д. В. Чернилевський, М. В. Кларін та ін.

Проблема формування ІПК майбутніх фахівців негуманітарного профілю є темою багатьох наукових досліджень. Проте питання технологічності формування ІПК студентів природничих спеціальностей,

застосування ефективних методів навчання у контексті певних освітніх технологій висвітлено в наукових дослідженнях не в повному обсязі.

Мета статті – проаналізувати ефективні методи навчання іноземних мов у контексті реалізації сугестивно-асоціативної технології формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю.

З метою врахування домінуючих особистісних психологічних характеристик майбутніх фахівців природничого профілю у процесі формування їх ІПК розроблено і обґрунтовано відповідну сугестивно-асоціативну технологію, що сприяє підвищенню ефективності процесу формування ІПК студентів.

Предметом сугестивно-асоціативної технології формування ІПК є систематичне, комплексне, різностороннє оволодіння іноземною мовою, у т.ч. й професійного спрямування, зокрема оволодіння явищами, що є об'єктами не лише педагогіки, психології, філософії, а й лінгвістики. Саме тому багато положень технології витікає з лінгвістичних учень. Задля розуміння механізму застосування технології у навчальному процесі зупинимось більш детально на ключових для неї поняттях та підходах, а також можливостях їх інтерпретації та екстраполяції в умовах навчання студентів природничих спеціальностей іншомовного фахово зорієнтованого спілкування.

Мета застосування технології – підвищення ефективності й інтенсифікація процесу формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Відповідно до мети, визначено завдання застосування сугестивно-асоціативної технології у процесі навчання іноземних мов професійного спрямування:

1) інтенсифікувати процес формування іншомовної комунікативної компетентності, а на її основі – ІПК студентів завдяки збільшенню продуктивності самостійної роботи студентів;

2) підвищити ефективність процесу навчання іноземних мов професійного спрямування шляхом використання у навчальному процесі адекватних сугестивно-асоціативній технології форм і методів навчання, правильного підбору навчально-методичного забезпечення, реалізації принципу міжпредметних зв'язків у процесі опанування студентами терміносистеми, граматичних та стилістичних моделей метадискурсу з урахуванням домінуючих особливостей мислення студентів природничих спеціальностей.

Філософською і психологічною основою сугестивно-асоціативної технології вважаємо асоціативізм та теорію сугестії. Основною доктриною асоціативізму є те, що знання походить від досвіду діяльності, ідеї генеруються і продукують нові ідеї [11, с.11]. Основними засобами сугестії є: авторитет викладача, інфантілізація у системі викладач-студент, двоплановість (лінгвістичні засоби супроводжуються екстралінгвістичними: інтонацією, ритмом, мімікою, жестами), здатність студента до гіпермнезії (формування надпам'яті).

Згадані засоби присутні на основних етапах реалізації сугестивно-асоціативної технології формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю, тобто на ознайомчому етапі, подальшому і поглибленому етапах засвоєння навчального матеріалу та закріплюючому етапі – етапі активного відтворен-

ня засвоєних знань. Вони допоможуть подолати психологічні бар'єри у процесі засвоєння і відтворення навчального матеріалу, підвищити рівень мотивації студентів до навчання завдяки релаксації, зняттю втоми та підвищенню рівня їх працездатності, активізувати психологічні механізми розвитку пам'яті та формування надпам'яті.

На початкових етапах навчання викладач відіграє провідну роль у реалізації прийомів сугестивно-асоціативної технології навчання іноземних мов. Проте, враховуючи факт, що близько половини навчального часу відводиться навчальними планами підготовки бакалаврів та магістрів природничих спеціальностей вітчизняних ВНЗ самостійній роботі студентів, у процесі аудиторної навчальної діяльності вони повинні опанувати техніку психічної саморегуляції, прийоми релаксації та аутосугестії (чи самонавіювання). Іншими педагогічними техніками, спрямованими на ефективну реалізацію сугестивно-асоціативної технології навчання іноземних мов є установка на активне сприйняття – відтворення інформації, продуктивну навчальну діяльність та релаксацію.

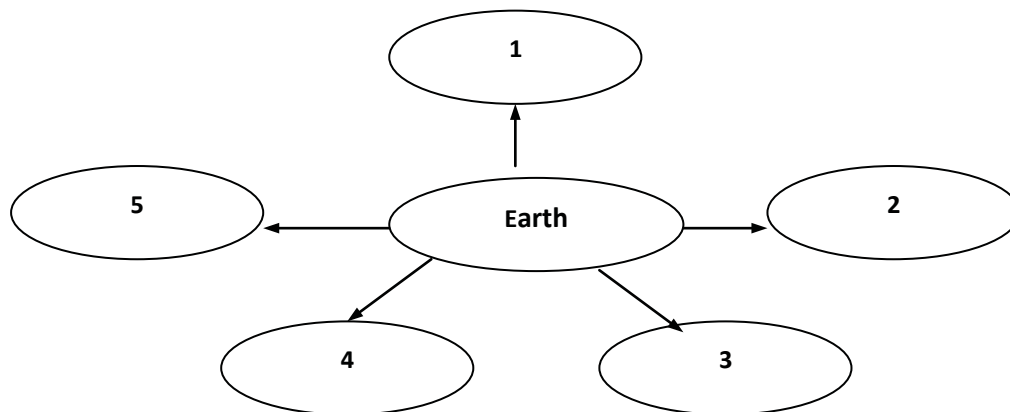
З метою поєднання психологічного і лінгвістичного підходів до аналізу асоціацій, розроблено і обґрунтовано метод аналізу асоціативної структури із застосуванням асоціативного експерименту для дослідження семантичних компонентів слів [10]. У перекладних методиках навчання іноземних мов асоціативні зв'язки використовувалися як актуалізовані в свідомості читача зв'язки між елементами лексичної структури тексту та співвідносими з ними явищами дійсності або свідомості [1], відображаючи зв'язки з формами та значеннями інших лексем. Методика асоціативного експерименту, популярна у другій половині ХХ ст., особливо в зв'язку з активним розвитком психолінгвістики і соціолінгвістики, залучала аналіз мовних реакцій на слова чи стимули, виявляючи тимчасові рефлекторні зв'язки відчуттів, почуттів, образів, понять та їх позначень у ментальному лексиконі носіїв мови з метою конструювання мережі асоціацій у свідомості особи. Беручи до уваги той факт, що домінуючий вид мислення фахівців природничого профілю – теоретичне понятійне та теоретичне образне, аналітичне, логічне, дивергентне, асоціативне мислення [5], сугестивно-асоціативна технологія акцентує на побудові логічних і асоціативних зв'язків, зокрема – на вивченні іноземної мови у соціальному контексті, тобто на формуванні асоціацій з потенційною мовною поведінкою носіїв іноземної мови.

Одним із основних шляхів оволодіння лексичним складом іноземної мови, подальшої систематизації лексики є виокремлення та вивчення окремих лексичних мікросистем у межах семантичних полів. З огляду на те, що тематична множина лексичних одиниць і є семантичним полем, запропоновано польовий підхід до вивчення лексичного шару мови [2].

Сучасні когнітивно орієнтовані дослідження, присвячені проблемам семантики, моделюють зв'язки лексико-семантичного варіанту (лексико-семантичний варіант – реалізація основної одиниці лексичної підсистеми мови, тобто – лексеми у мовленні [6, с. 89]) за допомогою т. зв. семантичних графів, «що відображають множинне поєднання значень у полі-семантив» [9, с.91]. До прикладу, семантичні графи

слова Earth (англ. мова) можуть бути схематично представлені (рис. 1). Наведена схема демонструє можливість презентації структури значення слова у

виді ієрархії сем або семантичних множників, які у мовленні реалізуються як диференційні семантичні ознаки – ноєми [9, с.92].



1. the world on which we live; our environment;
1. the dry surface of the planet as distinguished from sea or sky; ground, land;
2. soil, mould, dust, clay;
3. sphere, orb, planet;
4. the hole where some species of wild animals live.

Рис. 1. Приклад схеми семантичних графів

Ефективним видом навчально-пошукової діяльності студентів є побудова семантичних графів не лише значень окремих слів, а й синонімічних та антонімічних рядів слів.

Окрема увага у сугестивно-асоціативній технології формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю відводиться усвідомленню студентами правил комбінаторної семантики та розумінню ними змістових й виразних ефектів комбінаторно-семантичних правил. Крім валентнісного аналізу, вагоме значення відводиться контекстологічному, компонентному аналізу, моделюванню. Не потрібно якоїсь особливої техніки для виокремлення значень слів, тобто ридінгів, що відносяться до першої категорії класифікації основ компонентного аналізу, оскільки їх можна взяти із словників. Проте, при демонстрації валентності лексем допоможе тлумачення селекційних обмежень. Пояснюючи значення слів, співвідносячи їх з явищами об'єктивної дійсності, викладач повинен акцентувати на національній специфіці значень, закріплених за конкретними словами. Так, можемо спостерігати ширше значення українського слова *рука*, аніж англійських слів *hand*, *arm*. У процесі вивчення англійської мови як іноземної доцільно зосередити увагу студентів і на конкретизації значення англійських слів у порівнянні з українськими: українські слова *мріяти*, *снити* відповідають англійському слову *dream*; українські слова *пахнути*, *нюхати* – англійському *smell*.

Під час проведення аудиторного заняття викладач може здійснювати аналіз різних лексико-семантичних парадигм (груп слів за певною семантичною ознакою), до яких належать тематичні, лексико-семантичні, родовидові групи, синонімічні, антонімічні, омонімічні парадигми. Доцільно пропонувати студентам здійснювати такий аналіз та будувати семантичні графи у процесі самостійної роботи на основі тезауруса чи словника-активатора лексичного шару іноземної мови [8].

У процесі навчання іноземного фахово зорієнтованого спілкування за сугестивно-асоціативною технологією широко застосовуються як індивідуальні чи групові, так і фронтальні методи роботи з студентською аудиторією. Зокрема, найбільш ефективними методами навчання, що можуть застосовуватись у процесі реалізації асоціативно-сугестивної технології формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю є: візуалізація; брейн-стормінг у процесі групового й індивідуального складання семантичних графів; «дерево творення висловлювання»; читання «зигзагом»; метод ланцюгових асоціацій; інтерв'ю; індивідуальні та групові проекти, у т. ч. й побудова інтелект-мап [3]; презентації; «акваріум» (обговорення проблемного завдання у малій групі 4-6 осіб, повідомлення учасниками малої групи інформації усім членам академічної групи, активне обговорення проблеми у великій групі), обмін думками, дискусії, диспути; кейс-метод; «карусель» (внутрішні / зовнішні кола); занурення у віртуальне середовище, коли студенти за допомогою сугестії й автосугестії асоціюють себе з певними учасниками ситуацій; симуляції, імітації, рольові, ділові ігри, «ток-шоу», дебати, «телешоу»; вистави, спектаклі; презентації наукових відкриттів; проведення та презентація результатів природничих експериментів; метод послідовного чергування циклів, що ґрунтується на почерговому виконанні студентами видів мовленнєвої діяльності, сконцентрованих на засвоєнні мовного матеріалу, до прикладу – чергування читання з усним мовленням та ін. [4]; тестування, у т. ч. й бліц-тест розуміння валентності.

Візуалізацію – ефективний метод розвитку асоціативного мислення, варто щоразу застосовувати у процесі засвоєння нових мовних і мовленнєвих моделей і конструкцій, пояснення правил граматики, вивчення мовленнєвих моделей, опанування нової лексики і побудови семантичних графів. Різнокольорові схеми, зображення, рисунки змушують працю-

вати зорові центри головного мозку студентів, таким чином активізуючи їхню увагу й візуальну пам'ять. Ефективному запам'ятовуванню сприяє залучення таких механізмів пам'яті як ефект першості і ефект свіжості, а також принцип мнемотехніки використання уяви, пов'язаної з кольорами чи сенсорними почуттями.

Метод побудови інтелект-мап також сприяє розвитку аналітичного, логічного, дивергентного й асоціативного мислення студентів завдяки визначенню образних скорочень теми заняття або проекту,

тобто – т. зв. слова-ключа, а також розбудови багатовимірної ієрархії системи знаків, тобто слів-ключів та знаків-символів, що позначають об'єкти, пов'язані з основною темою.

На основі положень концепції формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей [7, с. 61-94], розроблено авторський метод «дерево творення висловлювання». Можемо графічно представити «дерево творення висловлювання» за допомогою методу візуалізації (рис. 2).

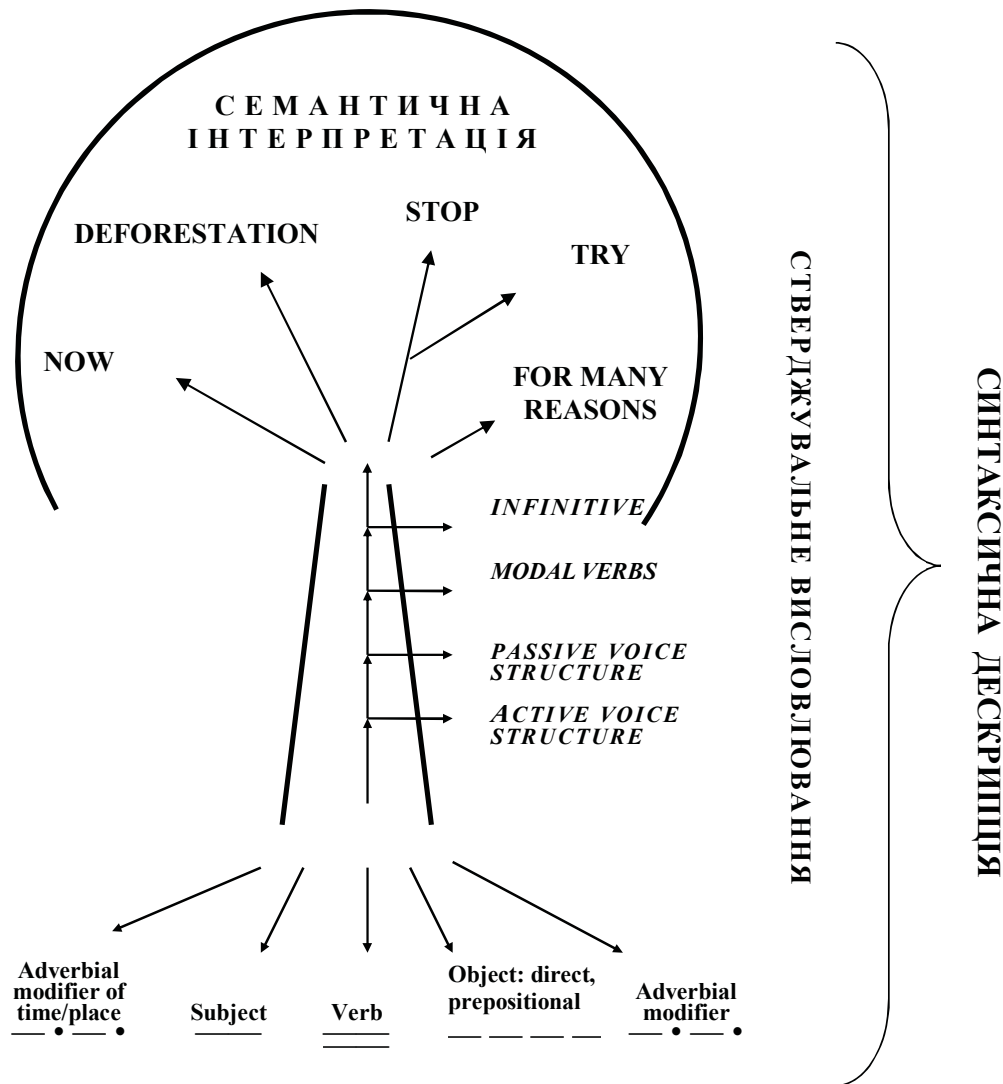


Рис. 2. Візуалізація методу «дерево творення висловлювання»

Згаданий метод дозволяє активізувати процеси розвитку логічного, дивергентного, асоціативного мислення, внутрішньо-системних і міжсистемних видів поєднання асоціацій, пам'яті. До прикладу, за допомогою обмеженої кількості правил граматики англійської мови, що акумулюються у процесі вивчення дисципліни, представлених на рівні стовбура метафоричного дерева, студенти повинні висловити можливі семантичні інтерпретації глибинної семантичної структури «stop deforestation», зображеної на рівні гілля метафоричного дерева. Синтаксичною

описом розгорнутого поверхневого висловлювання повинно бути стверджувальне речення. Корені метафоричного дерева демонструють і допомагають студентам пригадати порядок членів речення відповідно заданій синтаксичній дескрипції.

Можливими варіантами розгорнутого поверхневого висловлювання даного завдання є: *Now they are trying to stop deforestation for many reasons. Deforestation is being stopped for many reasons now. Now they must/ ought to/ have to/ are to try to stop deforestation. Deforestation must/ ought to/ has to/ is to*

be stopped now etc. Метод «дерево творення висловлювання» може застосовуватися на початку навчального заняття у формі т.зв. «розминки», у ході проведення заняття перед вивченням нового граматичного матеріалу з метою повторення і, відповідно, кращого засвоєння уже пройденого. Згаданий метод може застосовуватися і як метод оцінювання навчальних досягнень студентів.

Метод ланцюгових асоціацій сприятиме розвитку усіх видів пам'яті студентів за критерієм пам'яті, а саме: сенсорної, короткочасної і, особливо, довготривалої. Його суть полягає в запам'ятовуванні коротких послідовностей певних даних (здебільшого – лексичних одиниць), а також їх порядку. При цьому кожен наступний елемент послідовності пов'язується і асоціюється з попереднім. Процес запам'ятовування повинен здійснюватися за принципом: *образ + дія = пам'ять*. Отож, використання «живого» образу для запам'ятовування кожної ланки ланцюга і пов'язування його з образом наступної ланки сприятиме ефективності засвоєння нового матеріалу [7, с.157-158].

Імітації, симуляції та інші активні методи навчання сприяють реалізації принципу мнемотехніки використання уяви, пов'язаної з динамікою. Ці методи особливо ефективні після перегляду навчальних відеоматеріалів, уривків телепередач, чи прослуховування аудіозаписів, коли студент асоціює себе з певним героєм і, застосовуючи сугестію, намагається відтворити його образ та дії за допомогою не лише лінгвістичних, а й екстралінгвістичних засобів – міміки, жестів, інтонації.

Читання «зигзагом» передбачає поділ тексту на уривки, частини або використання на певному етапі навчального заняття різних текстів за тією ж тематикою. Студенти отримують уривки тексту, або різні тексти, ознайомлюються з ними і обговорюють прочитане з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитаного. Метод читання «зигзагом» дозволяє активізувати логічне й асоціативне мислення студентів у процесі відтворення логічного ланцюга подій, описаних в уривках текстів, мотивує їх до участі в обміні думками, обговореннях, дискусіях.

Використання кейс-методу у процесі формування ІПК передбачає концентрацію уваги студентів на конкретних ситуаціях, історіях, текстах з подальшим обговоренням у групі, спільним аналізом, прийня-

ттям конструктивних рішень. Таким чином, метод забезпечує реалізацію принципу інтеграції теорії з практикою, оскільки студентам доводиться застосовувати комплекс теоретичних знань для формування умінь у процесі розв'язання практичних проблем.

Метод послідовного чергування циклів підвищує ефективність сугестивно-асоціативної технології завдяки використанню різнопланових прийомів, що сприяє зростанню рівня зацікавлення студентів, дозволяє утримувати їх увагу за рахунок уникнення монотонності у навчальному процесі [4].

Рекомендується вживання іноземної мови впродовж усього заняття з іноземної мови чи іноземної мови професійного спрямування. Викладачеві дозволяється вживати лише окремі мовленнєві моделі та конструкції рідною мовою з метою привернення уваги студентів до існування паралельних моделей і конструкцій у рідній мові та кращого їх засвоєння за допомогою побудови асоціативних пар і ланцюгів.

Висновки. Доведено ефективність застосування проаналізованих методів навчання на основі проведення експериментального дослідження. Так, побудова студентами експериментальних груп у процесі вивчення нової лексики лексичних графів в індивідуальних глосаріях дозволила їм засвоїти на 36% більше нових лексичних одиниць, ніж це вдалося студентам контрольних груп і значно легше опанувати синонімічні й антонімічні ряди завдяки формуванню свідомих і підсвідомих асоціативних ланцюгів. Завдяки формуванню асоціативних мовленнєвих моделей та конструкцій, спільних для рідної й іноземної мов, студенти значно краще орієнтувались у структурі речень іноземної мови. Формування асоціативних пар ідіом та ідіоматичних виразів іноземною та рідною мовами дозволило значно полегшити їх запам'ятовування й адекватне вживання у комунікативному контексті, у процесі самостійного продукування студентами дискурсу.

Важливо акцентувати не лише на оволодінні студентами окремими термінами іноземної мови у сфері фаху, але й притаманними відповідним жанрам метамови мовними і мовленнєвими конструкціями і моделями; формуванні умінь їх вільного вживання.

Вищий рівень сформованості ІПК досягається завдяки відповідному конструюванню змісту навчання іноземної мови професійного спрямування. Згадана проблема стане предметом наших подальших наукових розвідок.

Література та джерела

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. Ч.1.: Пособие для филологов / Н.С.Болотнова. – Томск : Из-во ТГПУ, 2001. – 129 с.
2. Венкель Т. В. Синтагматичні, парадигматичні та епідигматичні характеристики прикметників на позначення кольору в англійській мові: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / Т. В. Венкель. – Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2004. – 20 с.
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти»/ І.В.Гриненко ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
4. Крючков Г. Гуманістичний підхід у навчанні іноземній мові / Г. Крючков // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 6–10.
5. Микитенко Н.О. Психолого-педагогічний портрет майбутнього фахівця природничого профілю / Н.О.Микитенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, 2011. – №34. – С.175-183
6. Микитенко Н. О. Роль дистанційної освіти у формуванні іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців / Н.Микитенко // Науковий Вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. – Серія:

- Педагогіка і психологія. – Чернівці, 2008. – Вип.387. – С.104-111
7. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / Н. О. Микитенко; За ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 411 с.
 8. Половинко О.О. Лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори наповнення семантичних полів у сучасній російській літературній мові (семантичне поле вік): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.02/О. О. Половинко; Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2006. – 19 с.
 9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми: Підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2008. – 712 с.
 10. Слива Т.В. Асоціативно-семантична група як форма парадигматичної організації лексики: автореф. ... дис. канд. філол. наук: 10.02.02 «російська мова» / Т.В.Слива; Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
 11. Schunk D. H. Learning Theories: An Educational Perspective / D. H. Schunk [5th ed.]. – Allyn & Bacon, 2008. – 592 p.

В статтє проанализированы пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в контексте реализации суггестивно - ассоциативной технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов естественных специальностей. Определены цели и задачи суггестивно-ассоциативной технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов естественных специальностей. Охарактеризованы методы обучения иностранным языкам в контексте реализации суггестивно - ассоциативной технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов естественных специальностей, в частности: построение семантических графов, интеллект - карт, «дерево создания высказывания», чтение «зигзагом» и др.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, будущие специалисты естественных специальностей, методы обучения, суггестивно-ассоциативная технология формирования иноязычной профессиональной компетентности.

The paper analyzes the ways to improve teaching foreign languages in the context of the suggestive - associative technology of ESP competence building in students majoring in sciences. The goals and objectives of the suggestive - associative technology of ESP competence building in students majoring in sciences have been defined. The effective methods of teaching foreign languages in the context of the suggestive - associative technology of ESP competence building in students majoring in sciences, such as: construction of semantic graphs, intellect maps, "tree of an expression formation", reading in "zigzag" and others have been justified.

Key words: ESP competence, students majoring in sciences, methods of instruction, suggestive - associative technology of ESP competence building.

УДК 811. 111(07)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Миськів Валентина Анатоліївна
м. Тернопіль

Описується психологічний механізм граматичної інтерференції у процесі вивчення другої іноземної мови. Проаналізовано психолінгвістичні аспекти, що перешкоджають ефективному оволодінню іноземною мовою і які слід враховувати у процесі навчання англійської мови як другої іноземної, на базі німецької мови як першої іноземної мови. Досліджується проблема міжмовної взаємодії в оволодінні англійською мовою як другою іноземною. Визначено фактори, що взаємодіють у процесі навчання другої іноземної мови в умовах трилінгвізму.

Ключові слова: граматична інтерференція, психолінгвістичний аспект, міжмовна інтерференція, внутрішньомовна інтерференція, друга іноземна мова.

Загально прийнято вивчати англійську мову як міжнародний еквівалент спілкування. Та останні п'ять років попит на вивчення німецької мови зна-

чно виріс, з'явилося багато німецьких партнерів та інвесторів. Тому вивчення німецької мови стало невід'ємною частиною навчальної програми багатьох вищих навчальних закладів. А для студентів, які за фахом вивчають іноземну мову (далі ІМ), обов'язковим є курс другої іноземної мови (далі ІМ2). Методика навчання ІМ2 визначає, що неодмінним результатом будь-якого білінгвалізму є інтерференція – явище, що виникає внаслідок контакту двох мовних систем у мовній свідомості білінгва під час актуалізації і сприйняття ним іншомовного мовлення, і може виникати на всіх мовних рівнях. У нашій статті ми розглянемо інтерференцію на граматичному рівні.

Метою статті є проаналізувати механізм породження граматичної інтерференції у мовленні студентів на психологічному та лінгвістичному рівнях.

Основою оволодіння іноземних мов у вишах є мультилінгвізм і культурний розвиток студентів. На

думку Бім І. Л. вивчення ІМ в аспекті багатомовності сприяє розвитку лінгвістичної та комунікативної свідомості студента, допомагає йому усвідомити спільні та відмінні риси мов, що вивчаються, сприяє поглибленню знань і полегшенню навчання загалом [1, с. 15]. На думку Є.М.Верецагіна, причиною інтерференції є не відмінності у мовних системах, а психологічні механізми, які називають інтерференцією навичок [5, с.120].

Аналіз психолінгвістичної літератури дозволяє виділити дві точки зору щодо оволодіння ІМ. Деякі вчені говорять про необхідність формування нового іноземного мовленнєвого механізму при вивченні іноземних мов. Б.В.Беляєв стверджує, що при засвоєнні ІМ необхідним є створення нового мовленнєвого механізму [2 с.183]. П.Б.Гурвич вважає, що в процесі вивчення ІМ виробляється особливий мовленнєвий механізм, який тісно взаємодіє з вже виробленим механізмом РМ [9, с.21]. Хоча на думку О.О.Леонтьєв, вивчення ІМ повинно відбуватися не шляхом формування механізму породження мовлення, а шляхом визначення кореляцій, зміною характеру кореляції в окремих випадках [14 с.252].

Н.И.Жинкин вказує на важливість формування навички виражати одне і теж речення рідною мовою (далі РМ), першою іноземною мовою (далі ІМ1) та ІМ2 при вивченні ІМ [11].

Доведено, що іноземна мовленнєва діяльність є не лінгвістичним, а психологічним процесом. На відміну від оволодіння РМ, яке відбувається без чіткого усвідомлення структури і семантики мовленнєвих одиниць, процес засвоєння ІМ починається з усвідомлення мови [6, с.291]. Вивчаючи ІМ студенти використовують ті вміння та навички, які в них вже сформовані на матеріалі РМ [15, с.31], відбувається перенесення вміння та навичок з РМ в ІМ. А отже, особливість мовного досвіду студентів при вивченні англійської мови як ІМ2 на базі німецької полягає в тому, що в їх свідомості взаємодіють три мовні механізми, а саме: механізми РМ, німецької мови як ІМ1 та англійської мови як ІМ2. При цьому знання, навички і вміння РМ є повністю сформованими, ІМ2 перебувають на етапі удосконалення, а ІМ2 (англійської) – на етапі становлення. Це сприяє швидкому формуванню мовного механізму ІМ2.

Іноземний мовний механізм включає в себе три групи навичок:

- 1) мовні навички на РМ, які потрібно перенести на новий мовленнєвий матеріал та активізувати;
- 2) навички, які потрібно сформувані заново;
- 3) навички, які були сформовані на РМ і при оволодінні ІМ повинні отримати корекцію [16, 91 с.94].

У нашому дослідженні ми звернемо увагу на третю групу навичок, а

саме сформовані навички на РМ і ІМ1 і при оволодінні ІМ2 повинні отримати корекцію.

Як вже зазначалось вище що відмінності в граматичних системах РМ, ІМ1 та ІМ2 вказують лише на можливість граматичної інтерференції. Причиною прояву інтерференції є неправильна робота психічних мовних механізмів. Відтак, слід розглянути психологічний механізм інтерференції, а власне інтерференцію навичок.

Взаємодія навичок – це позитивне та негативне перенесення, або інтерференція навичок. Перенесен-

ня – це складне явище в психіці студента, скритий механізм якого дає можливість студенту використовувати у своїй діяльності, те чим він вже володіє в нових ситуаціях [13, с.80]. Зіткнувшись з новим завданням студент, як правило, спочатку використовує ті прийоми, якими він вже володіє і які він застосовував при виконанні аналогічних завдань. При цьому об'єкти сприймаються як схожі, а насправді відрізняються, що і призводить до інтерференції навичок. Гальмування взаємодії навичок при яких сформовані навички затрудняють формуванню нових або знижують їх ефективність, в психології називається інтерференцією. Інтерференція може проявлятися не тільки між навичками в цілому, а й між окремими компонентами [10, с.56]. Відповідно до нашого дослідження розрізняють міжмовну та внутрішньомовну граматичну інтерференцію. Під міжмовною інтерференцією розуміють “негативне перенесення мовленнєвих навичок, сформованих у студентів на основі РМ, в мовленнєву діяльність мови, яка вивчається, а під внутрішньомовною інтерференцією – позитивне перенесення сформованих навичок мови, яка вивчається на новий матеріал [17, с. 190].

Взаємодія навичок можлива коли є схожість у змісті або в способі дії між сформованими навичками і тими які перебувають на стадії формування. Отже, з психологічної точки зору інтерференція навичок це наявність спільних компонентів в умовах, способах і цілях виконання дій та недостатнє відрізнєння особливостей дій. Звідси, граматична інтерференція відбувається у схожих за значенням граматичних одиницях РМ, ІМ1 та ІМ2, що є спільними компонентами для РМ, ІМ1 та ІМ2 та спричиняють помилки у мовленні студентів. Як зазначає Б.А.Бенедиктов, процес уподібнення нового матеріалу ІМ2 мовним комплексам РМ, володіння якими стало автоматичним, тобто наявність спільних компонентів пояснює перенесення диференціальних ознак з РМ та ІМ1 в ІМ2 [3, с. 2].

Досліджуючи психологічний аспект явища граматична інтерференція, слід зазначити, що інтерференція навичок буде проявлятися не завжди, а тільки в тих випадках коли вони можуть бути протиставлені один одному по критерію стійкості. Стійкість навички визначається давністю його сформованості та частотністю актуалізації. Ця величина є відносною, тому можна говорити лише про стійкість одних навичок до інших. Наприклад в умовах трілінгвалізму навички РМ більш стійкі ніж навички ІМ1 та ІМ2 і відповідно навички ІМ1 стійкіші ніж ІМ2.

У процесі навчання англійської мови як ІМ2 на базі німецької відбувається позитивне перенесення навичок, які вже сформовані на основі попереднього досвіду при вивченні ІМ1. На початковому етапі навчання ІМ2 є те, що вміння і навички розвиваються на основі механізмів РМ та ІМ1. При цьому ефективність перенесення навичок та вміння залежить від того, наскільки реалізація нових задач відрізняється від уже виконаних. На початковому етапі навчання англійської мови як ІМ2 перенесенню можуть підлягати мовні механізми предметно-логічного плану, тобто вміння студентів з'ясувати предмет, про який йде мова, встановлювати його логічну послідовність, виокремлювати головне і підкорювати йому деталі, викладаючи думки РМ та ІМ1. Навички

РМ також повинні бути перенесені на новий грамати-
чний матеріал і актуалізовані.

У цьому разі треба брати до уваги закон форму-
вання навички, суть якого полягає в тому, що лю-
дина, зіткнувшись з новим завданням, намагається
використати ті прийоми, якими володіє. У мовленні
першочергову роль відіграє використання наявного
досвіду на несвідомому рівні. З метою відповідності
конкретним умовам і смисловим завданням мовлен-
ня відбувається постійна перебудова мовленнєвого
досвіду [13, с. 22]. Ступінь і частота прояву інтерфе-
ренції залежать від рівня підготовленості студентів з
ІМ1 та ІМ2і від ступеня навчання.

Психологи рекомендують прийняти такі заходи
щодо зниження інтерференції навичок:

- 1)аналіз завдань та застосування однакових методів
навчання;
- 2)перехід до вправлення інших навичок тільки піс-
ля того як, попередні були добре закріплені;
- 3)створення стимулюючих ситуацій, завдань в яких
буде добре видно відмінності в граматичних сис-
темах мов [18].

Отже, психологічним аспектом механізму інтер-
ференції є з однієї сторони свідоме переконання, а
з іншої підсвідоме відчуття студентів, що ІМ підпо-
рядковується тим самим закономірностям що й РМ.
А в тримовному середовищі ІМ2 підпорядковується
закономірностям ІМ1 та РМ. Таким чином, процеси
інтерференції знижує засвоєння граматичних оди-
ниць ІМ2, які за певними ознаками відрізняються від
корелятив РМ та ІМ2 і спричиняють помилки у мов-
леннєвій діяльності студентів.

Основною причиною виникнення помилок вна-
слідок інтерференції дослідники вважать несуміс-
ність у лінгвістичних системах двох мов, коли сис-
теми двох мов накладаються одна на одну, що при-
зводить до помилкових протиріч при їх контакті [19,
с.13]. Внаслідок цього виникає помилкова аналогія,
яка призводить до підміни схем і моделей ІМ відпо-
відними елементами РМ або зміні перших за прикла-
дом других [7, с.46]. Відповідно, основним способом
полегшення засвоєння ІМ та удосконалення процесу
навчання вважається прогнозування на основі порів-
няльного аналізу труднощів, що виникають при ви-
вченні мови студентами факультету іноземних мов
і розробки шляхів подолання виявлених труднощів.

Процеси навчання ІМ1 та навчання ІМ2 значно
відрізняється, незважаючи на те, що в їх основу за-
кладені схожі психологічні механізми. Під час на-
вчання ІМ2 мовній свідомості особистості протиді-
ють мовні навички не лише РМ, а й ІМ1. У такому
разі на вивчення англійської мови значний вплив
мають набуті знання, навички й уміння української
та німецької мов. Внаслідок поєднання трьох кон-
тактуючих мов одним із психолінгвістичних аспектів
навчання англійської мови як ІМ2 на базі німецької
є міжмовний перенос, який у психолінгвістиці ви-
значають перенос як результат взаємодії існуючих
механізмів перенесення навичок за наявності попе-
реднього досвіду вивчення ІМ [4, с. 124].

І.І.Китросская вважає що інтерференція відбува-
ється в момент мовленнєвого оформлення висловлю-
вання, а саме не етапі граматики- семантичного коду-
вання, в результаті не розрізнення понятійної основи
мовленнєвої дії на РМ та ІМ1 [13, с.87]

Дослідження психолінгвістичного підходу роз-
глядає інтерференцію, як один з видів переносу на-
вичок. Перенос, із погляду психології, є одним із
проявів основного психологічного процесу опори на
вже існуючі знання для полегшення засвоєння но-
вих знань [12, с.197]. Причинами переносу виступає
мисленнєва діяльність, яка полягає у порівнянні та
зіставленні вже відомих і нових явищ, виділенні їх
схожості та відмінності. Наявність повної схожості
між мовними явищами зумовлює до виникнення по-
зитивного переносу навичок, при якому вже сформо-
вані навичка та вміння допомагають студенту опа-
нувати нові навички та вміння під час вивчення мови.
Наявність часткової схожості явищ може спричинити
до негативний перенос, коли одні навички перешко-
джатимуть формуванню інших під час вивчення ІМ.

Психолінгвістичний підхід враховує функціону-
вання психолінгвістичних механізмів на різних сту-
пенях розвитку. Методика навчання ІМ2, на думку
О. К. Бобрішевої, має базуватися на положеннях пси-
холінгвістики і враховувати принципи дії й особли-
вості формування та функціонування мисленнєвих і
мовленнєвих механізмів, які мають свою специфіку
[4, с. 126]. У процесі навчання другої іноземної мови
необхідно враховувати психолінгвістичну специфіку
розумової та мовної діяльності студентів, котрі вже
володіють рідною та першою іноземною мовами. У
результаті взаємодії трьох контактуючих мов, зокре-
ма української, німецької та англійської, виникають
такі явища, як інтерференція і перенос (трансфер).
Явище мовної інтерференції розглянуто і проаналізо-
вано, зокрема виявлено причини її появи та встанов-
лено особливості розвитку, в працях І. К. Білодіда, Н.
С. Борисенко, Є. М. Верещагіна, Ю. О. Жлуктенка та
інших вчених. При взаємодії близьких мовних сис-
тем інтерференція проявляється легше [7, с. 164].

Лінгвістичний зміст терміну інтерференція від-
різняється від його психологічного змісту, хоча част-
ково і співпадає з ним. Це цілком природно, оскільки
одним із критеріїв розмежування психології мов-
лення та лінгвістики слугує саме те, що психологу
відводиться з'ясування причин, які зумовлюють мов-
не явище, а лінгвісту – опис того, у якій формі це
явище актуалізується [8, с. 94–95]. Тому психологи
пов'язують термін інтерференція з поняттям пере-
носу або трансферу навичок. При цьому, з одного
боку, ними розрізняється позитивний перенос або
вплив раніше сформованої дії на оволодіння новою
дією, за якого її засвоєння відбувається легше і швид-
ше порівняно з попередньою, і який полягає у тому,
що надбані у конкретній ситуації знання, навички
і вміння проявляються також і в ситуаціях, що від-
різняються від тієї, у якій вони першочергово сфор-
мувалися [18, с. 247]. З іншого боку, розглядається
негативний перенос, за якого виконання однієї дії
ускладнює здійснення іншої, що виявляється у збіль-
шенні кількості часу на її виконання, зростанні во-
льових зусиль, збільшенні кількості допущених по-
милок, який спричинює появу інтерференції навичок
[18, с. 160].

У лінгвістиці здебільшого увагу приділяють не-
гативній інтерференції, її прогнозуванні, досліджен-
ні й попередженні, у зв'язку з тим, що негативний
мовний матеріал у мовленні білінгвів створює певні
перешкоди під час спілкування. Важливо зазначити,

що розгляд інтерференції як негативного явища відбувається на рівнях системи або порушення логіко-семантичного змісту, норми, тобто порушення форми й ситуативної адекватності [5, с. 51–54].

Лінгвістичний аспект дослідження двомовності орієнтовано, зазвичай, на аналіз зіставлення структур і структурних елементів контактуючих мов, їхнього взаємного впливу, взаємодії і взаємопроникнення на різних рівнях. Окрім того, у межах лінгвістичних досліджень звертається значна увага на вивчення прояву інтерференції під час використання обох мов, а також визначення в поведінці двомовних носіїв типових відхилень від норм кожної з мов, пов'язаних саме з їхньою двомовністю. На структурному рівні передбачається вивчення ступеня поширення інтерференції на різні ділянки мови, а також інтенсивності, з якою ці мови піддаються інтерференції та її наслідків: від часткової асиміляції до цілковитого занепаду чи утворення нових мов як результату сталих мовних контактів [8, с. 18].

Загальновідомо, що поява помилок у мовленні студента, який вивчає іноземну мову, зумовлена багато в чому інтерференцією з боку його РМ, що співвід-

носиться зі стадією некоординованого білінгвізму, тобто такого стану мовної компетенції, коли два коди й дві системи норм не диференційовані повністю. Інтерференція – не що інше як підміна схем і моделей досліджуваної мови відповідними елементами РМ, або видозмінення перших за зразком других. Значимо, що чіткої межі між цими двома категоріями не існує, оскільки кожна зміна в мові може залежати як від об'єктивних, так і від суб'єктивних чинників, зокрема, ролі певних осіб. Тому інтерференція у деяких випадках носить перехідний характер, як, наприклад, мовна адаптація, за умов якої можливе не лише поповнення словникового складу мови, а й граматичної зміни [20, с. 1–7].

Отже, дослідження граматичної інтерференції спирається на дані суміжних наук та їхні методики: психології, психолінгвістики, акустики мови тощо. Порушення мовної системи на граматичному рівні, як результат дії інтерференції, проявляються в ІМ2. Тому, ефективному формуванню граматичних навичок ІМ2 після ІМ1 у студентів першого року навчання ІМ2 сприятиме врахування в навчальному процесі психологічного механізму граматичної інтерференції.

Література та джерела

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (неметкий на базе английского) / Инесса Львовна Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. / Борис Васильевич Беляев. – М.: Просвещение, 1965. — 229 с.
3. Бенедиктов Б.А. Психологические вопросы интерференции в процессе усвоения 2-го языка. / Б.А.Бенедиктов, Бенедиктов С.Б // Проблемы интерференции при обучении языку: Республиканский симпозиум. – Каунас, 1968, С. 2–5.
4. Бобришева О. К. Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов на економічних факультетах ВНЗ України / Олександра Бобришева // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – К., 2002. – № 23. – С. 122–126.
5. Верещагин Е.М. Заметки о монографии У. Вайнрайха. / Евгений Михайлович Верещагин // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: МГУ, 1967, С. 118–140.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. / Лев Семенович Выготский. – М., 1936. – 319 с.
7. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования; пер. с англ. / Уриель Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
8. Валігура О. Р. Систематизація ознак мовної інтерференції / Ольга Романівна Валігура // Нова філософія / за ред. Манакіна В. М. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 36. – С. 104–110.
9. Гурвич П.Б. Некоторые вопросы психофизиологии образования новых речевых связей на родном и иностранном языках. / Перси Борисович Гурвич // Вопросы методики преподавания иностранных языков.– Тула, 1968.– №20.– С. 1–33.
10. Гурвич П.Б. Основные положения обучения лексики до уровня ее спонтанного употребления. / Гурвич П.Б., Соловцова Э.И // Проблемы обучения иностранным языкам. – Владимир, 1970.– С. 174–187.
11. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. / Николай Иванович Жинкин // Вопросы языкознания. –1964. – №6 – С. 26-39.
12. Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолінгвістике. / Александра Алекандровна Залевская. – Калинин: Калинин, ун-т, 1979. – 84 с.
13. Китросская И.Л. Роль и место переноса в методике обучения языку. / Инна Ильинична Китросская // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М.: МГУ, 1972. – С. 80–90.
14. Леонтьев А.А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1969. – 307 с.
15. Леонтьев А.А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1969. – С. 28-32.
16. Леонтьев А.А., Зимняя И.А. Психологические особенности владения иностранным языком / И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев // Международная конференция преподавателей русского языка и литературы "Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы": Тезисы докладов и выступлений. – М.: 1969. С. 146–148.
17. Московкин Л.В. Оптимизация обучения иностранных студентов-нефилологов грамматическому аспекту русского языка: автореф. дис. ... д. пед. н. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1999. – 45 с.
18. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
19. Рогозная Н.Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков) автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра филолог. наук 10.02.01 «Русский язык» / Нина Николаевна Рогозная. – 2003. – 50 с.
20. Columas F. Language Adaptation / Florian Columas // Language Adaptation; ed. by F. Columas. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – P. 1-25.

Описывается психологический механизм грамматической интерференции в процессе изучения второго иностранного языка. Проанализированы психолингвистические закономерности, которые препятствуют эффективному овладению иностранным языком и которые следует учитывать в процессе обучения английскому языку как второму иностранному языку, на базисе немецкого языка как первого иностранного языка. Исследуется проблема межъязыкового взаимодействия в овладении английским языком как вторым иностранным. Определены факторы, которые взаимодействуют в процессе обучения второму иностранному языку в условиях трилингвизма.

Ключевые слова: грамматическая интерференция, психолингвистический аспект, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция, второй иностранный язык.

The article deals with the psychological mechanism of grammar interference in the process of learning second foreign language. The psycholinguistics aspect that deny effective learning a foreign language and which is considered in the process of teaching English as a second foreign language based on German as a first foreign language has been analyzed. The problem of interlingual interaction in learning English as a second language has been investigated. The factors interacting in the process of learning the second foreign language in trilingualism have been defined.

Key words: grammar interference, psycholinguistic aspect, interlingual interference, intralingual interference, second foreign language.

УДК 81. 37

ЛІНГВІСТИЧНА ОСВІТА КИЇВСЬКОЇ РУСІ

Михайлишин Уляна Іванівна

м. Тернопіль

Актуальність дослідження зумовлена європейським вектором освіти в Україні і відсутністю наукових студій про розвиток лінгвістичної освіти в Київській Русі. Запропоновано періодизацію еволюції княжої держави і одночасний розвиток лінгвістичної освіти цієї доби. Представлено матеріал про становлення і розвій української мови у стародавньому її варіанті та вивчення і функціонування іноземних мов, які сприяли економічним і торговельним зв'язкам Київської Русі з іншими країнами.

Ключові слова: розвиток лінгвістичної освіти, періодизація історії Київської Русі, становлення і розвиток української мови, вивчення іноземних мов.

Кожне суспільство у процесі свого розвитку прагне знати свою історію, дослідити становлення і розвиток усіх галузей науки. Багато учених досліджували еволюційний процес освіти, починаючи з хрещення Русі й до теперішнього часу (А. Андрохівич, В. Гнатюк, Ю. Кміт, І. Левицький, І. Свенціцький, С. Сірополко, І. Франко, інші). Сьогодні в Україні відбуваються соціально важливі економічні і політичні зміни, які пов'язані з інтеграцією у європейську спільноту. Омріяний перехід до відкритого громадянського суспільства, відмінною рисою якого є взаємодія представників усіх країн і народів, ставить перед українською системою освіти важливу мету – виховання особистості, яка володіє розвиненим партнерським мисленням і здатна розглядати себе як носія рідної української та одночасно іноземної культур, що усвідомлює свою роль, значущість і відповідальність у глобальних загальноєвропейських процесах. Така спрямованість освіти є передусім лінгвістичною і вона сприяє перетворенню Європи в багатомовний простір, у якому різні мови мають рівні права. Поглиблене вивчення рідної та іноземної мов стане пріоритетним у європейській освітній

парадигмі для реалізації прагнення налаштування і розвитку контактів з усіма представниками європейських країн. Європейське спрямування розвитку освіти вимагає від науковців дослідження історичного розвитку лінгвістичного її напрямку, що сприятиме збагаченню знань про вплив інших мов на розвиток української, вивчення іноземних мов в Україні протягом усього історичного її розвитку і скерування її вивчення на сьогоденний етап.

Детальнішого дослідження лінгвістичної освіти в Україні потребують усі часи, зокрема: найдавніші родово-плебні, Київської Русі як княжої держави, період перебування під Литвою і Польщею, козацької ери, під імперською владою і сьогодні.

Учені досліджували економічний, історичний, політичний розвиток України упродовж її еволюції, інші галузі, але розвиток лінгвістичної освіти не був предметом студіювання, що і свідчить про актуальність цієї проблеми.

Мета статті – описати історичні аспекти розвитку лінгвістичної освіти княжої держави.

Для цього потрібно виконати завдання, пов'язані з історичною періодизацією розвитку української держави і супровідної лінгвоосвіти, розвитком тодішньої української мови, вивченням іноземних мов, які активно сприяли економічним і торговельним зв'язкам Київської Русі з іншими країнами.

Історія розвитку руської держави тісно пов'язана з історією розвитку лінгвістичної освіти. Історики часто ділять політичну історію руської держави на три періоди.

Перший період – швидкого зростання – охоплює майже 100 років – починаючи з 882 року, коли на престол у Києві сів Олег, до смерті Святослава I Хороброго 972 року.

Другий період охоплює князювання Володимира I Великого (980–1015) та Ярослава I Мудрого вершини

політичної могутності і стабільності, економічного та культурного розквіту. Було впроваджено християнство, що значною мірою вплинуло на політичне і культурне життя держави.

Третій – останній період – характеризується безупинними руйнівними князівськими чварами, зростанням загрози нападів кочових племен та економічним застоєм. Початок цього періоду, за різними оцінками, припадає на час смерті Ярослава I Мудрого 1054 року або кінець князювання останніх успішних правителів Києва – Володимира II Мономаха (1113–1125) та його сина Мстислава I Великого (1125–1132). Після захоплення та розорення Києва суздальським князем Андрієм Боголюбським 1169 року, політичне й економічне життя міста почало занепадати. Монгольська навала на Русь 1237–1241 рр. і руйнування Києва 1240 року поклали край існуванню Київської Русі та незалежності давньоруських князівств [6, с.65-66].

Арабський письменник Мохаммед бен Істак у VIII або початку IX ст. пише про зорганізовану велику слов'янську торгівлю предків українців, яка велася з глибини країни до Чорного моря, Каспію і навіть до Ірану і обіймала цілу мережу суходільних і морських шляхів [4, с. 34]. Це свідчить, що на території тодішньої України вивчалася арабська мова саме з торговельною метою, хоча цілком можливо, що араби привозили своїх тлумачів, які знали тодішню українську мову. Навіть якщо й так, то все одно слова арабської мови проникали в тодішній варіант української мови. У зв'язках з Україною були й хозари (населення тюркської держави, що містилася над Волгою, опанувала побережжя Каспійського моря і сягала до Озійського) вже від VII–VIII століть [4, с.35], які послуговувалися хозарською мовою (різновидом болгарської), наближеною до сьогоднішньої чуваської. Тому частина населення знали хозарську мову, яку використовували з метою розвитку торгівлі. І.П. Крип'якевич відзначає, що у цей час слов'янська мова «була одною із пануючих мов у хозарській державі; користувалися нею і самі хозари, і тюрки, й інші племена; англійський історик Бюрі вважає, що це була свого роду «лінгва франка» – торгова мова на тодішньому Орієнті» [4, с. 35]. Після навчання читання тодішньою українською мовою, як вказує Грушевський, «дальшим ступенем науки була грецька мова, краще потрібна для практичних справ при частих зносинах із Візантією та тодішньою вищою ієрархією, переважно грецькою» [2, с. 455–458].

У кінці IX століття рівень державної організованості східних слов'ян все ще був низьким, частина племен не входила до племінних об'єднань, або охоплювалася ними частково. Існували невеликі держави або напівдержавні племінні князівства. У той самий час процес державотворення в Європі розширювався. Зокрема, германські племена боролися за об'єднання і створили державу Карла I Великого, у VII ст. виникає Болгарська, в X ст. Польська держава, Чеська, Угорська та ін. Цей процес у Західній та Центральній Європі активно стимулював державотворчість також у східних слов'ян. Провідну роль у становленні Русі відіграло Полянське князівство із центром у Києві. Учені-дослідники вважають, що до утворення Київської Русі могли існувати якісь писемні традиції на рівні родо-племінних стосун-

ків. Але з об'єднанням східнослов'янських племен починає формуватися спільна для всіх її мешканців давньоруська писемно-літературна мова. Вирішальною умовою її виникнення було об'єднання всіх східнослов'янських племен у єдиній державі. Широкою матеріальною базою давньоруської літературної мови стало живе мовлення східних слов'ян у X–XI ст., що характеризувалося спільністю багатьох елементів таких лінгвістичних розділів, як фонетика, граматики, лексика і фразеологія. Давньоруська писемно-літературна мова почала формуватися у цей час, коли відмінності між східнослов'янськими діалектами у звуковій системі ще не були різкими – це наприкінці X–початку XI ст.

Слов'янські племена підійшли до такого рівня соціально-економічного розвитку, коли державність, що охоплювала б усі племена, стала історично необхідною. І тому зміна династій 882 року, злиття Новгородського і Київського князівств у єдине державне ціле сприяли об'єднанню з часом усіх східнослов'янських племен у єдину могутню Давньоруську державу (862/882 — 1139/1240). Потреби торговельної справи того часу вимагали знання мов країн, із якими підтримувалися стосунки (Моравія, Чехія, Польща тощо). Незважаючи на те, що писемність була відома в руських землях і раніше, після хрещення Русі вона почала значно швидше поширюватися і стала основою розвиненої культурної традиції східного слов'янства. Час оволодіння неупорядкованим письмом відносять до IX ст. Болгарський письменник початку X ст. чорноризець Храбр наголошував на потребі створення слов'янської мови, оскільки слов'яни раніше «не имеху книгъ, но чрътами и резами чьтеху и гадаху, погани суще, крѣстивше же ся, римскими и грѣцькими письмены нуждахуся словенскоу речь безъ устроения... и тако бешу много лъта» [9].

Відзначимо, що проблема писемності у східних слов'ян до Кирила і Мефодія ще залишається недостатньо дослідженою. Аналіз істориків і лінгвістів засвідчує, що слов'яни отримали дві азбуки – глаголицю і кирилицю, одна з яких винайдена слов'янськими просвітителями Кирилом і Мефодієм. Більшість дослідників схиляється до думки, що це була глаголиця. Кирилиця, як вважали І.І. Срезневський і С. Георгієв, виникла на основі грецького уставу VI — VIII ст., доповненою слов'янськими буквами. Порівняно із глаголичною азбукою, літери якої мали надто складне написання, кирилиця була простою і доступною, тому отримала офіційне поширення як у Болгарії (кінець IX ст.), так і в Русі (X ст.). Підтвердженням раннього знайомства Русі з писемністю свідчать: 1) знахідка Кирила у Корсуні (Херсонесі) Євангелія і Псалтиря, написаних «руськими письмены», 2) зустріч із людиною, яка розмовляла цією мовою, 3) наявність договорів Русі з греками (911 р.), що вказують на руський звичай писати духовні заповіді на випадок смерті, 4) спеціальні грамоти, підписані князем (944 р.), які повинні були мати при собі послі і купці, що прибували з Русі у Царгород, тощо. Особливий інтерес становить так звана «Софійська азбука», виявлена С.О. Висоцьким на стіні Михайлівського вівтаря Софійського собору в Києві, що відображає один із перехідних етапів східнослов'янської писемності, коли до грецького алфавіту почали додавати букви для передачі фонетичних особливостей слов'янської мови. Ймовірно,

що цим алфавітом користувалися на Русі ще в часи Аскольда й Діра.

Провідна роль Києва у формуванні ранньофеодальної держави і географічно центральне положення столиці сприяли виділенню старокиївського (поляньського) говору на роль основи літературної мови. Про південноруську, поляньську основу мови Києва писав ще О.О. Шахматов [10, с. 81–83]. Учений вважав, що у зв'язку із зосередженням у столиці Київської Русі різних діалектів, виробилася своєрідна спільна мова. Нею послуговувалися книжники, духівництво, на відміну від простого населення, яке користувалося своїм говором. На думку О.О. Шахматова, мовою освіченого прошарку киян ще з X ст. була давньоболгарська старослов'янська мова. Обидва різновиди мови Києва, за переконанням О.О. Шахматова, переходили в інші центри Стародавньої Русі [9, с. 81–83]. Думка про функціонування двох різних мов у живому спілкуванні Києва так і залишилася недоведеною. Хоча багато вчених прийняли ідею О.О. Шахматова про змішаний характер розмовної мови Києва, але його гіпотетичне твердження може стосуватися лише окремих елементів лексики і фразеології, а не фонетики і граматики в цілому. Обидві літературні мови Русі X–XIII ст. – давньоруська писемно-літературна і старослов'янська (церковно-слов'янська) східнослов'янської редакції – були могутніми чинниками духовної культури й об'єднання. За підрахунками Б. Сапунова, в XI ст. у містах Русі було до 5% писемного населення. Нові відкриття тут можуть з'явитися лише за умови виявлення таких потужних джерел, як наприклад, бібліотека Ярослава Мудрого.

За період князювання Володимира I Великого (980–1015) та Ярослава I Мудрого (1034–1054) продовжується розвиток лінгвістичної освіти, як тогочасної української, так іноземної. Князь Київський Володимир Великий (який, за словами літописців, сам був неграмотний), «почав брати у визначних людей дітей і давати їм у книжну науку». Освічене духовенство вчило читати, і писати [3]. Наші предки далеко ще перед хрещенням України-Русі знали іноземні мови. Із того часу вивчення інших мов поширилося ще більше. До цього спонукали міжнародні відносини, подорожі, поширення віри та бажання вчитися. Дипломатичні стосунки вимагали знання латинської мови, хоча знавців цієї мови було небагато. Грецька мова живилася частіше, оскільки освічені люди тоді захоплювалися творами духовної літератури. Знання грецької мови було вже на такому рівні, що з'явилися перекладачі з грецької мови на слов'янську. Великий князь Київський Ярослав Мудрий вважається фундатором книжності, вченості й освіти у давній Україні-Русі. У «Повісті минулих літ» йдеться про те, що він «Зібрав скорописців багато, і перекладали вони із грецької на слов'янське письмо». Е. Голубінський гадає, що князь Ярослав Мудрий сам займався перекладом із грецької мови [1]. Взагалі наші предки були тоді знавцями чужих мов більше, ніж європейці. Знання чужих мов було властивістю всіх класів населення, а набувалося воно тим самим способом, що й раніше, – практикою, без певної наукової методи [7, с. 82]. Були такі мужі, що знали по декілька мов. Наприклад, у своєму «Поученні» Володимир Мономах вказує, що батько його Всеволод знав п'ять мов, але яких саме, він не вказав. Здогадуючись, дослідники

(П. Володимиров, М. Сухомлинов, М. Грушевський) називають грецьку, латинську, німецьку, варязьку, болгарську, польську або половецьку [5, с. 42–43].

Щодорідної мови, то її наближення до слов'янської негативно відобразилося на розвитку: люди ще довго, навіть після І. Котляревського, вагалися у виборі напрямку її розвитку між «слов'янщиною і русиною» [2, с. 502]. Але те, що освіта в школі і поза нею відбувалася слов'янською мовою, наближеною до руської, а не до латинської, дало можливість кожному, хто бажав, її здобути. У Київській Україні-Русі вивчалася інтегрована філологічна дисципліна – словесність, яка поєднувала у собі діалектику, поетику і риторіку.

Основою вищої науки у ці часи на наших теренах була грецька мова, на західних українських землях учили ще латинську та німецьку мови. Київський митрополит (1147–1154) Климент Смолятич, талановитий письменник та філософ, відзначав, що у XII ст. в Україні було 300–400 вчених, які добре володіли грецькою [3, с. 563 с.]. Згодом, за короля Данила Галицького, при його дворі вважалося цілком нормальним знання п'яти-семи мов.

Відзначимо, що оригінальні досягнення у мовознавстві Княжої доби в Україні невідомі. Основними характерними рисами мовної освіти доби Великокняжої України-Русі є відкритість її до світу, активне вбирання, запозичення й використання практичних набутків та знань інших народів. Елементами, фактами, які ілюструють цю відкритість, є орієнтація на її полімовність при грецькій домініанті, широка перекладацька діяльність освітніх центрів.

Зауважимо, що безупинні руйнівні чвари князів невідворотно вплинули на розвиток лінгвістичної освіти (як і будь-якої іншої) після смерті Ярослава I Мудрого 1054 року, протягом князювання останніх правителів Києва – Володимира II Мономаха (1113–1125) та його сина Мстислава I Великого (1125–1132) і захоплення та розорення Києва суздальським князем Андрієм Боголюбським 1169 року, а також монгольської навали на Русь 1237–1241 рр. і руйнування Києва. Внаслідок безперервної боротьби за право володіння Києвом, ніхто з князів не зміг зайняти київський престол. У результаті Київ втратив можливість бути політичним центром. Київська Русь була опустошена. Незважаючи на ці трагічні події, тогочасна розмовна українська мова збагачувалася словами, запозиченими із монгольської і татарської мов. На розвиток української мови позитивно впливали запозичення із праслов'янської мови, успадковані явища із пізніших слов'янських прамов (антської чи словенської), запозичення із неспоріднених мов і утворення самостійного функціонування кожної слов'янської мови, які з'явилися у зв'язку з регіональним сусідством із іншими слов'янськими мовами [8, с. 23].

Лінгвістична освіта в Україні на всіх етапах її розвитку розвивалася безперервно, всмоктуючи в себе все нове з різних галузей як перебуваючи під впливом мов тих чи інших держав, так у мирний чи військовий час, у період розквіту і занепаду, то пришвидшуючи, то сповільнюючи свій розвій.

Оскільки роль політичного центру після монголо-татарського нашествия взяло на себе Галицько-Волинське князівство, то виявлення еволюції лінгвістичної освіти в цей період є перспективою подальшого нашого дослідження.

Література та джерела

1. Голубинській Е. Історія русскої церкви. Т.1. Первая половина тома. – 2-е изд. М., 1901. – 730 с.
2. Грушевський М.С. Історія України-Руси. Т.3. Вид. 2-ге / М.С. Грушевський. – Львів, 1905. – 583 с.
3. Історія української культури / За заг. ред. І. Крип'якевича. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2002. — 656 с.
4. Крип'якевич І.П. Історія України / Відп. редактори Ф.П.Шевченко, Б.З.Якимович. – Львів: Світ, 1990. – 520 с.
5. Сірополко С.О. Історія освіти в Україні. Підготував Ю.Вільчинський. 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
6. Сутельний Орест Україна. Істрія. Переклад з англійської. – К.: Либідь, 1991. – 510 с.
7. Сухомлинов М.И. О языкознании древней России / М.И. Сухомлинов. – СПб: Тип Императорской Академии наук, 1854. – 84 с.
8. Царук О.В. Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри: Монографія / О.В. Царук. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 1998. – 324 с.
9. Чернорізець Храбр О письменах / В «Острожском букваре» Ивана Федорова. – Острог, 1578.
10. Шахматов А.А. Введение в курс истории русского языка / Академик А.А.Шахматов. – Петроград: Издание Студенческого издательского комитета при Историко-филологическом факультете Петроградского университета, 1916 – 146 с.

Актуальность статьи обусловлена европейским вектором образования в Украине и отсутствием исследований о развитии лингвистического образования в Киевской Руси. Предложены периодизация эволюции княжеского государства и одновременного развития лингвистического образования этой эпохи. Представлены материал о становлении и развитии украинского языка в древнем его варианте, изучении и функционировании иностранных языков, которые содействовали экономическим и торговым связям Киевской Руси с другими государствами.

Ключевые слова: развитие лингвистического образования, периодизация истории Киевской Руси, становление и развитие украинского языка, обучение иностранным языкам.

Relevance of the research is in the European vector of Education in Ukraine and the lack of scientific studies on the development of linguistic education in Kievan Rus. The periodization of the evolution of the princely state and the simultaneous development of linguistic education have been considered. The material on the formation and development of the Ukrainian language in its ancient variant, functioning and learning of foreign languages that contributed to economic and trade ties of Kievan Rus and other countries has been analysed.

Key words: development of linguistic education, division into periods of history of Kievan Rus, becoming, and development of Ukrainian, study of foreign languages.

УДК 378 (62)

ЗМІСТ І ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ГАЛУЗІ НАНОЕЛЕКТРОНІКИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ В УКРАЇНІ

Михайлюк Марина Ігорівна

м.Луганськ

Розглянуто зміст і форми професійної підготовки інженерів на сучасному етапі в Україні. Визначено складники змісту професійної підготовки інженерів.

Проаналізовано навчальні плани вищого технічного навчального закладу. Розглянуто структуру навчального плану підготовки бакалаврів за напрямом підготовки мікро- та наноелектроніка за професійним спрямуванням "Мікро- та наноелектронні прилади та пристрої". Проаналізовано склад навчальних дисциплін, якими повинен оволодіти спеціаліст у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: зміст професійної освіти, навчальний план, форми професійної підготовки, наноелектроніка, навчальна дисципліна, Україна.

Соціально-економічні зміни, які відбулися в Україні, викликали нові вимоги до якості професійної освіти й до появи нових фахівців і нових спеціальностей. Сьогодні вища освіта знаходиться на стадії реформування й модернізації. На це вказує і той факт, що Україна приєдналася до Болонського процесу з метою увійти в європейське наукове

співтовариство. Швидкий розвиток економіки, науки і техніки повсякчас потребує кваліфікованих інженерів. Сучасний ринок праці висуває високі вимоги до професійної підготовки інженерів. Це призводить до конкуренції між випускниками технічних вишів. Підготувати висококваліфікованих фахівців за напрямом мікро та наноелектроніки є складним завданням для вищої школи, тому що мікро та наноелектроніка – це новий напрям. Наноелектроніка - це наше майбутнє, це перспективний напрям сучасної електроніки. Сьогодні неможливо увійти діяльність людини в низці галузей без приладів і пристроїв наноелектроніки. Це комп'ютери, відеокамери, мобільні телефони, медичне обладнання та інструменти тощо. Фахівців з наноелектроніки практично немає, а необхідність в них постійно зростає. Тому проблема навчання й підготовки фахівців в галузі наноелектроніки має першорядне значення.

Готуючи кадри в галузі наноелектроніки, необхідно організувати безперервну систему міждисциплінарної освіти. Підготовка фахівців має здійснюватися на базі вищих технічних університетів. Для України розвиток нанотехнологій має велике значення, якщо

ми хочемо розвивати наноелектроніку на світовому рівні. Для цього необхідно створити систему ефективної підготовки фахівців у галузі наноелектроніки з використанням сучасних технологій. Інженери мають оволодіти практичними навичками, щоб вирішувати виробничі й управлінські завдання, постійно поповнювати знання, вільно орієнтуватися в потоці науково-технічної інформації і творчо мислити. Усе це необхідно для того, щоб сформувати висококваліфікованого технічно підкованого фахівця. Інженерів готують, роробляючи нові навчальні плани.

Щоб підготувати майбутніх інженерів у галузі наноелектроніки необхідно вдосконалювати навчальний процес вищої школи. Теоретичні й практичні знання, отримані студентами під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі, створюють основу для майбутньої професійної діяльності фахівця. Зміст освіти лежить в основі професійної підготовки. Зміст є основним елементом освітньої системи. Зміст освіти постійно треба вдосконалювати разом з розвитком науки й техніки, соціально-економічним і культурним розвитком суспільства, щоб фахівці були конкурентоспроможними й затребуваними на ринку праці.

Роль і місце освіти, як свідчить історія, призводить до постійного пошуку нових його шляхів і форм.

Проблема професійної підготовки інженерів є темою дослідження багатьох як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Складання нових навчальних планів – це складна проблема. Професор А.М.Алексюк відзначає, що збільшення кількості годин на дисципліну, що вивчається, обсягу навчальних програм, подальша диференціація спеціальностей не можуть далі залишатися основними методами формування змісту освіти [1].

Зміст освіти закріплено державними документами: освітніми стандартами, навчальними планами, навчальними програмами. Планування та організація навчального процесу здійснюють на основі навчального плану. Навчальний план обумовлений Галузевим стандартом вищої освіти. Чинний навчальний план – це нормативний документ вишу. Навчальний план складають на основі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки. Вищий навчальний заклад визначає набір навчальних предметів і годин, які відводять на вивчення кожного предмета в цілому і на окремих етапах.

Мета статті - розглянути зміст і форми професійної підготовки інженерів і розкрити складові професійної підготовки майбутніх інженерів в галузі наноелектроніки. Проаналізувати склад навчальних дисциплін, якими повинен оволодіти спеціаліст у процесі професійної підготовки.

Перед вищими навчальними закладами України наразі стоїть завдання підготувати кваліфікованих спеціалістів, які оволодіють теоретичними і практичними знаннями.

Закони України "Про освіту" та "Про професійно-технічну освіту" спрямовані на формування висококваліфікованих фахівців. У зв'язку з розвитком науки і входженням в століття нанотехнологій потрібні фахівці в галузі нанотехнологій. Відповідно до закону "Про професійно-технічну освіту" формами професійно - технічної освіти в навчальному за-

кладі є денна, вечірня та очно- заочна, дистанційна з відривом і без відриву від виробництва [2].

Основну інформацію за спеціальністю, якою оволодіє студент у процесі навчання дають з третього по п'ятий або шостий курс. Для формування змісту освіти необхідно з усього обсягу інформації вибрати найнеобхіднішу інформацію, яка стане базою для формування спеціаліста та успішної його діяльності на виробництві.

На сучасному етапі змісту професійної підготовки інженерів не зовсім відповідає тим вимогам, які ставлять роботодавці на ринку праці. Зміст освіти постійно вдосконалюється. Цей процес іде не тільки по шляхом вдосконалювання змісту окремих курсів, а й самого їхнього набору, а також набору дисциплін, які входять до них [3]. Процес вдосконалювання змісту освіти має дві тенденції – диференціацію та інтеграцію. Це дві протилежні тенденції. Сьогодні набір навчальних дисциплін у навчальному плані вищої школи постійно змінюють, вводячи нові курси і скорочуючи старі.

Упровадження нового курсу (диференціація) слід поєднувати зі скороченням інших, але не шляхом їхнього вилучення з освіти (якщо це, звичайно, не псевдопредмети), а шляхом об'єднування колишніх компонентів на основі їхньої змістовної інтеграції [3].

Процес удосконалювання змісту освіти є дуже складним. Плануючи зміст професійної підготовки, необхідно враховувати, і те, що випускники працюватимуть у різних галузях народного господарства. Розглянемо навчальний план підготовки бакалавра за напрямом мікро- та наноелектроніка за професійним спрямуванням 6.050801 "Мікро- та наноелектронні прилади і пристрої". У навчальному плані розраховано години на всі види теоретичних і практичних занять. Навчальний план є основним документом вищої школи, у якому закладено основи підготовки фахівців.

Зміст підготовки інженера в галузі наноелектроніки є новим у практиці вищої школи. Зміст включає освітньо-професійні програми підготовки, структурно-логічну схему підготовки, навчальні програми дисциплін та інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу. Усе це відбито в підручниках, методичних і навчальних посібниках.

Освітньо-професійна програма підготовки - це перелік нормативних та вибіркових дисциплін. У ній зазначено обсяг годин з кожної дисципліни і форми контролю.

Освітньо-професійна програма містить план навчального процесу. План навчального процесу складається з таких циклів:

- Гуманітарної та соціально-економічної підготовки,
- Математичної, природничо-наукової підготовки,
- Професійної та практичної підготовки.

З плану навчального процесу підготовки бакалаврів за напрямом мікро- та наноелектроніка можна зробити висновки, що на гуманітарну та соціально-економічну підготовку відводять – 10% від загального обсягу годин, включаючи нормативні та вибіркові дисципліни; на математичну, природничо-наукову підготовку - 33%; на професійну та практичну підготовку – 57%

Також слід врахувати, що на цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки припадає 648 годин, з них 266 годин – на лекції, практичні та лабораторні заняття, а інші години відведено на самостійну роботу студентів.

На дисципліни, які включені в цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, доводиться 40% від загальної кількості годин, і 60% відводиться на самостійне вивчення. Самостійну роботу студентів важко контролювати. Також треба врахувати, що не всі студенти сумлінно використовуватимуть години, відведені для самостійного вивчення матеріалу. Стосовно циклу дисциплін, які здійснюють професійну та практичну підготовку припадає близько 60% -65 % для самостійного вивчення матеріалу, від загального обсягу годин.

Оволодіння практичними навичками і вміннями залежить від обсягу годин, які виділять на професійну підготовку. Обсяг годин виділених на професійну підготовку, складає 39,8% (95,5 кредитів). Це нормативна частина дисциплін.

Навчальний план передбачає (цикл дисциплін професійної та практичної підготовки) – 17,2 % (41,5 кредитів). Це вибіркові навчальні дисципліни. Навчальний план підготовки бакалаврів включає комплекс дисциплін, які спрямовані на оволодіння спеціальністю: схема-техніка – 5%(12 кредитів), теорія електронних кіл – 4,5 %(11 кредитів), твердотільна електроніка – 4,4% (10,5 кредитів), фізика твердого тіла – 2,5%(6 кредитів) і лише основам наноелектроніки – 2,3% (5,5 кредитів). Дисципліна для самостійного вибору – це мікроелектроніка надвисоких частот – 2,3% (5,5 кредитів).

Навчальне навантаження дисциплін схема -техніка, теорія електронних кіл, твердотільна електроніка, фізика твердого тіла, основи наноелектроніки, мікроелектроніка надвисоких частот становить 21% від загального навантаження.

Студенти не вибирають навчальні дисципліни самостійно. Дисципліни самостійного вибору обирає навчальний заклад.

Отже, можна зробити висновок, що навчального навантаження, яке відповідає за цикл професійної та практичної підготовки недостатньо для оволодіння знаннями та набуття практичних навичок, щоб ви-

рішувати складні завдання, які можуть виникнути в процесі професійної діяльності інженера на виробництві.

Необхідно збільшити обсяг дисциплін, які припадають на цикл професійної та практичної підготовки, за рахунок годин, передбачених циклом дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу та годин, наданих для самостійної роботи студентів, а також необхідно впроваджувати нові навчальні курси для викладання нових дисциплін.

Аналіз змісту професійної підготовки студентів у технічних вищих навчальних закладах показав, що зміст не завжди повністю відображає специфіку професійної освіти, також завжди враховують новітні тенденції в теорії і практиці навчання, тому постійно необхідно уточнювати і коректувати навчальні плани. Недостатньо розроблено обсяг науково-методичної літератури з нових напрямів наприклад, наноелектроніки і мікроелектроніки.

Проаналізувавши підготовку майбутніх інженерів у галузі нанотехнології у вищих навчальних закладах України на сучасному етапі, можна висувати, що зміст підготовки інженерів потребує великих змін.

Підготовка майбутніх інженерів в галузі нанотехнології у вищих навчальних закладах України не повною мірою задовольняє вимоги сучасного суспільства. Необхідні зміни в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх інженерів, а так само необхідні лабораторії, обладнані сучасними технологіями. Наявність обладнаних лабораторій дасть можливість проводити наукові дослідження не тільки професорам і доцентам, магістрам і аспірантам, а й студентам старших курсів. Це в свою чергу дасть можливість розробити фундаментальні дисципліни, які будуть необхідні всім студентам.

Розглянутий зміст підготовки майбутніх інженерів в галузі наноелектроніки потребує подальшого розвитку, а також створення обґрунтованої системи підготовки студентів. Зараз підготовка фахівців у цій галузі в Україні перебуває на початковому етапі свого розвитку. Необхідно спрямувати її на формування готовності студентів до професійної діяльності у галузі наноелектроніки. Необхідно більш детально й поглиблено розглянути підготовку цих фахівців у Росії та країнах Західної Європи.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Підручник для студентів, аспірантів та викладачів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Закон України “Про професійно-технічну освіту”, N 103/98-ВР, 10.02.1998, Закон, Верховна Рада України.
3. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С.Леднев. Издание второе, исправленное. – М.: МГАУ, 2002. –120 с.

Рассмотрено содержание и формы профессиональной подготовки инженеров на современном этапе в Украине. Определены составляющие содержания профессиональной подготовки инженеров. Проанализированы учебные планы высшего технического учебного заведения. Рассмотрена структура учебного плана подготовки бакалавра по направлению подготовки микро- та наноелектроника профессиональное направление “Микро- и наноелектронные приборы и устройства”. Проанализирован состав учебных дисциплин, которыми должен овладеть специалист, в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: содержание профессионального образования, учебный план, формы профессиональной подготовки, наноелектроника, учебная дисциплина, Украина.

The content and forms of professional training of engineers at present stage in Ukraine have been considered. The components of training content of engineers have been defined. The curriculums of higher technical educational institution have been analyzed. The structure of Bachelor curriculum in the direction of training of micro - and na-

noelectronics professional direction "micro - and nanoelectronics devices and equipment" has been considered. The structure of academic subjects, which must master a specialist in training, has been analyzed.

Key words: the content of professional education, curriculum, forms of training, nanoelectronics, academic subjects, Ukraine.

УДК 37.013

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІМІДЖ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА»

Ніколаску Інна Олександрівна
м.Черкаси

Статтю присвячено проблемі використання інтерактивного навчання в системі післядипломної освіти під час проходження курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів. Запропоновано активні форми і методи навчання під час опанування авторської програми курсу "Імідж соціального педагога", яка спрямована на удосконалення рівня професійної компетентності та виявлення важливих професійно-особистісних якостей спеціаліста соціальної сфери для подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: соціальний педагог, професійний імідж, професійно-особистісні якості, інтерактивні форми роботи.

Одним із головних пріоритетів післядипломної освіти є розвиток творчої, компетентної особистості соціального педагога, яка здатна розвиватися, самоудосконалюватися, самореалізовуватися в подальшій професійній діяльності. Оскільки соціальна педагогіка як наука проходить власний період становлення та розвитку, а соціальний педагог вибудовує особистісно-професійну траєкторію діяльності, саме курси підвищення кваліфікації мають сприяти поетапному розвитку знань, умінь та навичок спеціаліста соціальної сфери. Тому післядипломна освіта має будуватися на особистісно орієнтованому навчанні дорослих учнів та на поліпшенні якості їх підготовки. Це, у свою чергу, спонукає до пошуку організаційних форм і методів навчання, адекватних завданням освіти дорослих.

У різних країнах світу вже накопичено й проаналізовано певний досвід практичної організації навчання дорослих студентів у процесі професійної перепідготовки, сформовано запас емпіричних даних, спостережень про психолого-педагогічні особливості тих, хто навчається. Науковий інтерес викликають студії, присвячені теоретико-методичним засадам навчання дорослих (С.Архипова, А.Гордон, С.Змійов, В.Пуцов, Е.Торндайк), психологічним аспектам професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів (В. Семиченко), шляхам удосконалення роботи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Н.Білик, Л.Даниленко, Л.Набока, В.Олійник, Н.Протасова, М.Скрипник та ін.).

Однак у психолого-педагогічній літературі, присвяченій актуальним питанням методології післядипломної освіти та проблемам професійного іміджу соціального педагога, відсутня чітка концепція розуміння ролі інтерактивного навчання під час вивчення

окремих фахових курсів та тем.

Стаття має за мету висвітлити зміст та ключові аспекти курсу "Імідж соціального педагога", яка розрахована на соціальних педагогів, що проходять курси підвищення кваліфікації, та виокремити основні методи інтерактивного навчання під час опанування програми вказаного курсу.

Одним із головних напрямів розвитку післядипломної освіти постає пошук методологічних засад, які дозволяють досліджувати нові проблеми в галузі педагогіки та сприяють олюдненню знань і практичних здобутків, становленню самостійної і творчої особистості соціального педагога, розвитку й удосконаленню його загальної і професійної компетентності. З метою вирішення означеного питання та удосконалення рівня розвитку професійно-особистісного іміджу і діагностиці його проявів у професійній діяльності соціальних педагогів була створена спеціальна програма курсу "Імідж соціального педагога", яка реалізується на базі Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. Основне завдання програми – підвищення рівня професійної підготовки та кар'єрного зростання соціальних педагогів завдяки вивченню основ загальної та педагогічної іміджології. Програма курсу складається з наступних тем: "Імідж як соціально-презентаційна складова особистісних проявів соціального педагога", "Іміджева модель професійної діяльності соціального педагога", "Технологія іміджування: самопрезентація", "Імідж як джерело особистісного розвитку та причина особистісної стагнації", "Вплив іміджу соціального педагога на міжособистісну взаємодію", "Адекватність самовираження. Фактори, що зумовлюють негативний імідж", "Цілісність іміджу соціального педагога як передумова успішної професійної діяльності".

У контексті нашого дослідження наголосимо, що першоосновою розвитку потреб і здібностей особистості соціального педагога є його діяльність (зовнішня і внутрішня). У діяльності й через діяльність особистість самостверджується, розвиваючи і формуючи різне ставлення до навколишнього світу та самої себе. У процесі діяльності формуються і розкриваються зовнішні та внутрішні прояви професійно-особистісного іміджу фахівця. Саме тому у процесі опанування курсу важливе місце відводять „активним” методам навчання соціальних педагогів. Нам імпонує думка А. Вербицького про те, що досвід „активного” навчання в усіх ланках професійної освіти переконує, що за допомогою його форм,

методів і засобів можна надзвичайно ефективно вирішувати цілу низку завдань, які в традиційному вирішити важко [1–2].

Під активним ми розуміємо таке навчання, у якому соціальний педагог є суб'єктом пізнавальної діяльності, активною особистістю в процесі самостійного здобування знань, умінь і навичок та професійного самовизначення. Активне навчання зміщує акцент із навчальної діяльності викладача на активізацію діяльності студентів-слухачів й актуалізацію їхніх мотиваційних ресурсів, що має принципове значення в процесі їх професійної перепідготовки.

Із позиції розвитку в соціальних педагогів професійного іміджу активність визначають як важливу характеристику виявлення ними ставлення, мислення та діяльності в таких ситуаціях, які не мають нормативного опису. Активні методи навчання є методами педагогічного впливу і компонентами змісту навчання, тому що за їх допомогою можна реалізувати діяльність, яку вербальним шляхом реалізувати не можливо. Через активні методи навчання можна проектувати навчальну ситуацію, у якій виявляється професійний зміст навчання.

В аспекті нашого дослідження доцільно визначити відмінність між активними та інтерактивними методами навчання. „Інтерактив” з англійської від „interact”, де „inter” – взаємний і „act” – діяти. Тож інтерактивний – здатний до активної взаємодії, діалогу. На нашу думку, до інтерактивних методів навчання можна зарахувати ті активні методи, які дозволяють залучити до активної діалогічної (полілогічної) діяльності всіх присутніх на занятті, тобто – кожен інтерактивний метод навчання є, безперечно, активним, але не кожний активний може бути інтерактивним.

Інтерактивні методи навчання дозволяють не тільки оптимально враховувати навчальні потреби дорослої людини, а й створювати умови для постійного, систематичного аналізу власних дій. Завдяки інтерактивному навчанню можна уникнути появи у свідомості соціальних педагогів шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності.

Інтерактивні методи післядипломного навчання – це система способів діалогічної взаємодії суб'єктів післядипломного навчання (учіння), спрямованих на осмислення діалогу, його „інтер”-, „інтра”-, „мета”-, суб'єктні плани [3, с. 117].

Тобто інтерактивні методи післядипломного навчання можна кваліфікувати як систему суб'єкт-суб'єктних відносин, основу якої становить освоєння соціальним педагогом методів, засобів навчання, теорії їх використання для реалізації місії освіти, представленої в навчальних завданнях предмета.

Інтерактивні методи ґрунтуються на діяльності учасників та груповій взаємодії. Вони необхідні для того, щоб: порушити монотонність і поживати навчальні заняття; сприяти формуванню партнерських відносин; розвивати співпрацю, творчість; забезпечити орієнтацію навчання на практичну професійну діяльність; залучити до співпраці широку аудиторію слухачів.

Інтерактивні методи навчання сприяють досягненню мети навчання, їх обирають відповідно до навчальних потреб. Зазначені вище особливості впливають на процес навчання дорослих учнів. Їх

необхідно враховувати викладачам закладів післядипломної освіти, адже сама суть інтерактивності під час навчання вводить елемент непередбачуваності.

До найбільш поширених інтерактивних методів, які використовують під час навчання соціальних педагогів, належать: лекції-дискусії, „лекції вдох”, лекції-презентації, дискусії, соціально-психологічні тренінги, рольові ігри, моделювання ситуацій, мозковий штурм, психодрама, проєктивне малювання, творча вправа. Зазначені методи та інші вправи забезпечують своєрідну базову модель, до якої „добудовуються” майбутні перспективи особистісного розвитку і професійного вдосконалення соціальних педагогів. У такому активному процесі відбувається не просто засвоєння певної інформації на заздалегідь задану тему, а розгорається „саме життя”, де учасники „проживають” конкретну подію, сплановану, структуровану, концентровану. Метою використання активних форм і методів навчання є стимулювання соціального педагога до ціннісно-змістових пріоритетів у професійній діяльності, які розкриваються через якість гуманізму професіонала.

Щоб подолати негативні впливи на професійний імідж, у межах спецкурсу ми розробили комплекс тренінгових занять, які сприяють опануванню певних життєво важливих умінь соціальних педагогів: індивідуальні вміння, значущі для особистості в системі стосунків; групові (пов'язані з необхідністю діяти і працювати в групі); управлінські (пов'язані з питаннями самоорганізації особистістю своєї життєдіяльності).

Важливими під час проведення тренінгових вправ є вміння, пов'язані з самореалізацією особистості (орієнтація на себе), та вміння, які забезпечують ефективний взаємозв'язок з іншими людьми (орієнтація на інших).

Групові заняття ґрунтувалися на таких принципах:

1. Принцип безоцінювального безумовно позитивного ставлення до інших.
2. Принцип емпатії (вміння відчувати душу іншої людини як свою).
3. Принцип індивідуального сприймання змісту творчої діяльності та ігрової.
4. Принцип конгруентності (відповідність дій думкам).
5. Принцип зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок здійснюється, коли одні учасники групи повідомляють про свої почуття, судження, ставлять запитання для уточнення того, чи правильно вони зрозуміли інших, висловлюють свої зауваження і вносять корективи. Найважливіша передумова зворотного зв'язку – наявність віри в спілкування, поваги, взаємної підтримки.
6. Принцип щирості та відвертості.

Під час занять ми використовували ігротерапію, яка сприяла розширенню репертуару самовираження особистості; досягненню емоційної стійкості та саморегуляції; усвідомленню самого себе, своїх переваг і недоліків (саморефлексії), основних життєвих цінностей (на досвіді інших людей); набуттю досвіду та апробації поведінки в різних життєвих ситуаціях.

На формування вміння представляти себе та розвивати свій професійний імідж соціальним педагогам запропоновано вправу „Легенда про ім'я”. Про-

ведення цієї вправи мало на меті познайомити слухачів спецкурсу один з одним та сформувати уявлення про учасників групи. Така вправа давала можливість створення власного образу, схваленого оточенням.

Для виявлення рівня професійної компетентності соціальні педагоги виконували вправу „Я як реальний соціальний педагог“. Соціальні педагоги у вільній формі (виступ, малюнок, вірш тощо) презентували себе як фахівця, розкривали найважливіші професійні якості, що формують позитивний професійний імідж, виокремлювали якості, важливі для педагогічного колективу, учнів та їхніх батьків. Висловлюючи своє бачення того, яким повинен бути справжній соціальний педагог, виконавці вправи зазначали: „Із кожним роком упевнююсь ще більше, що особливість діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу полягає передусім у тому, що, на відміну від соціального працівника, соціальний педагог має справу з дитиною чи підлітком у процесі їхнього розвитку, соціального становлення. Ми починаємо працювати з дитиною в той час, коли вона вже отримала певний соціальний досвід, і, на жаль, не завжди позитивний. Саме тому так важливо співпрацювати не тільки з дитиною, а й з її оточенням для пошуку оптимальних форм взаємодії. Працюючи з дитиною, ми прямо чи опосередковано впливаємо на її мікросоціум, і навпаки – через найближче оточення дитини можемо впливати на неї“; „Помилковим є традиційне твердження, що соціальний педагог вирішує різноманітні проблеми. Не вирішує, а попереджує, використовуючи для цього різні соціально-педагогічні технології, зокрема діагностичні та профілактичні. Превентивна функція реалізується також завдяки консультаційній та просвітницькій діяльності соціального педагога. Посередницька функція в діяльності соціального педагога теж є досить специфічною. Знову ж таки вона руйнує міф про те, що соціальний педагог повинен усе знати. Не можливо знати все. Компетентність соціального педагога, як і будь-якого фахівця іншої професії, передбачає глибокі пізнання саме у сфері своєї діяльності. Не знаючи методики викладання хореографії, не маючи практичного досвіду, не можливо виховати професійного танцюриста. Так само не можливо, а на мою думку, навіть і не припустимо, проводити превентивну та профілактичну роботу з будь-яких соціальних проблем, не маючи ґрунтовних знань і практичного їх застосування. У такому разі можна тільки нашкодити. Саме тому доцільніше залучати до роботи з дітьми та їхніми батьками фахівців відповідних установ“; „Багато професійних ролей сьогодні має соціальний педагог, але, на мою думку, в першу чергу він – захисник. Тому важливим для здійснення соціально-педагогічної діяльності є знання законодавчої бази з питань соціального та правового захисту дитинства, захисту прав людини. Ці знання, як і професійні вміння соціального педагога, потребують постійного вдосконалення. Професійне самовдосконалення вважаю запорукою досягнення успіху в роботі соціального педагога. Теоретичні знання повинні обов’язково підкріплюватися практикою, і навпаки, практична діяльність ґрунтується на теоретичних знаннях. Наявні соціально-педагогічні технології – це основа соціально-педагогічної діяльності. Незмінним є алгоритм їх реалізації,

проте форми і методи, які застосовують у межах цих технологій, є індивідуальними для кожної життєвої ситуації. Найбільш ефективним засобом підвищення професійної майстерності, вдосконалення знань, умінь та навичок професійної діяльності є участь у практичних семінарах та тренінгах, у цьому я переконатася на власному досвіді”.

Наступна вправа, яка сприяє усвідомленню значущості професії „соціальний педагог“ та виявленню вміння говорити, – „Презентуй свою професію“. Її завданням було підготувати виступ на будь-яку соціально-педагогічну проблему до батьківських зборів, який повинен містити важливу та необхідну для сприймання інформацію. Головна мета цієї вправи – розвиток риторичних умінь соціальних педагогів та опанування емоційним станом.

Логічним продовженням цієї вправи щодо розвитку вміння правильно спілкуватися та вести діалог було тренінгове заняття „Вчимося ефективно спілкуватися“. Його проведення мало на меті розвиток у соціальних педагогів комунікативних навичок, уміння взаємодіяти, здатності поводитися відповідально. Теоретичний матеріал, який містив базові положення теорії спілкування (активне слухання, вербальні і невербальні засоби комунікації, бар’єри спілкування, правила ефективної взаємодії з різними типами людей тощо), подано тренером у формі дозованих інформаційних повідомлень, розрахованих на 10–15 хвилин. Кожна інформація супроводжувалася набором різноманітних практичних завдань (проблемні питання для „мозкового штурму“, опитувальники, рольові ігри, робота з роздатковим матеріалом тощо), які передбачали використання індивідуальних, парних та групових форм роботи із соціальними педагогами.

Під час зворотнього зв’язку соціальні педагоги зазначали, що для них було надзвичайно важливо усвідомити якості та вміння, необхідні для ефективного спілкування, оволодіти прийомами активного слухання, відпрацювати навички „Я-повідомлення“, опанувати основні прийоми відповідальної поведінки. Ці знання і вміння, на думку соціальних педагогів, знадобляться в повсякденному спілкуванні з дітьми, вчителями й батьками. Проведення тренінгів зі спілкування сприяло виробленню в соціальних педагогів умінь ефективного обміну інформацією, узгодженню спільних дій, здатності позитивно вплинути на настрій, поведінку, переконання співрозмовника, вміння адекватно сприймати партнера по спілкуванню і знаходити на цій підставі порозуміння з ним.

Для професій типу „людина–людина“, до якого зараховуємо професію соціального педагога, характерними є креативність та творчий підхід до власної діяльності. Курсом „Імідж соціального педагога“ передбачено виконання завдань, які мають творчо-пошуковий характер. Ці завдання сприяють розвитку індивідуальності, розвивають уміння знаходити та розвивати власне „Я“, допомагають посилити інтелектуальні можливості, пробудити емоційну зрілість.

У межах спецкурсу соціальним педагогам запропоновано виконати вправу „Я ідеальний соціальний педагог“ і скласти власну формулу оптимізму. Ця вправа сприяла поетапному порівнянню з попередньою вправою „Я як реальний соціальний педагог“ та усвідомленню соціальними педагогами процесу

постійної самореалізації.

Наведемо декілька прикладів того, яким повинен бути ідеальний соціальний педагог із позиції слухачів курсу: „Ідеальний соціальний педагог повинен бути психологічно та юридично грамотним, чітко усвідомлювати своє призначення, роль та місце у суспільному житті країни. Адже головний предмет діяльності соціального педагога – це Особистість, і в першу чергу Особистість в процесі свого становлення – Дитина. Саме тому соціальний педагог, як і лікар, не має права на помилку. І тут у пригоді стануть такі якості, як відповідальність, самокритичність, самоконтроль, адекватна самооцінка (не тільки свого Я, а й своїх особистісних та професійних можливостей)”; „Ідеальний соціальний педагог – це людина, яка має розвинені комунікативні та організаторські здібності, високий рівень загальної та духовної культури, почуття такту, делікатність, уміння аналізувати соціальні явища та процеси, ідеологічні та моральні принципи”; „Бути ідеальним – важко, адже, крім професійних, кожна людина має й особисті якості, власні емоції та почуття. А професія соціального педагога безпосередньо пов’язана з життєвими історіями, і зазвичай – важкими. Та й сприйняття іншої людини у кожного з нас своє, а для соціального педагога важливо навчитися емпатії та толерантності незалежно від особистого ставлення до клієнта. Саме тому варто створити образ ідеального соціального педагога, щоб, прагнучи до нього на професійній стежині, мати можливість уникати або вчасно виправляти помилки”.

Для формування у соціальних педагогів уміння знаходити альтернативні підходи до вирішення проблем і конфліктів був проведений майстер-клас „Балінтовська група”. Він ґрунтувався на методи групового аналізу і пошуку варіантів вирішення проблем, які виникають у процесі спілкування. Цей метод був розроблений англійським ученим угорського походження Майклом Балінтом і названий на його честь. Під час засідання „Балінтовської групи” учасники мали змогу колективно проаналізувати конфліктні та проблемні ситуації у сфері відносин із суб’єктами взаємодії та знайти їх конструктивне вирішення.

Правилами роботи „Балінтовської групи” визначено конфіденційність, уникнення порад та оцінних суджень, правило „Я-висловлювання”. Простота методики і водночас ефективність вирішення конфліктної ситуації зумовили популярність цієї форми роботи серед соціальних педагогів та активне її використання у ході проведення заходів соціально-педагогічного характеру не лише серед педагогічного колективу, а й під час зустрічі з дітьми, їхніми батьками.

Щоб виявити творчий потенціал та емоційно-почуттєві настрої соціальних педагогів учасникам групи запропоновано написання творчих есе. На роздаткових матеріалах надруковано початок твору, який потрібно було логічно завершити у регламентований час. Творче есе потрібно було продовжити в будь-якому жанрі з використанням ілюстрацій, кросвордів, загадок, віршів тощо, вводячи в текст основні категорії і поняття соціальної педагогіки у метафоричній формі, розкриваючи їхній зміст образно, у дії, у

висловлюваннях, процесі міркувань тощо. Наведемо приклад початку такого есе: „Жив-був цар. І було в нього три сини. Старший був ученим, середній – бізнесменом, а молодший – хотів пізнати себе. І тоді цар наказав няньці покласти йому в рюкзак допитливість і терпіння, спостережливість і чесність, уміння слухати, безстрашність і банку кильки в томатному соусі. Зі слезами на очах попросився цар з улюбленим молодшим сином і відправив його на пошуки щастя та самореалізації в країну Соціальна Педагогіка. Довго йшов Іван...”.

Для формування цілісного образу соціального педагога та створення гармонійного професійного іміджу була розроблена вправа „Як стати фізично привабливою й чарівною особистістю соціальному педагогу навчальних закладів?” Для виконання цієї вправи запропоновано обговорити твердження видатних людей: „Тілесність не є вродженою характеристикою людини. Тілесність – це спосіб вираження соціальної сутності особистості, пов’язаної з природною формою її буття” (Л. В. Жаров); „Задані культурою норми символізації тіла ідентичні прийнятій у ній „культури себе” (М. Фуко); „Тілесність людини постає опосередкованим фактором індивідуальної поведінки, орієнтованої на адаптацію особистості до умов її життєдіяльності” (Б. Г. Ананьєв); „Жодна людина не буває повторенням іншої, а сама є неповторною” (Нексе); „Кожна людина – індивідуальність, навіть якщо вона не особистість” (І. Шевельов). Під час обговорення соціальні педагоги дійшли висновку, що сприятливе враження справляють ті спеціалісти, які мають привабливу зовнішність, з гарною самопрезентацією, осанкою; акуратні, зі смаком одягнені, які надають перевагу консервативному стилю в одязі; упевнені, але дуже доброзичливі, товариські, уважні, вміють вислухати; готові швидко включитись у спільну діяльність.

Виконуючи описану вище вправу, соціальні педагоги усвідомили, що привабливість – найцінніша особистісна якість, яка для сучасного соціального педагога є професійно важливою. Привабливі соціальні педагоги володіють принадною силою, вони швидко викликають прихильність, створюють обстановку психологічного комфорту, вміють впливати на людей. Учасники групи дійшли висновку, що привабливість залежить від природних якостей особистості, але її можна також успішно розвивати.

Підсумковим заняттям, присвяченим розвитку професійного іміджу соціального педагога, став круглий стіл „Яким бути професійному іміджу соціального педагога: академічним чи артистичним?”. Його проведення мало на меті узагальнити теоретико-практичні знання спецкурсу та закріпити вміння створювати власний професійний імідж.

Таким чином, особливості інтерактивних методів навчання під час вивчення курсу „Імідж соціального педагога” полягають у можливості вирішення за їх допомогою психологічних проблем у колективі, у високому рівні розумової (інтелектуальної), аналітичної діяльності соціальних педагогів. До того ж, практична діяльність сприяє більш міцному засвоєнню знань, підвищує інтерес до заняття, яке супроводжується позитивними емоціями і сприяє емоційно-інтелектуальному збагаченню навчання.

Література та джерела

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1997. – 207 с.
2. Вербицкий А. А. Психологические аспекты проблемного обучения / А. Вербицкий. – М. : Знание, 1983. – 95 с.
3. Скрипник М. І. Інтерактивні методи післядипломної освіти / М. І. Скрипник // Професійний розвиток педагогічних працівників : практична андрагогіка : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. – К. : Видавничий дім "Букрек", 2007. – С. 114–140.

Статтю посвящено проблемі використання інтерактивного навчання в системі післядипломної освіти в час проходження курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів. Предложено активні форми та методи навчання в час вивчення авторської програми курсу "Імідж соціального педагога", котра направлена на удосконалення рівня професійно-особистісних якостей спеціаліста соціальної сфери для подальшої професійної діяльності.

Ключевые слова: соціальний педагог, професійний імідж, професійно-особистісні якості, інтерактивні форми роботи.

The article is devoted to the problem of the use of interactive learning in post-graduate education while qualification improvement courses teaching on social pedagogy. Active forms and methods of teaching during the course of study the author's program "The image of a social pedagogue" have been proposed, which is aimed at improving the level of professional and personal qualities of social sphere specialist in the future professional activities.

Key words: social pedagogy, professional image, interactive methods and means of studying.

УДК 343.81+377.1

**ЗАГАЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЕРЖАВНОГО
ДЕПАРТАМЕНТУ УКРАЇНИ З ПИТАНЬ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ**

Олло Василь Петрович
м.Одеса

У статті розглядаються загальні теоретичні питання організації діяльності професійно-технічних навчальних закладів, що знаходяться під юрисдикцією Державного департаменту України з питань виконання покарань. Встановлено загальні педагогічні аспекти, які покладені в основу організації професійно-технічної освіти засуджених. Автором проаналізовано особливості діяльності професійно-технічних навчальних закладів Управління Державного департаменту з питань виконання покарань та проведено порівняльний аналіз.

Ключові слова: засуджені, професійно-технічна освіта, пенітенціарний навчальний заклад, педагогічні засади діяльності, порівняльний аналіз.

Гострі соціально-педагогічні проблеми, які виникають в нашій державі суттєво впливають на зростання правопорушень. У випадку розкриття злочину, залежно від його важкості, суд призначає адекватне покарання, що передбачає перебування у пенітенціарних закладах. Встановлено, що активне залучення засуджених, які відбувають покарання до суспільно корисної праці, а також до навчальної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах Державного департаменту України з питань виконання покарань суттєво впливають на процеси ре соціалізації. Вважаємо, що нині досить перспективним напрямком педагогічних досліджень є дослідження педагогічних аспектів, які присвячені поверненню у суспільне життя повноцінної особистості, яка отримала можливість шляхом адаптації та реабілітації здобути робітничу

професію та професійний досвід під час відбування покарання. Саме такий підхід є вагомим задля практичної зміни соціального статусу засуджених.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що питання пенітенціарної педагогіки беруть свій початок із напрацювань А. Макаренка. На сьогоднішній день вагома увага у наукових педагогічних колах зосереджена на вивченні теоретичних та практичних питань профілактики девіантної та делінквентної поведінки у підлітковому віці (І.Козубовська, В.Оржеховська), дослідженню напрямків виховної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки (Л.Завацька, І.Зверева, Г.Золотова, О.Попелишко), а також на розробку методики правового виховання (В.Головченко, І.Ковчина, М.Фіцула).

Однак варто наголосити на тому, що питання особистісного розвитку та професійного становлення засуджених у системі професійно-технічної освіти закладів виконання покарання вважаємо маловивченими. Більш ґрунтовного дослідження потребують й питання, які присвячені дослідженню практичної діяльності пенітенціарного навчального закладу професійно-технічної освіти при установах виконання покарань, що спрямовані на підвищення професійної компетентності засуджених. Зазначені аспекти були покладені в основу написання статті.

Мета статті – дослідити загальні педагогічні аспекти організації діяльності пенітенціарного навчального закладу системи професійно-технічної освіти, а також проаналізувати особливості цих навчальних структур Державного департаменту з пи-

тань виконання покарань із традиційними професійно-технічними навчальними закладами.

Насамперед зазначимо, головне завдання системи професійно-технічної освіти пов'язане із наданням суспільству послуг у галузі підготовки кадрів, передусім робітничих, а також перепідготовкою та підвищенням кваліфікації вивільнюваних робітників і незайнятого населення. Як зазначають науковці (О. Грішнова [2], Н. Ничкало [3]) нашій державі потрібні такі професійно-технічні навчальні заклади, в яких створені належні умови для розвитку та самореалізації кожної особистості, та які спрямовані на підготовку конкурентоспроможних фахівців-професіоналів. Професійно-технічна освіта повинна формувати нове покоління високо компетентних робітників, які здатні навчатися впродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства, повною мірою втілювати в життя українську національну ідею.

На базі Державного департаменту з питань виконання покарань функціонує загальна середня та професійно-технічна освіта. Слід відзначити що, наша країна намагається виважено прогнозувати обсяги та визначати напрями професійної підготовки у навчальних закладах пенітенціарної освіти, створюючи належні умови для професійного навчання засуджених з урахуванням змін на ринку праці. Як свідчать статистичні дані сьогодні можна констатувати той факт, що частка засуджених з початковою освітою суттєво зменшилась, тоді як кількість засуджених, які мають вищу та середньоспеціальну освіту напроти збільшилась.

Встановлено, що діяльність навчального закладу, що належить до системи професійно-технічної освіти Державного департаменту України з питань виконання покарань безпосередньо спрямована на забезпечення потреб громадян у професійно-технічній, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією відповідно до їх інтересів, здібностей, стану здоров'я. У Кримінально-виконавчому Кодексі України [1] (Глава 19, стаття 125 «Загальноосвітнє і професійно-технічне навчання засуджених до позбавлення волі») задекларовано, що провідним завданням виступає забезпечення права громадян України на професійне навчання відповідно до їх нахилів, інтересів і здібностей з метою задоволення потреб економіки країни у конкурентоспроможних робітниках. З огляду на власний педагогічний досвід можна стверджувати, що поліпшення діяльності навчальних закладів у пенітенціарних установах надало можливість суттєво збільшити показники ресоціалізації, що передбачають повернення засуджених після відбування терміну до повноцінної суспільно-корисної діяльності у галузі обраної робітничої професії.

Відповідно до діючого законодавства засудженні, які здобувають робітничу професію, мають змогу отримати подальше підвищення своєї кваліфікації та одержати вищу освіту після відбування покарань. Такий підхід, надасть можливість засудженим змінити свій власний життєвий погляд.

У цілому національна політика та політика безпеки України в галузі кримінально-виконавчої системи направлена на поліпшення адаптації громадян, що перебували в умовах позбавлення волі, повернення

їх до сучасного суспільства. Основним шляхом соціалізації громадян позбавлених волі є, перш за все, навчання під час перебування покарання на території Державної кримінальної виконавчої служби. Європейські пенітенціарні правила та зобов'язання, які узяла на себе Україна 1995 року, вступивши до Ради Європи, передбачають, що кожен пенітенціарний виправний заклад повинен прагнути до організації навчального процесу професійно-технічного навчання та виховання засуджених. На основі зазначених підходів до організації навчання у системі професійно-технічної освіти у пенітенціарних установах, після відбування покарань, слухачі навчального закладу одержують свідоцтво Державного зразка кваліфікованого робітника з певної робітничої професії у якому немає відповідної відмітки про адресу отримання атестації та мають певний висококваліфікований виробничий досвід.

Виконуючи завдання стосовно виправлення засуджених, професійно-технічне навчання одночасно вирішує й загальні завдання, що стоять перед цією системою професійно-технічної освіти. А саме воно задовольняє потреби виробництва у кваліфікованих робітниках, сприяє підвищенню ефективності праці та поліпшенню якості продукції, що виробляється на підприємствах виправної установи, після відбування покарання уможлиблює отримання на ринку праці кваліфікованих робітничих кадрів, підготовлених в системі професійно-технічної освіти, що мають певний виробничий досвід. Зазначимо, що навчальний процес забезпечують навчально-виробничі, побутові приміщення, обладнання, засоби навчання та інше майно навчального закладу, що є державною власністю і закріплюється Державним департаментом України з питань виконання покарань за навчальним закладом на праві оперативного управління.

Слід зазначити, що у системі організації професійно-технічної освіти, яка реалізується у традиційних навчальних закладах і пенітенціарних закладах є певні подібні риси (загальні педагогічні засади), а також свої конкретні особливості, які нами проаналізовані та для зручності представлені у вигляді таблиці 1.

Отже, можна констатувати, що між учнями та слухачами, які здобувають освіту у професійно-технічних навчальних закладах все ж є певні спільні риси, однак досить вагомі відмінності. Зокрема, окрім тих, що представлені у таблиці суттєво відрізняються життєві пріоритети учнів та слухачів. До прикладу, учні мають конкретні мету у житті, їм притаманна цілеспрямованість, бажання розвиватися, підвищувати рівень знань, будувати професійну кар'єру, тоді як слухачі усвідомлюють, що професійне самовизначення, здобуття робітничої професії дає їм надію виправити власну долю, позитивно впливає на реабілітацію та поліпшення адаптації після відбування покарань, є можливість працевлаштуватися після закінчення терміну відбування покарань та повернутися до суспільства повноцінним громадянином.

Наші спостереження дають підстави для констатації спільних рис, які стосуються отримання диплому. Випускникам ПТНЗ, які закінчили повний курс навчання і успішно пройшли кваліфікаційну атестацію, видаються документи встановленого зразка, а учнями, які не закінчили повного курсу навчання, але

Порівняльна характеристика діяльності навчальних закладів системи професійно-технічної освіти

Загальні аспекти функціонування	Звичайного професійно-технічного закладу освіти	Професійно-технічного закладу пенітенціарної системи
Умови прийому та зарахування	Здійснюється в порядку, встановленому правилами прийому до Державних навчальних закладів України, розробленими навчальним закладом на основі Типових правил прийому до професійно-технічних навчальних закладів України. Прийом до навчального закладу здійснюється для підготовки за ОКР «кваліфікований робітник». Зарахування проводиться шляхом конкурсного відбору та за результатами співбесіди.	Приймаються громадяни України в період відбування покарання. Прийом здійснюється для підготовки за ОКР «кваліфікований робітник», що проводиться в межах ліцензованого обсягу на основі Типових правил прийому до професійно-технічних навчальних закладів України, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 06.06.2006 № 441. Зарахування здійснюється на підставі особистої заяви та з урахуванням медичних і вікових показань.
Віковий ценз	Учні – це випускники загальноосвітніх навчальних закладів, середній віковий діапазон – 15-25 років	Слухачами є особи, засуджені до позбавлення волі, а саме особи віком до 25 років (11,90 %); від 25 до 35 років (61,10 %); від 35 років (27 %).
Рівень знань	Наявність базової загальної середньої освіти, або повної загальної середньої освіти. Безперервність навчального процесу.	Низький рівень знань, деякі взагалі не мали можливості у неповнолітньому віці здобути навіть базову загально середню освіту.
Загальна соціальна характеристика	Учень має родину, яка виховує в ньому свідому особистість, бажання навчатися, пізнавати нове, досягати успіхів у кар'єрі та особистому житті.	Слухачі, у переважній більшості, з асоціальних прошарків суспільства з кримінальним минулим, не мають чітких планів на майбутнє і перспективами зайняти гідне місце у суспільстві.
Мотивація на початок навчання та перспективи на майбутнє	Отримати бажану спеціальність. Подальше навчання у вищих навчальних закладах. Перспективи працевлаштування за власним вибором.	Маючи кримінальне минуле, невдалі спроби працевлаштуватися розуміє, що навчання – остання можливість реалізувати себе на ринку праці після відбування покарання.
Матеріальні можливості закладу	Учень знаходиться на державному, утриманні, матеріально йому допомагає його родина. За умови успішного навчання має змогу отримувати стипендію.	Забезпечується спецодягом та канцелярськими приладами.
Організація виробничого навчання	Проводиться на базі майстерень навчального закладу. Кількість і якість майстерень обмежується матеріальними можливостями навчального закладу та кількістю приміщень майстерень та виробничими можливостями певних промислових комунікацій.	Проводиться на базі виробничих дільниць та цехів виправної установи, обладнаних засобами виробництва, промислової санітарії, охорони праці та пожежної безпеки. Матеріальна база виробництва постійно зміцнюється, розширюється та удосконалюється керівництвом виправної установи.
Контроль за навчальним процесом	Здійснюється адміністрацією навчального закладу, батьками викладачами, майстрами виробничого навчання.	Здійснюється Державним департаментом України з питань виконання покарань через технічний відділ управління інженерного забезпечення Департаменту, а у виправній установі – начальник відділення. Відповідальність за забезпечення професійного навчання засуджених покладається на керівника виправної установи.
Заохочення	За успіхи в навчанні, оволодінні професією, активну участь у виробничій діяльності та інші досягнення учнів встановлюються такі форми морального та матеріального заохочення: подяка, грошова винагорода, грамота, почесні грамоти.	За сумлінне відношення до навчання, зразкову поведінку участь у конкурсах професійної майстерності, якісні показники у роботі адміністрація навчального закладу подає кандидатури слухачів на заохочення що сприяє умовно-достроковому звільненню, чи скороченню терміну покарання.

за результатом кваліфікаційної атестації їм присвоєно робітничу професійну кваліфікацію та особам, які пройшли курсове чи індивідуальне навчання – свідоцтво про присвоєння або підвищення робітничої кваліфікації. Подібні умови є й у слухачів, а саме, слухачам, які виконали вимоги державної кваліфікаційної атестації, після завершення навчання присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень «Кваліфікаційний робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії) та видається свідоцтво про присвоєння (підвищення) робітничої кваліфікації відповідного розряду (категорії) встановленого зразка.

Зазначимо також спільності у майбутньому працевлаштуванні як учнів так і слухачів, що здобули освіту. Отже, випускники працевлаштовуються за здобутою професією і кваліфікацією на основі угод навчального закладу з підприємствами, або державною службою зайнятості. Пошук виробництва щодо проходження виробничої практики, що не завжди гарантує робоче місце після закінчення навчального закладу. Здобуття професійних навичок, виробничого досвіду за професією дають можливість слухачам, які здобули освіту в професійно-технічному закладі пенітенціарної системи працевлаштуватися після відбудовання покарань.

У роботі переважної більшості навчальних закладів системи професійно-технічної освіти при пенітенціарних установах розробляються та реалізуються індивідуальні та групові програми психокорекційного, педагогічного, виховного впливу на засуджених з урахуванням їх індивідуальних особливостей, ступеня соціальної занедбаності. Педагогічні працівники професійно-технічних навчальних закладів Держав-

ного департаменту України з питань виконання покарань вивчають особистісні та групові характеристик засуджених, визначають індивідуально-психологічні особливості поведінки, вихованості та встановлення наявності у засуджених тих чи інших психологічних якостей, виявлення серед засуджених групи «ризик» (тих, які мають психічні відхилення, схильних до проявів зовнішньої, або внутрішньої агресії у вигляді самогубства або членушкодження, створення конфліктних ситуацій серед засуджених, нападу на персонал установи та інші), які потребують активно-педагогічного виховного впливу.

Таким чином, на основі проведеного порівняльного аналізу сутності та змісту організації діяльності пенітенціарного навчального закладу системи професійно-технічної освіти та звичайних професійно-технічних закладів освіти ми прийшли до висновку, що умови та можливість надання професійної освіти в галузі отримання робітничої професії засуджених, які перебувають у місцях виконання покарань можна вважати достатніми. Вочевидь, що сьогодні для підсилення конкурентоспроможності слухачів після відбудовання покарання доцільно спрямувати зусилля педагогічного персоналу на вивчення практичних механізмів, що сприяють формуванню професійної компетентності. Перспективами наших подальших досліджень слугуватимуть вивчення практики діяльності «Одеського навчального центру № 14» при Одеській виправній колонії Управління Державного департаменту з питань виконання покарань в галузі впровадження інноваційних педагогічних методик у навчально-виховний процес щодо формування професійно-творчого розвитку засуджених

Література та джерела

1. Кримінально-виконавчий кодекс України // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2004. – № 3-4.
2. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / Олена Антонівна Грішнова. – К.: Знання, 2001. – 254 с.
3. Ничкало Н.Г. Майбутнє – за професійною освітою [Текст] / Н.Г.Ничкало // Професійно-технічна освіта . – 2010. – № 4. – С.3–4

В статье рассматриваются общие теоретические вопросы организации деятельности профессионально-технических учебных заведений, находящихся под юрисдикцией Государственного департамента Украины по вопросам исполнения наказаний. Установлены общие педагогические аспекты, которые положены в основу организации профессионально-технического образования осужденных. Автором проанализированы особенности деятельности профессионально-технических учебных заведений Управления Государственного департамента по вопросам исполнения наказаний и проведен сравнительный анализ.

Ключевые слова: осужденные, профессионально-техническое образование, пенитенциарное учебное заведение, педагогические основы деятельности, сравнительный анализ.

The article deals with the general theoretical issues of organization of vocational school activity under the jurisdiction of the State Department of Ukraine for Execution of Punishment. The general pedagogical aspects form the basis of the prisoner vocational training. The author analyzes the peculiarities of vocational school activity of the State Department for the Execution of Punishment and the comparative analysis.

Key words: prisoners, vocational education, penal institution, pedagogical principles of the activity, comparative analysis.

УДК 373.62 : 37.042

ПРОФІЛЬНА ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Омельчук Олександр Васильович

м.Тернопіль

У статті розглянуто сутність технологічної підготовки учнів в умовах сучасної профільної школи. Обґрунтовано, що пріоритетними у профільній технологічній підготовці потрібно вважати їхній розвиток і виховання, який неможливий без формування в учнів політехнічних знань, конструктивних умінь, а також якостей, що визначають творчу особистість.

Ключові слова: профільне навчання, технологічна підготовка, творча діяльність, розвиток.

Підтримка шкільної освіти на достатньо високому рівні – важлива передумова динамічного розвитку суспільства. Від сучасної загальноосвітньої школи вимагається швидко й точно реагувати на всі соціально-економічні зміни. Важливим чинником для розвитку освіти є підготовка учнів до подальшого життя і трудової діяльності через упровадження профільного навчання в старшій школі.

Головне відображення ідея профілізації загальноосвітньої школи знайшла у низці державних документів: Національній доктрині розвитку освіти [12], Національній стратегії розвитку освіти на 2012 – 2021 роки [13], Законі України «Про загальну середню освіту» [6], Концепції профільного навчання в старшій школі [7] та Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [2]. У Концепції визначена головна мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [7, с. 3], а також основні завдання «1) створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; 2) забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення старшокласників, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією; 3) формування загальнокультурної, соціальної, комунікативної, інформаційної, громадянської, технічної, здоров'язбережної компетенцій учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності; 4) забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю» [7, с. 4].

Науковці В. Гетта та О. Торубара окреслили головні умови ефективної профільної технологічної підготовки старшокласників: 1) закладання в основи наук тих компонентів, які в подальшому складуть підґрунтя професійного спрямування школярів; 2) формування стійкого інтересу до творчої технологічної діяльності, яка відповідає здібностям учнів; 3) широкий перелік спеціалізацій і варіативних модулів технологічного профілю та їх актуальність;

4) належне інформаційне, матеріальне і кадрове забезпечення профільного навчання [1, с. 17]. І все ж, на нашу думку, пріоритетними у профільній технологічній підготовці потрібно вважати не набуття учнями техніко-технологічних знань, а їхній розвиток і виховання. Хоча зазначений підхід не є новим у сенсі його проголошення, однак він недостатньо з реалізований у практиці вітчизняної старшої школи.

Мета статті – з'ясувати сутність технологічної підготовки учнів в умовах сучасної профільної школи.

Нині кардинально змінюються пріоритети вітчизняної технологічної освіти, тому накопичення знань чи набуття практичних умінь стає не основною метою, а наслідком самостійної, творчої діяльності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і природних нахилів. В сучасній школі домінуючим стає виховання і розвиток особистості, здатної виявляти активну життєву позицію, взаємодіяти у навчально-трудоному середовищі, творити впродовж життя.

Відомо, що профільна технологічна підготовка в старшій школі представлена як загальноосвітнім предметом «Технологія», що вивчається на рівні стандарту (35 год. у навчальному році з розрахунку 1 год. на тиждень) [16], так і поглибленим вивченням технологій у процесі підготовки учнів за Типовими навчальними планами професійного навчання для закладів системи загальної середньої освіти (I варіант: 350 год. – 5 год. тижневих; II варіант: 480 год. – 6 год. тижневих і 2 тижні виробничої практики; III варіант: 540 год. – 6 год. тижневих і 4 тижні виробничої практики; IV варіант: 680 год. – 6 год. тижневих і 2 год. за рахунок варіативної частини та 4 тижні виробничої практики), яка здійснюється здебільшого в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів.

На думку А. Терещука, традиційний зміст технологічної освіти, спрямований на підготовку випускника школи з «виконавчими функціями робітника», не відображає соціального замовлення, звужує дидактичну цінність технологічної освіти, не відповідає сучасним тенденціям розвитку технологій і, врешті-решт, знижує престиж цього шкільного предмета [15, с. 42]. Тому профільна технологічна підготовка має врахувати індивідуальні запити і природні здібності та нахили учнів, їхні професійні наміри і життєві спрямування, а методологічне підґрунтя технологічної освіти закладають особистісно зорієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи, які спрямовують технологічну підготовку старшокласників на способи засвоєння політехнічних знань, формування технологічного мислення, набуття конструктивних умінь та розвиток творчих здібностей.

Докладно розглянемо методологічні засади профільної технологічної підготовки школярів у старшій загальноосвітній школі.

Історично склалося так, що поняття «технологія» (утворене з двох слів грецького походження: *techné* – мистецтво, майстерність, уміння та *logos* – слово,

навчання) означає науку, що систематизує сукупність знань, прийомів і способів обробки (переробки) сировини, матеріалів, напівфабрикатів відповідними знаряддями виробництва з метою отримання готової продукції.

Варто зазначити, що нині поняття «технологія» тлумачиться не лише як сукупність знань про способи та процеси обробки і переробки сировини, бо поширюється на різні сфери людської діяльності. Тому у широкому вжитку такі дефініції, як технологія банківської справи, технологія проектування і моделювання систем, політехнологія тощо. В останні десятиліття також популярними стали поняття технології навчання і виховання підростаючого покоління. Таким чином, споконвічне розуміння технології як галузі інженерного знання розглядається у широкому аспекті – як будь-який тип перетворювальної суспільно значущої діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб людини. Виходячи з вище сказаного, у широкому сенсі під технологією розуміється створення матеріальних і духовних цінностей (продукту), що дозволяє забезпечити новий якісний стан суб'єкта технологічної діяльності (творчість).

У свою чергу, технологічну підготовку учнів в умовах загальноосвітньої школи теж можна визначити у широкому та вузькому сенсі. Так, у широкому сенсі технологічна підготовка здійснюється за схемою: «загальнотехнічна – технологічна – творчо-конструкторська»:

а) загальнотехнічна підготовка – базова, інваріантна підготовка, підґрунтя якої складають політехнічні знання;

б) технологічна підготовка – забезпечується оволодінням знаннями, трансформованими до рівня умінь і навичок з розробки технологічних процесів виготовлення виробів;

в) творчо-конструкторська підготовка – полягає у набутті школярами базових навичок проектування і конструювання виробу на основі знання технології його виготовлення (можливості одержання форми, декору і заданих властивостей виробу залежно від реального рівня матеріального забезпечення та технологічного оснащення навчально-виробничої майстерні школи).

Розглянемо сутність технологічної підготовки учнів в умовах сучасної профільної школи. Ідея профільного трудового навчання закладена передовсім у меті освітньої галузі «Технології», націленій на технологічну підготовку школярів з екстраполяцією на їхню майбутню роль у суспільстві новітніх технологій. Вона передбачає формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві [3].

Як зазначено у праці «Дидактика технологічної освіти», основна психолого-педагогічна мета реалізації у навчальному процесі освітньої галузі «Технології» – це «професійне самовизначення молоді, тобто формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що уможливить підготовку людини до майбутньої зміни професії, адаптації її до життя та професійної діяльності в умовах ринкової економіки» [4, с. 32].

Спиряючись на вище зазначені цілі освітньої галузі «Технології», окреслена мета технологічної

підготовки школярів в умовах профільного навчання: а) підготовка до перетворювальної діяльності в суспільному виробництві і невиробничому секторі економіки; формування техніко-технологічної картини світу; оволодіння інформаційною і проектно-технологічною культурою; розвиток якостей особистості (політехнічного світогляду, технологічного і конструктивного мислення, творчих здібностей, активності тощо); б) створення оптимальних умов для самореалізації особистості, пошук власного «Я» у процесі участі в різних видах трудової навчальної та позаурочної діяльності.

Для реалізації поставленої мети профільної технологічної підготовки школярів необхідно розв'язати такі завдання:

– виховання працьовитості, формування потреби в творчій перетворювальній діяльності та свідомого вільного вибору своєї майбутньої професійної діяльності, вироблення прагнення й умінь постійно вдосконалювати власну майстерність;

– формування широкого політехнічного світогляду, технологічного мислення і конструктивних умінь як основи проектно-технологічної компетентності;

– включення у реальні трудові відносини у процесі творчої технологічної діяльності;

– формування «гнучких умінь», що дозволяють швидко освоювати нові види творчої технологічної діяльності та виховують готовність приймати нестандартні рішення;

– створення оптимальних умов для оволодіння сучасними інформаційними технологіями проектування об'єктів творчої діяльності;

– виховання культури особистості в усіх її проявах (проектно-технологічної, естетичної, екологічної та ін.);

– формування самостійності, ініціативності та підприємливості.

У сенсі змістового наповнення, підґрунтя профільної технологічної підготовки учнів старшої загальноосвітньої школи складають категорії: політехнізм, технологічне мислення та конструктивні вміння, які взаємодіючи забезпечують формування і розвиток творчої особистості.

Одразу варто підкреслити, що на думку П. Лернера, «сама політехнічна освіта в загальноосвітній школі повинна стати умовою вірогідності вибору учнями післяшкільного маршруту. В іншому випадку існує небезпека програмування і заданості професійного самовизначення на обмеженому полі вибору» [8]. Звідси, сучасна *політехнічна освіта* має спрямовуватися на збільшення життєвих шансів школярів у мінливих умовах життєдіяльності, стати головним чинником підвищення ресурсності особистості, усвідомленого вибору майбутньої професії.

Отже, політехнічна освіта виступає засобом технологічної підготовки, зокрема у старшій профільній школі. З іншого боку, перетворювальна діяльність може спрямовуватися на з'ясування загальних наукових засад новітньої техніки і технологій, а також єдиних організаційно-економічних основ сучасного виробництва. У цьому випадку перетворювальна діяльність стає могутнім чинником технологічної підготовки. Таким чином, за цільовими установками та способами реалізації технологічна підготовка ширша й об'ємніша ніж політехнічна освіта, адже

має інтегративну основу, містить сукупність елементів, знань політехнічної освіти, трудового виховання і навчання, а також забезпечує формування в учнів цілісної картини «про природу, практику, людину та науку» [9, с. 17].

У монографії «Продуктивна педагогіка. Політехнічні основи поєднання навчання з продуктивною працею» В. Мадзігон висловлює думку, що у процесі політехнічного навчання в учнів мають формуватися зокрема й навички проектування та конструювання [9]. Таким чином, концепція технологічної освіти підмінюється «новою концепцією» політехнічної освіти.

На нашу думку, політехнічні знання – це певний інваріант, що розкриває систему «джерело енергії – передавальний механізм – робочий орган (машина)». Знання, які виходять за межі цієї системи, враховуючи особливості проектування й організації конкретного технологічного процесу, не належать до політехнічних. Виходячи зі сказаного, політехнічна (або загальнотехнічна) підготовка має розглядатися як важлива, фундаментальна складова технологічної підготовки.

Не менш вагомою складовою технологічної підготовки є розвиток у школярів *технологічного мислення*. У багатьох дослідженнях зазначається, що в основі технологічного мислення лежить продуктивне (творче) мислення, яке характеризується можливістю створювати щось оригінальне, суб'єктивно нове в особистому досвіді індивідуума. Зокрема, у праці «Дидактика технологічної освіти» зазначається, що «технологічне мислення – це рівень розумової здатності людини, який визначає (передбачає) способи і методи перетворення навколишнього світу» [4, с. 35]. Підгрунтя продуктивного мислення складають три типи оперування перетворювальною діяльністю: 1) зміна положення уявного предмета у просторі; 2) зміна його структури; 3) комбінація цих перетворень.

Виходячи зі сказаного, доцільно вказати, що технологічне мислення, основу якого складає система технологічних знань природничо-наукового, загальнотехнічного, технологічного, проектно-конструкторського характеру, за визначенням є суб'єктивним, спрямованим на поступову об'єктивізацію творчої діяльності.

Формування у школярів технологічного мислення здійснюється з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і ґрунтується на використанні сучасних методів пошуку розв'язання різних технічних задач. Так, для формування технологічного мислення в школярів використовуються методи проектів, «мозкового штурму», морфологічного аналізу і синтезу, фокальних об'єктів, функціонально-ціннісного аналізу, розумового експерименту тощо [4, с. 19].

Отже, формування технологічного мислення вимагає наявності у школяра системи загальнотехнічних понять, умінь порівнювати, зіставляти, класифікувати явища і процеси виробництва, аналізувати й узагальнювати, робити висновки, абстрагуватись тощо. Кожна зі складових технологічного мислення не має меж для вдосконалення. «Чим більше в людини розвинуті компоненти мислення, тим вона краще мислить» [5, с. 38]. Логічним вважаємо висновок зроблений В. Геттою та О. Торубарою: «Чим раніше

ми почнемо формувати і розвивати технологічне мислення, тим більшого успіху досягнемо, а тим самим будемо спрямовувати школярів на успішну творчу технологічну діяльність у майбутньому» [1, с. 17].

Формулюючи концептуальні напрями розвитку профільної технологічної підготовки учнів старшої школи, А. Терещук пропонує наповнити зміст цієї підготовки новими *конструктивними вміннями* [15]. Таке наповнення впливає із суб'єктивності учня в навчальному процесі, орієнтації на компетентнісний підхід у технологічній освіті.

Зазначимо, що донедавна превалював традиційний досвід формування трудових умінь і навичок школярів у процесі навчально-практичної діяльності. Інструктивно-контролюючий підхід на заняттях у шкільних майстернях зумовлював таке тлумачення трудового вміння та навички: «...уміння це певний рівень засвоєння трудової дії. Більш високий рівень засвоєння вміння називається навичкою» [10, с. 63]. Відповідно всі методичні рекомендації і розробки у трудовому навчанні зводилися здебільшого до організації самоконтролю та саморегуляції при засвоєнні учнями трудових дій. Звідси, головною проблемою формування трудових умінь в учнів був репродуктивний характер їх засвоєння, а відповідно нівелювання творчого підходу в організації навчально-практичної діяльності учнів. Оскільки формування трудових умінь і навичок учнів при вивченні відповідних трудових процесів було основним завданням трудового навчання, то вказаний вище недолік практично поширювався на весь зміст трудового навчання як шкільного предмета.

Сучасний зміст технологічної освіти в старшій школі зорієнтований на реалізацію проектно-технологічної діяльності, в якій головна увага зосереджена на формуванні умінь більш високого рівня узагальнення, так званих конструктивних умінь. Досвід організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання та отримані вітчизняними вченими-педагогами результати методики навчання школярів проектуванню, переконують, що в основі умінь, які учні застосовують у процесі проектування виробів, превалюють узагальнені вміння аналізу, синтезу та добору необхідної технічної або технологічної інформації. Як зазначає А. Терещук: «Тривала практика і дослідження проектної діяльності учнів переконують, що такі вміння найбільш доцільно формувати на основі використання інтерактивних технологій навчання та спеціальних методів творчої діяльності» [15, с. 45].

Зміст і перебіг формування конструктивних умінь старшокласників у процесі трудового навчання намагався розкрити О. Морев [11]. Аналогічно О. Коберник зазначає, що головною умовою формування конструктивних умінь є проектно-технологічна система навчання технологій як в основній, так і старшій школі [14].

Отже, визначаючи зміст конструктивних умінь, які формуються у процесі технологічної підготовки учнів старшої школи, вважаємо такі положення: 1) реалізація головних завдань технологічної підготовки здійснюється через навчально-трудова діяльність, підгрунтя якої складає проектно-технологічна система навчання технологій, завдяки якій «... реалізується ідея про органічне поєднання конструк-

тивних умінь (аналітичних, прогностичних та проєктних) із навчанням практичних умінь та навичок за допомогою системи навчального предмета» [14, с. 12]; 2) у змісті технологічної підготовки учнів старшої школи первинним є не стільки засвоєння ними технологічних знань, як формування вмінь самостійно знаходити (у процесі дослідно-пошукової роботи над творчим проєктом) і застосовувати (конструювати) такі знання у процесі реалізації проєкту [15, с. 45].

Вище зазначене дозволяє стверджувати, що конструктивні вміння – це способи розумової діяльності учня, за допомогою яких він здійснює пошук і відбір необхідної інформації, її аналіз, синтез, узагальнення, оцінює або характеризує результати раніше сконструйованих і виготовлених об'єктів, добирає та планує технологічний процес створення, суб'єктивно чи об'єктивно нового продукту (виробу). Конструктивні вміння – це не лише «...інтегрована характеристика учня, яка відображає його здатність до здійснення аналітичних, прогностичних та проєктивних дій» [11, с. 31] а й «необхідна умова реалізації проєкту в тій його частині, де відбуваються організаційно-

планові і творчо-пошукові роботи дослідницького характеру, які передують безпосередньому виготовленню об'єкта проєктування за допомогою технологічних процесів» [15, с. 45].

До основних конструктивних умінь, які старшокласники набувають у процесі творчої проєктно-технологічної діяльності, належать уміння здійснювати: 1) пошук необхідної інформації; 2) аналіз й узагальнення відібраної інформації; 3) ідентифікацію та характеристику відповідних техніко-технологічних процесів й об'єктів конструювання; 4) формулювання мети та завдань, а також відбір змісту власної проєктно-технологічної діяльності; 5) процес конструювання та застосовувати техніко-технологічні знання для реалізації завдань проєкту.

Висновок. Ураховуючи зарубіжний і вітчизняний досвід профільного навчання, а також сучасний стан технологічної освіти, її головним пріоритетом має стати особистість учня, а засобом здійснення – творча проєктно-технологічна діяльність, яка допоможе йому якнайповніше реалізуватися відповідно до власних природних здібностей та нахилів, життєвих потреб і професійних орієнтирів.

Література та джерела

1. Гетта В. Педагогічні умови ефективної профільної та професійної підготовки школярів / В. Гетта, О. Торубара // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – № 2. – С. 17 – 18.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України за № 1392 від 22 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#n9>.
4. Дидактика технологического образования: книга для учителя / Под ред. П. Р. Атутова. – М.: ИОСО РАО, 1997. – Ч. I. – 230 с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
6. Закон України „Про загальну середню освіту” // Освіта України : Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 103 – 126.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – 2003. – № 24. – С. 3 – 15.
8. Лернер П. С. Политехническое образование сегодня / П. С. Лернер, К. И. Липницкий // Социально-педагогические аспекты политехнического образования в современных условиях на рынке труда [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1780&binn_rubrik_pl_articles=183.
9. Мадзигон В. Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: монография / В.Н. Мадзигон. – К.: Вересень, 2004. – 324 с.
10. Методика трудового обучения с практикумом / Д. А. Тхоржевский, А. И. Бугаев, Б. И. Бухалов и др.; под ред. Д. А. Тхоржевского. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
11. Морев О. О. Формування конструктивних умінь старшокласників у процесі трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. О. Морев. – Херсон : 2006. – 225 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти : [Довідково-метод. вид.]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – (Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці) / [упоряд. Н. Б. Лосина, Б. М. Терещук]. – С. 38 – 56.
13. Національна стратегія розвитку освіти на 2012 – 2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
14. Сучасний урок технологій у старшій школі : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Коберника. – Умань: СПД Жовтий, 2011. – 248 с.
15. Терещук А. І. Концептуальне бачення профільної технологічної підготовки учнів старшої загальноосвітньої школи / А. І. Терещук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2012. – № 11. – С. 42 – 47.
16. Технологія. 10 – 11 класи. Навчальна програма. Рівень стандарту, академічний рівень. Варіативні модулі. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 140 с.

В статье рассмотрены сущность технологической подготовки учащихся в условиях современной профильной школы. Обосновано, что приоритетными в профильной технологической подготовке нужно считать их развитие и воспитание, который невозможен без формирования у учащихся политехнических знаний, конструктивных умений, а также качеств, определяющих творческую личность.

Ключевые слова: профильное обучение, технологическая подготовка, творческая деятельность, развитие.

The article deals with the problem of technology training of pupils at modern professional school. We stated that development and upbringing are the most important ones in professional technology training, because they train polytechnic outlook, constructive skills and features that contribute to creative individuality.

Key words: professional education, technology training, creative activity, development.

УДК 378.81

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Орлова Оксана Петрівна

м. Тернопіль

Актуальність статті зумовлена відсутністю досліджень, спрямованих на формування культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей. Представлено діалогічний, мовний, мовленнєвий, культурологічний, комунікативний напрями формування культури діалогування, функціонування яких прямо залежить від умінь слухати, чути і розуміти співрозмовника, що спрямовано на вироблення умінь і навичок продукувати діалогічні висловлювання.

Ключові слова: культура діалогічного мовлення, лінгвістичні особливості діалогування, мовленнєві і мовні норми, мовленнєвий етикет, комунікація.

Формування культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей спрямоване на підготовку кваліфікованих фахівців, які на високому рівні мають володіти державною мовою в усній і писемній формах. Курс УМПС передбачає органічне поєднання відомостей про мову і культуру мовлення із розвитком навичок професійної діалогічної комунікації.

Предметом експериментальної програми з методики формування культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей є процес діалогування з дотриманням норм сучасної української літературної мови, ознак мовленнєвої культури і використання форм мовленнєвого етикету.

Мета експериментальної програми – забезпечити студентів знаннями про мовні аспекти теорії діалогічного мовленнєвої діяльності, формувати в них культуру діалогічного мовлення – уміння і навички продукувати діалогічні висловлювання (репліки, єдності, тексти), сприймати і розуміти мовлення співрозмовника відповідно до його задуму.

Завдання експериментальної програми з методики формування культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей полягає в тому, щоб:

1) забезпечити студентів знаннями про діалог, діалогічне мовлення, лінгвістичні і паралінгвістичні особливості діалогічного мовлення;

2) на теоретичному і практичному рівнях удосконалити норми сучасної української літературної мови, що прямо стосуються процесу реплікування: орфоепічні, акцентуаційні, лексичні, фразеологічні, словотвірні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні;

3) виробляти уміння дотримуватися комунікативних якостей мовлення (правильність, виразність, різноманітність тощо) у діалогічній комунікації;

4) ознайомити з невербальними (паралінгвістичними) засобами діалогічної комунікації (кінесика), сприяти розвитку культури їх застосування;

5) формувати навички використання форм мовленнєвого етикету, що відповідають певній діалогічній мовленнєвій ситуації;

6) систематично і послідовно удосконалювати рі-

вень володіння культурою діалогічного спілкування;

7) формувати уміння продукувати діалогічні висловлювання відповідно до ситуацій спілкування з дотриманням мовних норм, комунікативних якостей мовлення, використанням форм мовленнєвого етикету, сприяти розвитку мовно культурної особистості.

Для виконання цих завдань студенти повинні ознайомитися: 1) з мовними знаннями, що забезпечують культуру усної мовленнєвої діалогічної комунікації; 2) зі знаннями про комунікативні процеси і рух інформації в діалогічній діяльності; 3) з організацією засобів мови у динамічних діалогічних ситуаціях; 4) з культурою міжособистісних стосунків у спонтанних ситуаціях діалогічного спілкування; 5) з рекомендаціями досягнення високого рівня культури діалогування, дотримання ввічливості, тактовності, толерантності у процесі реплікування.

Відповідно до мети і завдань програми з методики формування культури діалогічного мовлення студенти нефілологічних спеціальностей повинні знати:

- норми української літературної мови;
- поняття культури мови і діалогічного мовлення;
- комунікативні ознаки культури мовлення;
- правила мовленнєвого етикету;
- стереотипні, узвичаєні словесні формули етикету для кожної типової ситуації спілкування та особливості їх застосування;

- термінологічну діалогічно-комунікативну лексику (комунікація, діалог (текст), еліпсис, стиль мови, ситуація, культура мовлення тощо).

Студенти повинні вміти:

- розпізнавати норми української літературної мови, дотримуватися їх у діалогічному спілкуванні;
- послуговуватися лексико-фразеологічним багатством української мови;

- стилістично правильно оформляти свої думки за допомогою діалогічних реплік, різних за обсягом;

- дотримуватися комунікативних якостей української мови під час діалогування: правильності, змістовності, багатства, доречності й доцільності, виразності, точності тощо;

- використовувати правила мовленнєвого етикету під час висловлення вітання, прощання, відмови, співчуття, вдячності, побажання, компліментів тощо;

- застосовувати термінологічну діалогічно-комунікативну лексику у процесі навчальної діяльності.

Етапи формування культури діалогічного мовлення цілком залежать від власне діалогічних, мовних, мовленнєвих, комунікативних і культурологічних потреб соціуму у процесі взаємодії людини зі світом фізичного і духовного її буття. У зв'язку з цим, цілком закономірними є потреби формування культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних факультетів, які забезпечуються відповідними напрямами опрацювання матеріалу мовно-комунікативного спрямування: 1) діалогічний; 2) мовний; 3) мовленнєвий; 4) культурологічний; 5) комунікативний. Пе-

релічені напрями формування культури діалогічного мовлення тісно пов'язані між собою, взаємно проникають, взаємодіють і окремо функціонувати під час вивчення усього курсу УМПС не можуть.

Перший напрям – діалогічний – спрямований на ознайомлення студентів на теоретичному і практичному рівні із матеріалом про:

1) діалог, який розуміється і як діалогічне мовлення, реплікування і як діалогічний текст, види діалогів, їх характеристика;

2) лінгвістичні особливості діалогічного мовлення:

а) діалогічну єдність як одиницю діалогічного мовлення, її види,

б) діалогічні репліки, їх класифікація;

в) еліптичність діалогічних реплік;

г) фразеологічність діалогічних висловлювань, фразеологізми у ролі присудків у реченнях діалогічних реплік;

д) кліше і штампи в діалогічному мовленні;

е) ситуаційність як важливий допоміжний компонент процесу продукування діалогічних текстів;

ж) дотримання стилістичної диференціації під час продукування реплік, що збігаються з реченнями;

з) паралінгвістичні засоби мовлення, їх використання у діалогах [3].

Другий напрям – мовний – сприяє засвоєнню знань про:

1) норми сучасної української літературної мови, зокрема ті, які найчастіше порушуються в усному діалогічному мовленні:

– орфоепічні норми (вимова голосних і приголосних звуків та звукосполучень; порушення орфоепічних норм),

– акцентуаційні норми (наголос, семантико-граматична диференціація слів, паралельне наголошення, складні випадки наголошення; порушення акцентуаційних норм);

– лексичні норми (лексичне значення слів, однозначні й багатозначні слова, пряме в переносне значення багатозначних слів; синоніми, омоніми, антоніми, пароніми; евфемізми, перифраза, плеоназм; тавтологія і лексичні повтори; мовні штампи і кліше; іншомовні слова – росіянізми (русизми), полонізми, англїцизми тощо; діалектизми, історизми, архаїзми, неологізми; терміни, професіоналізми; просторічні слова, слова-паразити, жаргонізми, вульгаризми, арготизми; порушення лексичних норм);

– фразеологічні норми (закодовані у стійких словосполученнях – фразеологізмах, які відображають космогонічну картину світу (безперервність життя і розвитку Всесвіту) в усіх її вимірах);

– лексикографічні норми (основні типи словників, які сприяють формуванню культури діалогічного мовлення – тлумачні, термінологічні, словник іншомовних слів, перекладні, фразеологічні, синонімічні, антонімічні, літературного слововживання, наголошення тощо);

– словотвірні норми (творення слів на позначення жителів населених пунктів, людей, які чимось займаються; творення присвійних прикметників і прикметникових форм від географічних назв);

– морфологічні норми (використання форм різних частин мови – роду, числа, відмінку, короткі форми і ступені порівняння прикметників; відміню-

вання числівників, особових форм дієслів. Основні труднощі вивчення морфологічних норм полягають у наявності варіантних форм (переважно закінчень, суфіксів);

– синтаксичні норми (репліки, які виражені словосполученням чи реченням – простим (неповним, діалогічним та іншими), складним, словами-реченнями «Так», «Ні»; використання звертань, які знаходяться на початку, в середині чи в кінці речення як складника репліки);

– стилістичні норми (підсумовують узагальнюють і систематизують мовні знання про весь курс сучасної української літературної мови і зокрема про її найважливіший – функціональний аспект). Стилістика тримає в полі зору не тільки адресантів, але й адресатів. Стилістичні норми регулюють роботу над: 1) оволодінням стилістичної системи української мови, тобто усвідомлення мовцями стилістики ресурсів і функціональної стилістики української мови; 2) виробленням умінь у мовців визначати стильові і жанрові мовні ознаки текстів; 3) виробленням навичок помічати й оцінювати стилістичні ефекти діалогічного чи монологічного тексту, та виявляти стилістичні засоби, якими вони досягаються; 4) ознайомленням зі стилістичними прийомами і способами використання мовних одиниць відповідно до умов і цільової настанови; 5) виробленням у мовців умінь оцінювати стилістичні можливості наявних мовних одиниць; 6) удосконалення стилістичних навичок мовців шляхом конструювання стилістично довершеного тексту; 7) піднесення культури творчого мовлення у різних стилях.

Третій напрям – мовленнєвий – стосується: формування умінь оперування лексико-фразеологічним запасом взагалі і тим, що належить до майбутньої спеціальності студентів; дотримання орфоепічних, акцентуаційних, морфологічних, синтаксичних (керування у словосполученнях, неповні речення, слова-речення «так», «ні»), звертання, форми звертання) і стилістичних норм у діалогічній мовленнєвій діяльності (практично); вироблення навичок продукування різних видів реплік за значенням, метою висловлювання, обсягом; прогнозування передбачених ситуацій спілкування для побудови діалогічних текстів

Четвертий напрям – культурологічний – передбачає:

1) засвоєння знань про культуру мовлення, культуру діалогічного мовлення, мовленнєвий етикет українців, мовленнєвоетикетні теми, форми мовленнєвого етикету, ознайомлення із правилами ввічливості, вироблення умінь і навичок дотримання українських мовленнєвоетикетних форм (формул) під час діалогічного мовлення;

2) вироблення культури сприймання мовлення – умінь слухати і розуміти адресата;

3) формування умінь продукування діалогічних висловлювань із використання форм мовленнєвого етикету, уживання Ти (Ви як форм пошанної множини);

3) роботу над діалогічним текстом розмовно- побутового стилю;

4) обговорення проблемних ситуацій культури проведення ділових перемовин.

5) вироблення умінь правильно вербалізувати

емоційні стани (спонукання, захоплення, розчарування тощо) з дотриманням мовленнєвого етикету і ввічливості.

П'ятий напрям – комунікативний – визначає: – практичну роботу над дотриманням комунікативних якостей української літературної мови (правильності, якій підпорядковані інші показники мовленнєвої культури – багатство (різноманітність), виразність, доречність, доцільність, чистота, логічність, образність, стислість, точність, емоційність тощо) на основі дотримання мовних норм, правил ввічливої поведінки і виконання форм мовленнєвого етикету; виділяє стандартні ситуації, що сприяють формуванню мовленнєвого етикету – парадигму мовних формул.

Усі напрями експериментальної роботи (діалогічний, мовний, мовленнєвий, культурологічний) дають можливість виробити у студентів комунікативну компетенцію, яка забезпечує їх знаннями про діалогічне спілкування в різноманітних умовах і ситуаціях із комунікантами, різними за віком, статевою чи фаховою приналежністю, а також уміннями й навичками ефективного їх застосування у конкретних умовах виконання ролі адресанта чи адресата. Професійна комунікативна компетенція формується на основі комунікативної компетенції, яка, у свою чергу, розвивається на основі лінгвістичної компетенції – знань, досвіду користування не тільки рідною мовою, а й мовами інших народів. Услід за Л.І. Мацько і Л.В. Кравець [1, с. 13] вважаємо, що комунікативна компетенція визначається:

- 1) комунікативними інтенціями (так званими комунікативними намірами адресанта);
- 2) дотриманням комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідний результат комунікації;
- 3) знанням/незнанням особи співрозмовника;
- 4) зворотним зв'язком у комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата, його соціальну роль у відповідній ситуації діалогічного мовлення;
- 5) орієнтацією і підтриманням самого процесу діалогічного мовлення;
- 6) контролем власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо;
- 7) навичками та вміннями завершувати діалогічну комунікацію, виходити з неї, контролюючи одночасно посткомунікативний ефект тощо.

У діалозі беруть участь два види мовленнєвої діяльності – говоріння і слухання. Вся увага дотепер була звернена на говоріння, уміння правильно, відповідно до ситуації спілкування, висловлювати свої думки. Але таким же важливим компонентом дотримання культури діалогічного мовлення є й уміння слухати, розуміти мовлення співрозмовника, його позиції саме так, як він цього прагне, задля чого він і розмовляє. Тому в діалогічному мовленні важливою є культура сприймання адресатом мовлення адресанта, тобто культура слухання як невід'ємний компонент культури діалогічного мовлення. Адже часто адресат перепитує: «Чи я правильно вас зрозумів...?», «То ви кажете, що Чи так я вас розумію?», «Щось я не розумію, що ви хочете сказати» тощо... Усе це пов'язано, з умінням / неумінням слухати, чути і розуміти. Зазвичай ми співрозмовника не слухаємо, а якщо слухаємо, то не чуємо, коли вже чуємо, то не

розуміємо. Тому перед викладачем стоїть завдання навчити студента правильно, відповідно до ситуації говорити, але і правильно слухати, чути і розуміти адресата саме так, як цього хоче мовець.

Для формування культури діалогічного мовлення слід дотримуватися правил слухання, з якими ознайомлюються студенти нефілологічних факультетів ВНЗ:

1. Уважно слухати мовця, не перебиваючи його.
2. Під час слухання дивитися співрозмовникові у вічі.
3. Слухаючи, за допомогою невербальних засобів – жестів, міміки – реагувати на зміст реплік співрозмовника.
4. Заохочувати співрозмовника до говоріння за допомогою коротких реплік: – *Я Вас слухаю.* – *Уважно слухаю.* – *Маєте рацію.* – *Звичайно.* – *Так.* – *Угу.* – *Говоріть, будь ласка.* – *Авжеж.* – *Певно, що так.* – *Так, так* та інших.

5. Вислухавши запитання, потрібно своєчасно на нього відповісти.

6. Виявляти витриманість під час слухання співрозмовника, незважаючи на третіх осіб чи екстралінгвістичні фактори, які часом можуть навіть змінити хід розмови і її результати.

Є потреба ознайомити студентів із двома видами слухання – нереклексивним і рефлексивним [4].

Нереклексивне слухання полягає в умінні уважно мовчати, не втручаючись у мовлення співрозмовника своїми зауваженнями. На перший погляд, таке слухання здається пасивним, але воно вимагає значного фізичного і психологічного напруження. Нереклексивне слухання відбувається переважно в таких ситуаціях діалогічного спілкування, коли один із співрозмовників сильно схвильований, бажає висловити своє ставлення до тієї чи іншої події, хоче обговорити наболілі питання, переживає під час вираження своїх думок з наболілих проблем. Однак таке слухання не завжди буває доречним. Нереклексивне слухання деколи помилково сприймають як схвалення позиції адресанта. Треба мати на увазі, що окремі співрозмовники не мають бажання висловити власну думку, інші – навпаки, чекають активної підтримки, схвалення своїм словам.

У таких випадках рекомендується застосовувати інший вид слухання – рефлексивний. Суть його полягає в активному втручанні у мовлення співрозмовника, у виявленні йому допомоги виразити свої думки, почуття, у створенні сприятливих умов для діалогічного спілкування, у забезпеченні правильного і точного розуміння співрозмовниками один одного. Важливо вміти вибирати найбільш доречний для певної ситуації вид слухання, налагодити контакт зі співрозмовником, зрозуміти його, вникнути в суть розбіжностей допоможе дотримання принципів уважного слухання. Психологи виділяють три основні принципи слухання [4]: 1) старатися сконцентруватися на співрозмовникові, звертати увагу не тільки на його слова, але й на голос, міміку, жести, позу, що дозволить отримати додаткові відомості про внутрішній стан співрозмовника, його ставлення до предмета обговорення, про реакцію на слова партнера; 2) підказувати мовцеві про розуміння його за допомогою прийомів рефлексивного слухання: уточнення (– Що ви мали на увазі? – Я вас не розумію. – Іншими словами ...

– Я вас розумію. – Я вам співчуваю. – Ви розчарувалися?); резюмування (– Це означає, що ... – Отже, ви хотіли ...); використання пара лінгвістичних засобів – жестів, міміки, пози тощо; 3) не давати оці-

нок, порад, які обмежують свободу висловлювань, знижують мовленнєву активність адресанта, можуть тиснути на його думку, що заважатиме активному діалогуванню.

Література та джерела

1. Мацько Л.І. Культура української фахової мови / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
2. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. – К.: Т-во «Знання» КОО, 2008. – 291 с.
3. Палихата Е.Я. Методика формування українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи / Е.Я. Палихата. – Тернопіль: Астон, 2002. – 271 с.
4. Психологія. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Актуальность статьи обусловлена отсутствием исследований, направленных на формирование культуры диалогической речи студентов нефилологических специальностей. Представлены диалогический, языковой, речевой, культурологический, коммуникативный направления формирования культуры диалогизирования, функционирование которых зависит от умений слушать, слышать и понимать собеседника, и которые направлены на выработку умений и навыков продуцировать диалогические высказывания.

Ключевые слова: культура диалогической речи, лингвистические особенности диалогизирования, нормы речи и языка, речевой этикет, коммуникация.

The topicality of material presented in the article is conditioned with the lack of research aimed at the formation of a culture of dialogue speech of students of nonphilological specialties. The author of the article has considered the dialog, voice, speech, cultural, communicative culture in forming the dialogues, the functioning of which depends on the ability to listen, hear and understand the interlocutor, which is aimed at the development of skills to produce dialogic speech.

Keywords: culture of dialogic speech, linguistic features of dialogs, vocal and linguistic norms, vocal etiquette, communication.

УДК 372.881.1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ СЛУХАННЯ ЯК ОДНОГО З ВИДІВ ДІАЛОГІЧНОМОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Палихата Елеонора Ярославівна
м.Тернопіль

Актуальність студіювання зумовлена недослідженістю проблеми навчання слухання у процесі діалогування. З'ясовано значення термінів «слухання» й «аудіювання», визначено психологічні особливості слухання, аргументовано потребу використання вербальних стимуляторів дистантного і паралінгвістичних чинників контактного аудіювання та дотримання етикетних правил слухання в діалогічній комунікації. Дослідження важливе для учнів середніх шкіл і студентів вишів.

Ключові слова: слухання, аудіювання, діалог, діалогічна комунікація, вербальні і паралінгвістичні засоби діалогування, правила етикетного слухання.

Життя людини в соціумі відбувається у постійному діалозі – вдома, на вулиці, у транспорті, на роботі, в інших місцях. Діалогічна комунікація відбувається за допомогою таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння і слухання. Починаючи з народження, нас вчать говорити – в родині, у школі, на роботі тощо. Для навчання говоріння використовується уся мовна система освіти в Україні. Вона спрямована на: 1) забезпечення мовців знаннями про діалог, діалогічне мовлення, лінгвістичні і паралінгвістичні особливості діалогування; 2) вдосконалення норм сучасної української літературної мови (орфоепічні,

акцентуаційні, лексичні, фразеологічні, словотвірні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні); 3) вироблення умінь дотримуватися комунікативних якостей мовлення (правильність, виразність, різноманітність тощо); 4) ознайомлення з невербальними (паралінгвістичними) засобами діалогічної комунікації (кінесика); 5) формування навичок використання форм мовленнєвого етикету, що відповідають певній діалогічномовленнєвій ситуації; 6) удосконалення рівня володіння культурою діалогічного спілкування.

Наукові дослідження з лінгводидактики також спрямовані на формування умінь і навичок говоріння в діалогічному мовленні (Ю.І. Пассов, П.Я. Гальперін, Е.Я. Палихата, О.В. Єфименко, А.І. Ляшкевич, С.В. Мунтян, О.П. Орлова, інші). Для цього досліджується навчання діалогічного мовлення у початкових класах, ураховуються принципи наступності і послідовності під час вивчення діалогічного мовлення на межі початкової і середньої школи, виробляється система навчання діалогічного мовлення в основній школі, укладається система вправ для навчання діалогічного мовлення на уроках вивчення мовного матеріалу і спеціально налаштованих уроках діалогування з курсу уроків розв'язку зв'язного мовлення. Уся наукова праця зі студіювання лінгводидактики діалогічної проблеми і відповідна практична робота

вчителів-словесників спрямована на формування культури мовлення. Тоді як слухання, культура слухання в діалогах розглядається у названих доробках учених і вчителів-практиків лише принагідно. Тому методика навчання слухання є тією проблемою, яка потребує поглибленого детального її опрацювання і впровадження в лоно школи.

Отже, актуальність нашого студювання зумовлена недослідженістю проблеми навчання слухання у процесі діалогування, потребою володіння ним для кращого розуміння співрозмовника і продукування діалогічних висловлювань із метою досягнення успіхів у діалогічнорозмовній комунікації.

Мета статті полягає у виробленні методики навчання слухання як одного із видів діалогічної мовленнєвої діяльності.

Досягненню мети сприятиме розв'язання таких завдань, які стосуються з'ясування: 1) значення термінів слухання й аудіювання, якими послуговується діалогічна мовленнєва діяльність; 2) психологічних особливостей слухання і його різновидів, що активно впливають на співрозмовників у діалозі; 3) вербальних стимуляторів процесу дистантного діалогування; 4) обов'язкових паралінгвістичних чинників, що сприяють протіканню контактного діалогу між співрозмовниками; 5) дотримання правил етикету комунікації, що стосуються культури слухання.

У дослідженні діалогічної мовленнєвої комунікації послуговуються термінами «слухання» в українській методиці і «аудіювання» під час вивчення іноземних мов. Упродовж останнього десятиліття ці терміни вважаються синонімами. Терміну «слухання» відповідає таке визначення: один із видів «мовленнєвої діяльності, активний процес відбору звукових сигналів у комунікації». Слухання включає аспекти: *сприймання слухом, уважність, розуміння і запам'ятовування* [2, с. 338]. *Сприймання слухом* – це «перший етап слухання, фізіологічний процес вибору звукових подразників. Спочатку адресат виокремлює звуки мовлення у загальному звуковому потоці, потім розрізняє звуки» [5, с. 465], інтонацію, тембр, далі виділяє слова, речення, і нарешті розпізнає значення слів, повідомлень. *Уважність* слухання залежить від індивідуального зацікавлення адресата та від фізичних можливостей людини сприймати відповідну кількість інформації за певний проміжок часу у визначених умовах. Увага залежить від того, який її вид використовується під час діалогічного мовлення. Психологи виділяють три види уваги – мимовільну, довільну і післядовільну. Мимовільна увага не пов'язана з цілеспрямованою діяльністю і вольовим зусиллям людини.

Найбільш доцільно під час вивчення діалогічного мовлення використовувати довільну і післядовільну увагу. Довільна увага має цілеспрямований характер, вимагає вольового зусилля і вказує на наявність у людини особливого типу уваги, яка полягає в тому, що увага може зосереджуватися то на одному, то на іншому об'єкті, навіть у випадках, коли в навколишній обстановці нічого не змінюється. Післядовільна увага використовується, якщо діяльність цілеспрямована, стає цікавою і значущою за змістом. Вона характеризується тривалою високою зосередженістю, з нею обґрунтовано пов'язують найбільш інтенсивну і плідну розумову діяльність, високу продуктивність

усіх видів мовленнєвої праці. За видом діяльності увагу поділяють на сенсорну (сприймання), інтелектуальну (*мислення й робота пам'яті*), моторну – рух.

Розуміння – це основна мета слухання, надання почутим словам, повідомленням, текстам певних значень. *Запам'ятовування* слід розуміти, як процес зберігання інформації з метою пізнішого її використання.

Аудіювання – це «рецептивний вид мовленнєвої діяльності; слухання, смислове сприйняття усної форми повідомлення. Складається зі сприйняття мовної форми і розуміння змісту повідомлення» [2, с. 320].

Слухати і сприймати означає не відволікатися, підтримувати постійну увагу, постійний візуальний контакт і використовувати позу як засіб спілкування. Поза може висловлювати бажання або небажання слухати і спілкуватися.

Відомий американський психолог, професор Іс-твуд Атватер – автор книжки «Я вас слухаю» дослідив проблему розрізнення суті понять «слухати» і «чути», а також виділив рефлексивне і не рефлексивне слухання [1].

Нерефлексивне (непродуктивне) слухання застосовується тоді, коли співрозмовникові важко передати свої почуття (наприклад, він дуже схвилований) або коли бар'єром у спілкуванні стає різний статус партнерів [7, с.115]. Суть нерефлексивного слухання полягає в умінні уважно мовчати, не втручаючись у мову співрозмовника своїми зауваженнями [3, с.177]. Корисно використовувати нерефлексивне слухання у випадках, коли співрозмовник бажає: висловити своє ставлення до предмета мовлення; обговорити важливі питання, що його турбують; висловити інформацію про свої проблеми; обговорити скарги і непорозуміння, що появилися в оточенні адресанта. Недостатнім є нерефлексивне слухання у ситуаціях, коли: 1) невелике чи відсутнє бажання у співрозмовника говорити. Нерефлексивне слухання передбачає активне бажання співрозмовника говорити; 2) нерефлексивне слухання помилково розуміється мовцем як згода слухати. Мовець прагне підтримки або схвалення слухача, який не завжди готовий безкінечно його сприймати [3, с.178]. Якщо методів у нерефлексивному слуханні не вистачає, потрібно використовувати методи рефлексивного слухання. *Рефлексивне (продуктивне) слухання* «передбачає регулярне використання зворотного зв'язку для того, щоб досягти більшої точності в розумінні співрозмовника» [7, с.115]. *Рефлексивне слухання* інакше можна назвати активним слуханням, оскільки функціонує *зворотний зв'язок* адресата з адресантом. Основними бар'єрами для повного розуміння мовця є: уживання багатозначних слів, семантику яких потрібно уточнити; «закодованість» значення повідомлень, коли мовець говорить одне, а має на увазі інше, що не дає слухачеві можливості зрозуміти сказане; невпевненість адресанта, що створює труднощі відкритого самовираження [3, с.179].

Зворотний зв'язок проявляється у з'ясуванні незрозумілого, проханні *перефразувати*, розумінні почуттів і в *резюмуванні*. Така реакція слухача (адресата) вказує на його бажання підтримати діалог, спонукає мовця до продовження розмови.

З'ясування незрозумілого відбувається за допомогою уточнення адресантом висловити думку ін-

шими словами, зрозуміліше, що стає стимулом для продовження процесу контактного чи дистантного діалогування. Цими вербалізаторами можуть бути стимулювальні репліки: – *Повторіть, будь ласка, ще раз. – Я не розумію, що ви маєте на увазі. – Як, як ви кажете? – Не розумію. – Поясніть, будь ласка свою думку та інші.*

Прохання перефразувати означає формування тієї ж думки, але іншими словами. Вербальними стимулами тут виступають репліки: – *Чи я правильно вас зрозумів ... – На вашу думку, це слід розуміти ... – Іншими словами, ви вважаєте ... – Як я розумію, ви говорите ...* тощо.

Відображення почуттів слід – це сприймання емоційного стану співрозмовника. Для розуміння почуттів співрозмовника потрібно: користуватися репліками: – *Мені здається, що ви ... – Мабуть, ви відчуваєте ... – Я розумію ваші переживання ...* та іншими; звертати увагу на вживання співрозмовником слів, що передають почуття (гнів, радість, смуток, тривоги тощо); намагатися зрозуміти потребу, причину вибору співрозмовником саме вас у ролі суб'єкта слухання.

Для резюмування, висновку слухач може використовувати репліки, які починаються: – *Те, що ви кажете, означає ... – Отже, краще вреші-решт звернутися до ... – Вашими основними думками, як я зрозумів, є ...* тощо. Резюмування потрібне для узагальнення почутого, вироблення шляхів розв'язання проблем, конфліктів, розглядання претензій, а також під час завершення дистантного спілкування (телефонної розмови) [3, с.179-180].

Протіканню контактного діалогування сприяють паралінгвістичні чинники – інтонація, жести, міміка, поза, відстань, розташування, погляд, які виразно вказують на почуття мовця, його переживання, емоційний стан. В інтонації поєднуються мелодика голосу, його інтенсивність, довгота (протяжність) звучання голосних чи приголосних звуків, які можуть вказувати на позитивні чи негативні емоції, збуджений чи агресивний стан мовця тощо. Компонентами інтонації є темп і тембр голосу, за якими можна впізнати їх власника, якого не бачиш, а лише чуєш (якщо мовець знайомий). Крім названих, інтонація містить сукупність фонетичних характеристик мовлення, до яких належить висота тону, звучність (голосність), частота, інтенсивність голосу тощо. За інтонацією, навіть без розуміння значення слів, можна зрозуміти ставлення мовця до співрозмовника, до почутого тощо.

Поза (постава тіла) є знаком, що має комунікативне значення, виявляє душевний стан мовця, манери, її ставлення, налаштованість та наміри щодо співрозмовника. Є поза «незалежна, войовнича, пригнічена, скорботна тощо» [6, с.108]. За позами досвідчені люди вміють угадувати настрій, визначати характер, вихованість, сором'язливість, впевненість, наміри, читати думки співрозмовника і т. ін.

Погляд часто скаже значно більше, ніж слова, адже очі – дзеркало душі. Я. Радевич-Винницький зауважує, що мало довіряють або остерігаються тих, у кого «бігають очі», хто ніколи не дивиться в очі

співрозмовникові, у кого «недобрі очі» тощо. Погляд неоднаково трактується у різних спільнотах світу. В українців є свої норми етикетного функціонування очей. Неввічливо під час розмови з людиною роздивлятися довкола, розглядати свої нігті, одяг, взуття чи власне відображення у дзеркалі чи вітрині, примружуватися, щоб співрозмовник не бачив очей. Потрібно дивитися прямо в очі партнерові не більше 30 – 70 відсотків часу розмови. Контакт очей має періодично повторюватися, триваючи щоразу 1-7 секунд.

Міміка – це рухи м'язів обличчя, що виражають психічний стан, почуття, настрої людини. Особливо промовистими є рухи м'язів навколо очей і рота [6, с.109]. За ними можна впізнати налаштованість людини на співрозмовника, ставлення до нього, характер, почуття. Особливо важливою і привабливою є дружня посмішка людини. Вона створює позитивну ауру під час діалогування і відповідно впливає на слухача.

Жести – це виражальні рухи рук. Виділяють різні види рухів рук, зокрема ритмічні виділяють частини висловлювання, повторення чи сповільнення темпу мовлення, підсилюють, виділяють слова з логічним наголосом; емоційні жести значною мірою дублюють інтонацію репліки; вказівні жести виділяють якийсь предмет, деталь, місце; зображальні рухи рук намагаються показати предмет, його вигляд, об'єм тощо; символічні жести є інформаторами намірів дій, наприклад, піднесення руки з метою відповісти чи виступити, потирання рук – в очікуванні задоволення, піднесення двох рук в розумінні, що людина здається і т.д. Кожний вид жестів має своє призначення і вплив на співрозмовника. Жестами вітаються, прощаються, дякують тощо.

Інтонація, жести, міміка, погляд, поза завжди супроводжують реплікування співрозмовників і мовцям допомагають вербалізувати свої думки, а слухачам – правильно їх сприймати.

Основні правила рефлексивного слухання: 1) не перебивати мовця; 2) не відволікатися від слухання; 3) дати можливість мовцеві висловитися до кінця; 4) проявляти увагу до мовлення адресанта; 5) не робити поспішних висновків; 6) не лицемірити, бути щирим; 7) стежити за головною думкою мовця.

Ліон Фейхтвангер, німецький письменник єврейського походження, що працював у жанрі історичного роману, дуже влучно зазначив: «Людині потрібно два роки, щоб навчитися говорити, і шістьдесят років, щоб навчитися слухати».

Дотримання правил етикету комунікації стосуються не тільки говоріння, але і слухання. Із цього приводу Дейл Карнегі [4, с.133], що здобув світову славу як неперевершений фахівець у галузі діалогічного спілкування між людьми і прагнув допомогти їм гармонійно жити і працювати, у своїй книжці «Як завойовувати друзів і впливати на людей» дав важливі поради:

1. Щиро цікавтесь іншими людьми.
2. Усміхайтесь.
3. Будьте уважним слухачем. Заохочуйте інших говорити про самих себе.

Література та джерела

1. Атватер И. Я вас слушаю (Советы руководителю, как правильно слушать собеседника). Сокращенный перевод с английского. Издание 2-е. / И. Атватер – М. : Экономика, 1988.

2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Етика ділового спілкування: Навч. посібник / Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук, Н.В. Чуприк, Л.П. Анохін / за редакцією Т.Б. Гриценко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
4. Карнеги Дейл. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Дейл Карнеги. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2001. – 720 с.
5. Наша мова – українська : Навчально-методичний посібник для вчителя / Л.І. Мацько, О.М. Семенов, Н.Б. Голуб та ін. / за ред. Л.І. Мацько. – К. : Богданова А.М., 2011. – 512 с. С.113.
6. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Львів : СПОЛОМ, 2001. – 224 с.
7. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування : Навч. посібн. – 6-те вид., випр. і доп. / Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка – К. : Знання, 2007. – 250 с. С.115

Актуальность статьи обусловлена неисследованностью проблемы обучения слушания в процессе диалогизирования. Выявлены значения терминов «слушание» и «аудирование», определены психологические особенности слушания, аргументирована потребность использования вербальных стимуляторов дистантного и паралингвистических влияний контактного аудирования и придерживания этикетных правил слушания в диалогической коммуникации. Исследование важно для учащихся средних школ и студентов вузов.

Ключевые слова: слушание, аудирование, диалог, диалогическая коммуникация, вербальные и паралингвистические средства диалогизирования, правила этикетного слушания.

Relevance of the problem study is caused by the lack of researches of the issue of teaching the hearing in dialog-making. The meaning of «hearing» and «listening» has been defined, psychological characteristics have been provided, the need to use verbal stimulants of distance and paralinguistic influences of contact listening and respect for the rules of etiquette of hearing the dialogic communication have been grounded. The research is important for high school students and university students.

Key words: hearing, listening, dialogue, dialogical communication, verbal and paralinguistic means of dialog-making, rules, etiquette hearing.

УДК 378.14

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Палінчак Вероніка Миколаївна

м.Ужгород

Проаналізовано роботи вчених, присвячені дослідженню особливостей навчання економістів у США. Досліджено характерні ознаки вищої економічної освіти в США та її структуру. З'ясовано важливість іноземного досвіду та наголошено на необхідності застосування інтерактивних методів у викладанні економічних дисциплін у вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: вища економічна освіта США, бізнес-школи, підготовка фахівців-економістів, практичне навчання, інтерактивне навчання, бакалавр, магістр.

На сучасному етапі державотворення, що супроводжується трансформацією різних сторін суспільного життя, виникає потреба у визначенні нових принципів і шляхів розвитку вищої економічної освіти в Україні, у докладному та творчому осмисленні новітніх тенденцій світового розвитку освіти, поєднанні зарубіжних технологій із досягненнями національної освіти у процесах інтеграції в європейський та світовий освітянський простір.

У цьому контексті привертає до себе особливу увагу економічна освіта США, адже нині – це світова наддержава, яка за короткий час, увібравши у себе передовий досвід «старого світу», вибудувала власну систему освіти, здатну забезпечити висококваліфікованими спеціалістами постіндустріальне

господарство. На початку XXI ст. США переконливо демонструють, що освіта і професійна підготовка економістів та менеджерів, „інвестиції в людину” відіграють вирішальну роль в забезпеченні конкурентних переваг США як у межах національної, так і світової економіки.

Досвід, який накопичено в університетах і коледжах США, є дуже корисним в умовах реформування системи вищої освіти України в контексті глобалізації і вимог Болонського процесу.

Загальна специфіка вищої освіти в США знайшла належне відображення в працях українських вчених. Структура вищої освіти ґрунтовно проаналізована В. Кременем, М. Степком та ін. [2, с.73-82]. Вплив децентралізації влади на становлення і розвиток освітньо-наукових комплексів у системі вищої освіти США розглянув Д. Дзвінчук. Він також висвітлив розподіл джерел фінансування державних і приватних вищих навчальних закладів США [5, с.145-167]. Питанням управління освітою в США в умовах децентралізації влади присвятив свої розвідки В. Луначек [8,9]. Р. Соловійова та Ю. Соловійова [12] розкривають сутність навчального процесу в США, характеризують основні риси й переваги американської системи освіти. О. Тарасова [13] подає загальну характеристику вищої освіти США, виокремлює найвідоміші університети, державну програму

підтримки досліджень, розподіл вищих навчальних закладів тощо.

Розвиток вищої освіти у США відображено також у великій кількості електронних джерел [15,16,17,18]. Увагу привертають веб-сайти провідних університетів країни, таких як: Гарвардський (засновано у 1636 р.) у Кембриджі (Бостон); Пенсільванський університет (1740 р.) у Філадельфії; Принстонський університет (1746 р.) у Принстоні; Колумбійський університет (1754 р.); Нью-Йоркський університет (1831 р.) у Нью-Йорку та ін.

Проблеми форм та методів підготовки майбутніх економістів США присвячено роботи провідних американських психологів, педагогів та економістів Р. Барлета та П. Кінга, В. Беккера та М. Уотса, К. Бензинга та П. Кріста, Б. Блума, Ч. Хольта та інших. Окремі аспекти даної проблеми розкриваються в працях вітчизняних вчених: М. Велущак [1], О. Войнаровської [3], В. Ільїної [7], Л. Огнівка [11], О. Яковенко [14] та ін. Однак в багатьох публікаціях проблематика досвіду підготовки економічних кадрів американськими ВНЗ у сучасних умовах ще не стала предметом комплексного аналізу.

Мета статті – вивчити досвід США щодо практичного навчання економістів у вищих навчальних закладах та виокремити тенденції, що заслуговують на адаптацію в освітньому просторі України.

Загальноприйнятим є погляд, згідно з яким система державного управління у США є специфічною і має свої витоки ще з часів отримання незалежності. Існує ціла низка питань, на які федеральний уряд не впливає, наприклад, немає міністерства у справах релігії, немає міністерства, яке б опікувалося засобами масової інформації (при наявності близько 1700 щоденних газет та ін.). Значна частина питань вирішується на рівні урядів окремих штатів. Це стосується і освіти. Федеральний уряд бере участь в управлінні тільки декількома вищими навчальними закладами, до яких належить Військова Академія США у м. Вест-Пойнт (U.S. Military Academy at West Point), Військово-морська Академія США (U.S. Naval Academy), Академія військово-повітряних сил США (U.S. Air Force Academy) та ін.

США відмовилися від традиційної європейської концепції сильного уряду. У країні склалося ефективне громадянське суспільство, працюють близько 1 млн. 14 тис. неурядових, некомерційних організацій. Фактично існуюча модель функціонування уряду – це постійне реагування на вплив з боку громадян [9, с.35-36].

Заклади освіти в США мають високу ступінь автономії, і їх діяльність переважно регламентується відповідними радами, які плідно співпрацюють із радами освіти штату для вирішення певних питань. Ради ВНЗ самостійно вирішують цілу низку проблем, в тому числі підтримання правопорядку на території кампусів. В Техасі також існує практика, коли рада середньої освіти і рада вищої освіти штату представлені в комісії по робочій силі і шквартально збираються на координаційні збори. На цих засіданнях обговорюють всі питання щодо розвитку коледжів, середніх і дошкільних навчальних закладів. Особливу увагу привертає Кодекс освіти штату Техас (Texas Statutes Education Code), в якому ретельно вписані всі напрями розвитку системи безперервної

освіти.

Функції, що в Україні покладені на Департамент вищої освіти МОНУ, у США фактично 6 асоціацій, які є неурядовими громадськими організаціями. Президенти цих асоціацій систематично зустрічаються для обговорення нагальних питань розвитку вищої освіти у США. Зазначені асоціації шляхом лобювання впливають на значну кількість процесів у житті країни, в тому числі, не пов'язаних безпосередньо з розвитком освіти [8, с.17].

Своєрідність американської вищої школи полягає в її багаторівневості і розгалуженості, поділу вищих навчальних закладів (ВНЗ) на державні та приватні, їх відмінності за якістю і кількістю ступенів, що присвоюються, наявності систем залікових одиниць, особливостях роботи професорсько-викладацького складу. Багаторівневості системи вищої освіти, створена на основі „розподілу функцій” між навчальними закладами, на думку В. Луначек, є саме тим механізмом, за допомогою якого в США намагаються вирішити проблему підвищення якості підготовки спеціалістів [8, с.16-20].

Система освіти США включає такі ланки: дошкільну, початкову, молодшу та старшу середню, вищу (всі форми після середньої освіти). До вищих навчальних закладів за американськими стандартами відносять будь-яку форму після середньої освіти: одно-, дво- та трирічні технічні інститути, дворічні коледжі гуманітарних наук, незалежні (автономні від університетів) професійні школи, учительські коледжі, школи мистецтв, семінарії тощо; університети, політехнічні та технологічні інститути. За рівнем освіти всі вони розподілені на три категорії: I – дворічні коледжі; II – коледжі гуманітарних та природничих наук і професійні школи; III – аспірантські та вищі професійні школи коледжів та університетів. Більшість ВНЗ – приватні, однак у них навчаються лише 23 % від загальної кількості студентів.

У США діє майже 160 університетів, 2000 коледжів із чотирирічною програмою навчання та 1500 дворічних коледжів і технічних училищ. Найвідоміші і найпрестижніші навчальні заклади США – це Гарвард, Принстон, Йель, Стенфорд, але вступити до них майже неможливо – дуже великий конкурс. Високо оцінюються Мичиганський, Стенфордський, Чиказький, Каліфорнійський, Іллінойський університети, Массачусетський технологічний інститут. Традиційно до кращих входять коледжі штатів Вермонт, Пенсільванія, Массачусетс, Каліфорнія та інших. У цій групі «супервузів» приватних вузів більше, ніж державних.

У багатьох країнах слово «коледж» означає середній навчальний заклад і відрізняється від університету.

У США поняття коледжу й університету дуже близькі. Часто й коледжі, й університети, позначаються як «школи» взагалі. Обидва є чотирирічними навчальними закладами, які пропонують ступінь бакалавра наук або мистецтв. Це – широко відомий диплом про вищу освіту або диплом бакалавра. Основна відмінність полягає в тому, що багато університетів пропонують більш високий рівень навчання після одержання ступеня бакалавра, результатом якого є ступінь магістра або доктора [12, с.143].

Без сумніву, розгалужена структура американ-

ських ВНЗ сприяє більшій практичній орієнтації навчання та підготовці кваліфікованого фахівця, в т. ч. і економічного профілю.

Характеризуючи особливості підготовки бакалаврів економіки у вищих навчальних закладах США, О.Н. Войнаровська звертає увагу на поєднання чотирьох підходів: педагогічного, змістового, методичного, дефініційного.

Педагогічний підхід полягає в обов'язковій безпосередній участі студентів у самому процесі викладання, так званому активному навчанні, яке не лише руйнує бар'єр між викладачем і студентами, а й сприяє та спонукає студентів до формування свого власного ставлення до проблеми, що розглядається, використовуючи вже набуті знання.

Сутністю змістового аспекту викладання економіки у вищих навчальних закладах США є використання таких моделей, які не лише відтворюють виключно економічні аспекти сучасного життя, а також відображають їх зв'язок із політичними та соціальними подіями, що є невід'ємною частиною проблеми. Це дає можливість підготувати студентів до комплексного вивчення важливої економічної проблеми.

Методичний підхід, який використовується американськими педагогами, полягає у поєднанні ознайомлення студентів із реаліями економічного світу та навчання їх методам аналізу й інтерпретації цих економічних явищ. У цьому підході знову наголошується на доцільності поєднання викладання економіки разом із соціальними, політичними та культурними площинами, завдяки чому розширюється кругозір студентів та їх політично-соціальна компетентність.

Дефініційний підхід викладання економіки пов'язаний насамперед із визначенням (дефініцією) власне економіки. Якщо за класичним визначенням економіка – це наука про розподіл обмежених ресурсів відповідно до необмежених потреб, у сучасній американській вищій школі економіка вивчається як наука про взаємодію людей для забезпечення себе та цілого суспільства товарами й послугами. Такий підхід дає можливість розглянути економічні механізми з боку соціального аспекту нашого життя [3].

Як бачимо, під час навчання бакалаврів економіки у ВНЗ США спостерігається тісний зв'язок навчання з реаліями життя; спрямованість на формування фахівця визначеного (подекуди вузького) профілю; оволодіння досвідом майбутньої професії впродовж навчання; використання активних методів навчання та інформаційних технологій.

Основною формою навчальних занять є лекція, яка читається для потоків, що нараховують іноді до тисячі студентів, однак ця форма значно відрізняється від лекції у нашому розумінні. Студенти не конспектують монолог викладача – конспекти їм роздаються, а тематичне відео, презентації у Power Point, економічні приклади діючих компаній, діалог – невід'ємні складові лекційних занять. Крім лекцій, студенти зобов'язані відвідувати дискусійні заняття (семінари), а студенти наукових факультетів і шкіл також повинні проводити певний час у лабораторіях. Протягом семестру студент зобов'язаний підготувати кілька письмових робіт.

Важливо зазначити, що в американських ВНЗ поширеним є вимір та використання коефіцієнта інтелекту людини – IQ. Інтелект визначається швидкістю

розумових процесів; унікальні тести для його виміру дозволяють робити відповідні висновки передусім щодо гнучкості інтелекту. Проте IQ – це сумарний показник рівня розвитку різних здібностей – пам'яті, уваги, уяви, розуміння слів, здібності до аналізу та синтезу, наполегливості та ін. Американці вже багато років використовують ці тести як для дорослих при прийомі на роботу, так і для студентів при вступі до вищих навчальних закладів та для школярів при переході з класу в клас. Причому ця система тестування настільки широко розвинена, що виявлений IQ здебільшого є визначальним чинником кар'єри. Враховуючи це, важливо переоцінити значення розвитку творчого, або критичного, мислення у студентів. Багато дослідників проблеми навчання у вищій школі США роблять висновки про певні недоліки в процесі навчання саме щодо розвитку творчого мислення студентів. Зокрема, С. Хук наголошує: „Мій особистий висновок щодо процесу навчання полягає у тому, що його основним недоліком є відсутність розвиваючого та інтелектуального впливу на учнів”, адже „не так важливе здобує знання, як розвиток здібності мислення” [15]. Тому одним із завдань сучасної вищої школи США є знаходження таких ефективних методів навчання, які б сприяли максимальній активізації мислення студента, змусили б його проявити гнучкість суджень, уяву, вплинули б на його прагнення генерувати ідеї, шукати альтернативні рішення тощо.

В умовах реформування вищої освіти в Україні значний практичний інтерес становить американський досвід підготовки магістрів економічного профілю. З прикрістю доводиться констатувати, що нині магістерська освіта в українських вишах здебільшого спрямована на підвищення теоретичних знань та педагогічних навичок студентів і має переважно академічне навантаження (аналіз навчальних планів магістерської підготовки за спеціальністю «Економіка підприємства» показує, що половина з дисциплін мають загальнотеоретичний та науководослідницький характер, що не сприяє подальшому розвитку їх професійних компетенцій). Магістерські ж програми ВНЗ США, на переконання дослідників, забезпечують потребу студентів бути конкурентоспроможними на ринку праці, надаючи кваліфіковану підготовку, необхідну для кар'єрного зростання у професійному, а не академічному середовищі. Вони характеризуються передусім безпосереднім зв'язком між теорією та практикою з використанням різноманітних практикумів та інтерактивної діяльності: ситуаційні дослідження, групові проекти та презентації, обов'язкове і необов'язкове стажування, виробнича практика; запрошенням позаштатних викладачів-практикантів та лекторів-гостей для передачі студентам конкретного професійного досвіду [14, с.78].

Згідно з даними Національного центру освітньої статистики США, близько 85% всіх магістерських ступенів в США присвоюються в тій чи іншій професійній прикладній галузі (причому 2/3 з них – в галузі економічних наук та бізнесу) і лише 15% – в галузі гуманітарних та загальноосвітніх наук [17].

На сучасному етапі магістерську підготовку в США надають приблизно 500 ВНЗ, серед яких є дослідницькі університети, що охоплюють студентів не лише магістерського, а й докторського рівнів навчан-

ня, та магістерські коледжі, які охоплюють студентів бакалаврського і магістерського рівня [11, с.136].

В американській системі економічної та бізнес-освіти базовим вважається чотирьохрічне навчання із присвоєнням ступеня бакалавра, однак у системі магістерських ступенів у даній структурі вищої освіти США є ще одна важлива особливість. Після отримання кваліфікації бакалавр, студент має можливість продовжити навчання за програмою «спеціалізованого магістра» – *Specialized Master* (даний ступінь відповідає ступеневі магістра у вітчизняних ВНЗ), по закінченні якої йому присвоюється кваліфікація магістра в тій галузі, яку студент обрав як фахову [7, с.45].

Ще одна особливість економічної та бізнес-освіти США полягає в тому, що спеціалізовані магістри навчаються в університетах, інститутах і коледжах, а магістрів ділового адміністрування в різних функціональних сферах бізнесу готують бізнес-школи [7, с.51].

Докладніше слід зупинитися на загальнонавчальній програмі «Магістр управління» (MBA – *Master of Business Administration*), яка є основною в системі освіти керівників.

MBA – це програма професійної вищої освіти, що забезпечує можливість одержати ступінь Магістра Ділового Адміністрування. Дана програма спрямована на формування навичок висококваліфікованого менеджера, що володіє широкими та універсальними знаннями в управлінні бізнесом.

Програма підготовки магістра економічного профілю, розвиваючи особисті навички студентів, і водночас поглиблюючи їхні знання в галузі управління в контексті глобального бізнесу, дає змогу розширити перспективи майбутньої кар'єри, виявити професійний потенціал. Як стверджує Пауль Денос, декан Такської школи бізнесу при Дартмутському університеті, програми MBA є прикладом того, як вища освіта пристосовується до мінливих потреб студентів. Сьогодні навчальні програми MBA охоплюють спектр глобальних проблем бізнесу, його етичний та суспільний аспекти, особистісно-орієнтований елемент, стратегічний та культурний виміри і навіть більше [11, с.137].

Одержання MBA дає змогу її власникові не тільки усунути недоліки освіти, а й значно пришвидшити кар'єрне зростання, або змінити профіль своєї діяльності. На програму MBA йдуть і власники успішного бізнесу, і менеджери великих компаній, банків, і недавні студенти, що прагнуть зробити успішну кар'єру в бізнесі [11, с.137].

Оскільки MBA – це освіта, що має практичну спрямованість, то у процесі навчання значна увага приділяється знайомству з діяльністю реальних компаній, застосовується метод «*case study*», використовуються активні методи навчання (майстер-класи, ситуаційні і рольові ігри). Викладачі в бізнес-школах є не просто теоретиками, а, як правило, самі працюють у реальному бізнесі, займають керівні позиції або організують консультування.

Кейс-стаді метод було започатковано у Гарвардській школі бізнесу доктором Мелвіном Коплендом ще в 1921 р., хоча активно він почав використовуватись у повоєнний час. Цей метод дає змогу через колективну творчу дискусію не прикладі конкретної

абсолютно правдивої ситуації, що містить оригінальний практичний досвід, виробити у слухачів цілком конкретні практичні навички. Серед переваг кейс-методу виокремлюють такі: наближеність до життя у бізнесі; двохетапне обговорення (мікрогрупа і програма в цілому); співпраця слухачів і формування навичок роботи в групі; співпраця слухачів із викладачами; можливість перевірити пропозиції реальною практикою; розмаїття підходів; висока мотивація навчання; формування навичок прийняття рішень [11, с. 138].

На особливу увагу заслуговує той факт, що на відміну від України у Сполучених Штатах існують організації, основною метою яких є сприяння економічній освіті. Серед них – Національна Рада з Економічної Освіти із своєю всесвітньою мережею рад і центрів, Фонд Викладання Економіки та *Junior Achievement*, Американський національний центр наукових досліджень з економічної освіти. Серед більш вагомих американських організацій, які вкладають значні ресурси на економічну освіту, є Федеральна резервна система [15].

Вищим академічним ступенем у США є доктор з економіки. Для одержання цього ступеня потрібно два роки навчатися після одержання магістерського ступеня й захистити докторську дисертацію. Всі економічні університети США відповідно до класифікації Комісії Карнегі за профілем економічної діяльності, масштабами проведених наукових досліджень, рівнем навчання та профілем економічної підготовки поділяють на декілька категорій. Науково-дослідні економічні університети першого розряду, до яких належить десять ВНЗ, що одержують найбільше фінансування від федерального уряду, мають магістратуру й докторантуру з кількістю захистів не менш 50 докторських дисертацій у рік. Науково-дослідні економічні університети другого розряду входять у сотню ВНЗ, що мають найбільший обсяг державних асигнувань із кількістю захистів у докторантурі не менше 50 докторських дисертацій та з проведенням навчання за бакалаврськими навчальними програмами з економіки. До наступної категорії відносять економічні університети першого розряду, що присуджують не менш 40 докторських економічних ступенів з п'яти наукових економічних напрямів і здійснюють навчання за бакалаврськими програмами з економіки. Економічні університети другого розряду здійснюють навчання бакалаврів і присуджують щорічно більше 20 докторських економічних ступенів з одного або трьох напрямів економіки. Другою групою ВНЗ є багатогалузеві економічні університети й коледжі. Їх відносять до групи загальних економічних університетів і коледжів. До третьої групи економічних ВНЗ відносять коледжі гуманітарних і природничих наук (у США їх називають коледжами вільних мистецтв). До четвертої групи економічних ВНЗ відносять професійні школи (бізнес-школи) і спеціалізовані економічні ВНЗ. У них здійснюється навчання як за загальноосвітніми, так і за професійними курсами два роки і менше. Дворічне навчання надає право на одержання ступеня асоціанта або посвідчення економіста. При паралельному проходженні загальноосвітньої програми, що відповідає базовій групі предметів бакалаврату, випускникові присвоюється перехідний ступінь асоціанта, і він

може вступити на третій курс економічного коледжу й університету в ряді штатів Америки. Перевагою вищої економічної освіти США є забезпечення доступу до елементів цієї системи практично всім, хто бажає підвищити свій рівень підготовки протягом усього життя. Характерною рисою вищої економічної освіти США є тісне співробітництво освітніх установ, виробництва і бізнесу [1, с.71].

Вивчення досвіду США щодо професійної підготовки фахівців економічного профілю та аналіз освітніх програм дає змогу зробити висновок, що у ВНЗ та бізнес-школах країни значна увага приділяється самостійній роботі студентів, вивченню спеціалізованих курсів за вибором студентів, зв'язку із практикою бізнесу, використанню інтерактивних методів навчання, які спрямовані на формування умінь

самостійного прийняття рішення. Досвід провідних ВНЗ США свідчить, що ефективність навчання підвищується за умов використання такої організації навчання, зміст якої накладається на контекст майбутньої професійної діяльності студентів та подається в ігровій формі.

Перспективними напрямками подальших розробок є: дослідження особливостей змісту предметного наповнення навчальних програм бізнес-освіти США, виявлення критеріїв оцінювання якості підготовки бакалаврів і магістрів економічного профілю в системі вищої освіти США. Позитивний досвід перетворень змісту й методики викладання економіки у вищих навчальних закладах США може бути корисним для України і допомогти у забезпеченні високої якості економічної освіти в нашій країні.

Література та джерела

1. Велушак М.С. Структура вищої економічної освіти в США / М. Велушак // Порівняльна професійна педагогіка. Наук. журнал. – К. – Хмельницький. – 2012. – № 2. – С. 169-174.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубієнко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Войнаровська О.Н. Перспективи застосування американського досвіду підготовки бакалаврів з економіки у вітчизняних вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / О.Н. Войнаровська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2010. – № 5. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2010_5/Voynar.htm.
4. Высшее образование в университетах и колледжах США [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://globaldialog.ru/countries/universities/usa/>.
5. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. – Монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.
6. Зіноватна О.М. Вища освіта у США: навчальний компонент у магістерських програмах різного типу / О.М. Зіноватна // Вісн. Черкас. університету. – 2009. – № 163. – С. 82-86.
7. Ільїна В.Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Ільїна Вероніка Юріївна. – Ялта, 2009. – 237 с.
8. Лунячек В.Е. Деякі практичні питання управління освітою в США / В.Е. Лунячек // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 16-20.
9. Лунячек В.Е. Розвиток системи вищої освіти у США в умовах децентралізації влади / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Вип. 21. – Ч. 5. – 272 с., – С. 34-36.
10. Набока О. Стан та основні напрями розвитку економічної освіти за рубежом / О. Набока // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. I. – С. 91-100.
11. Огнівко Л.В. Професійна підготовка магістрів економічного профілю у вищих навчальних закладах США [Електронний ресурс] / Л.В. Огнівко // Зб. наук. пр. Хмельниц. ін.-ту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 135-139. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Znphist/2011_3/11olvnzs.pdf.
12. Соловійова Р.П. Освіта в США [Текст] / Р.П. Соловійова, Ю.М. Соловійова // Вісн. Донец. нац. ун-ту економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. – 2010. – № 2. – С. 143-150.
13. Тарасова О.В. Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку [Електронний ресурс] / О.В. Тарасова // Вісн. НАДПС України. – 2011. – № 3. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_3/11tovspr.pdf.
14. Яковенко О. Досвід США в удосконаленні вітчизняної економічної освіти / О.Яковенко // Порівняльна професійна педагогіка. Наук. журнал. – К.- Хмельницький. – 2012. – № 2. – С. 74-81.
15. American Association of State Colleges and Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aascu.org/>.
16. American Council on Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.acenet.edu>
17. Comparative Indicators of Education in the United States and other G8 Countries: 2006 [Electronic resource] // National Center for Education Statistics. – 2007. – Mode of access: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007006>.
18. House of Tutors [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.houseoftutors.com>.

Проанализированы работы ученых, посвященные исследованию особенностей обучения экономистов в США. Исследованы характерные черты высшего экономического образования в США и его структуру. Раскрыто значение иностранного опыта и указано на необходимость применения интерактивных методов в преподавании экономических дисциплин в отечественных вузах.

Ключевые слова: высшее экономическое образование США, бизнес-школы, подготовка специалистов-экономистов, практическое обучение, интерактивное обучение, бакалавр, магистр.

The scientific study of specificity of future economist professional training in the USA have been analyzed. Characteristic features of higher economic education in the USA and structure have been characterized. The importance of foreign experience has been found. The necessity to use interactive methods while conducting economic subjects in home higher educational institutions has been stressed.

Key words: higher economic education in the USA, business-schools, professional training of economics specialists, practical studies, interactive studies, bachelor, master.

УДК 372 881

ПРИРОДОВІДПОВІДНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Паршикова Олена Олексіївна

м.Макіївка

У статті обґрунтовано доцільність природовідповідного підходу до навчання учнів першого класу. Виділено типові для першокласників механізми засвоєння іноземної мови, запропоновано прийнятні для учнів цього віку природовідповідні комунікативно-ігрові прийоми навчання. Продемонстровано розроблену класифікацію природовідповідних прийомів та методик застосування окремих з них у новому навчально-методичному комплексі з німецької мови для учнів першого класу загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: природовідповідні прийоми навчання.

У зв'язку з перенесенням початку навчання іноземної мови (ІМ) у 2012/2013 навчальному році з другого у перший клас початкової загальноосвітньої школи перед методикою викладання постають завдання конкретизації підходів, методів та прийомів навчання з врахуванням специфіки засвоєння мови учнями 6-7 років та їхніх вікових психофізіологічних особливостей.

Довгострокові дослідження зарубіжних учених (Х.С.Кім, А.Пельтцер-Карпф, Р.Цангл та ін.) свідчать про схожість процесів засвоєння іноземної та рідної мови дітьми до 8 років, що починаються з оволодіння «живим мовленням», словом, яке включене в діяльність шляхом задоволення реальних потреб [1, с.30]. Специфіка оволодіння першокласниками ІМ полягає в інтуїтивному наслідуванні, запам'ятовуванні дітьми зразків іншомовного мовлення та в їх сприйнятті й відтворенні у змодельованих на уроках комунікативних ситуаціях.

З урахуванням специфіки оволодіння ІМ молодшими школярами логічно наблизити навчальний процес з ІМ у початковій школі процесу засвоєння мови у природному середовищі. Успішність оволодіння ІМ у природному середовищі визначають, за даними психолінгвістів, такі умови, як значний мовленнєвий досвід учнів та виражена мотивація вивчення мови. Проте збільшення обсягу іншомовного мовленнєвого досвіду забезпечується в умовах однієї недільної години з ІМ у першому класі здебільшого за рахунок інтенсифікації навчального процесу, що може призвести до перевантаження молодших школярів, а отже, згідно з дослідженням вітчизняних фізіологів (М.Б.Макаренко, В.С.Лизогуб та ін.), до зниження працездатності головного мозку, появи виражених змін у вегетативному забезпеченні організму. В той же час Міністерство освіти і науки України рекомендує у навчанні ІМ у початковій школі застосовувати технології, що орієнтовані на збереження здоров'я дітей. Такі технології можуть бути забезпечені за умови врахування природних (внутрішніх) процесів засвоєння і застосування ІМ, отже у природовідповідному навчанні [2, с.3].

Засвоєнню першокласниками іншомовного навчального матеріалу, формуванню слуховимовних і

ритміко-інтонаційних навичок, елементарних умінь аудіювання і говоріння сприяють природжена мовна здібність учнів першого класу, пластичність мозку та артикуляційного апарату, притаманна їм потреба у спілкуванні, наслідуванні, висока слухова диференційна чутливість. Проте такі вікові психологічні особливості учнів як переважна мимовільність психічних процесів, індивідуально-конкретне та наочно-образне мислення, буквальна механічна пам'ять, незначний обсяг і слабкий розподіл уваги, синкретичність сприйняття ускладнюють навчання читання та письма. Значні труднощі навчання ІМ у першому класі пов'язані також із дефіцитом навчального часу, відсутністю в учнів мотивації, загальнонавчальних умінь, досвіду вивчення як іноземної, так і рідної мови [2, с.1]. З огляду на вищезазначені труднощі доцільно підтримати учнів першого класу загальноосвітніх шкіл у процесі навчання ІМ, зокрема за рахунок його реалізації на основі принципу природовідповідності у межах антропологічного та особистісно-орієнтованого підходів.

У вітчизняній дидактиці принцип природовідповідності розглядається як підпорядкування змісту, методів, режиму навчання природі дитини і, одночасно, як своєчасна орієнтація педагогів на сенситивні періоди дітей певного віку до конкретних видів діяльності і впливів [3, с. 84]. Ідея природовідповідного навчання, яка була запропонована Я.А.Коменським та втілена в життя його численними послідовниками (Й.Песталоцці, Ф.В.А.Фрйобель, Р.Штайнер, М.Монтессорі та ін.), означає "ставлення до людини як до частини природи, опору на його природні сили та створення для його розвитку умов, почерпнутих із природи" [4, с. 44]. Таким чином, для реалізації природовідповідного навчання необхідно в першу чергу визначити ці природні сили та умови, у даному випадку встановити механізми засвоєння ІМ наймолодшими учнями та запропонувати природовідповідні способи їхньої підтримки та стимулювання. На шляху вирішення даної проблеми було виконано цілу низку досліджень відомих вчених (О.М.Гвоздьева, О.О.Леонтьєва, В.Пенфілда, Е.Н.Ленненберга, С.В.Фелікса, Х.Воде, А.Пельтцер-Карпф, Р.Цангл, Н.Хомського та ін.), проте питання розробки методики природовідповідного навчання ІМ першокласників залишаються недостатньо дослідженими.

Метою статті є обґрунтування доцільності природовідповідного підходу до навчання, узагальнення механізмів засвоєння ІМ учнями першого класу, висвітлення методики застосування природовідповідних прийомів навчання та демонстрація їх реалізації у новому навчально-методичному комплексі з німецької мови для учнів першого класу загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідно до теорії самоорганізації мови (А.Карпф) учні початкової школи під впливом мовленнєвого довкілля самостійно вибудовують систему мови за рахунок селекції інформації і диференціації

систем мови. У процесі навчання ІМ взаємодія мозку молодших школярів і мовленнєвого довкілля включає наступні процеси: вибір і засвоєння інформації з двох мовних систем (рідної та іноземної мови), диференціацію систем усередині мов, реорганізацію систем у зв'язку з прийомом нової інформації. Основним способом засвоєння ІМ першокласниками вважається суміш наслідування і запам'ятовування (А.Пельтцер-Карпф, К.Цангл), що обумовлюється у значній мірі здібностями дітей 6-7 років до точної імітації (Ж.Піаже) та домінуванням пам'яті на цій стадії психічного розвитку (П.П.Блонський). Учні першого класу використовують найпростіші механізми мовлення, зокрема механізм сприйняття та відтворення окремого речення у готовому вигляді на основі досвіду його багаторазового використання, в результаті якого між висловлюванням та ситуацією складається міцний однозначний зв'язок. Дещо складнішими механізмами, які використовують учні, є механізми об'єднання засвоєних мовленнєвих одиниць у висловлюванні без змін та з незначними лексико-граматичними адаптаціями [5, с.16]. Аналіз усномовленнєвої діяльності першокласників дозволив виокремити провідні операції в ній: сприйняття, розуміння та відтворення лексичних одиниць і мовленнєвих зразків на основі імітації та виклику з пам'яті без змін і з незначними лексико-граматичними змінами за рахунок скорочення і доповнення мовленнєвих зразків, підстановки і заміщення лексичних одиниць в них.

Для успішної реалізації цих операцій та формування відповідних навичок необхідно у навчальному процесі задовольнити такі умови: забезпечити мовленнєвий досвід учнів прагматично значимими мовленнєвими зразками та лексичними одиницями, підтримати їх сприйняття й запам'ятовування в одному значному зв'язку з релевантними комунікативними завданнями і предметними значеннями, створити мотивацію їх багаторазового вживання у типових ситуаціях спілкування.

Проведене дослідження свідчить про те, що природовідповідні прийоми навчання ІМ найбільш повно моделюють виокремлені механізми породження іноземних висловлювань першокласниками та забезпечують інтенсивну практику у формуванні мовленнєвих навичок.

У навчанні ІМ молодших школярів доцільно застосовувати природовідповідні або "почерпнуті з природи" (Я.А.Коменський) способи, які організують типові для засвоєння дітьми рідної мови види діяльності, оскільки навчання на основі знайомих, звичних видів діяльності значно полегшує процеси засвоєння і переробки ними знань [6]. До таких видів діяльності належать, як показав аналіз публікацій фахівців у галузі теорії та методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку (О. М. Гвоздьов, М. І. Красногорський, М. М. Кольцова, А. М. Леушина, Ф. О. Сохін, Є. І. Тихеева, В. І. Яшина, Е.Аpeltauer, W. Butzkamm та ін.), прослуховування коротких оповідань, казок; вивчення напам'ять римувань, скоромонок, пісень, віршів, примовок з показом і виконанням рухів, розгляд та опис предметів, малюнків, участь в іграх на звуконаслідування, в іграх з предметами і картками, в сюжетно-рольових іграх.

Змоделювати умови природного засвоєння мови дітьми у процесі навчання ІМ учнів доцільно за

рахунок інтеграції іноземної комунікативної та ігрової діяльності учнів. Організація природовідповідної комунікативно-ігрової діяльності забезпечує поступове формування навчальної діяльності першокласників з вивчення ІМ. Підтримка іноземної комунікативної діяльності молодших школярів ігровою діяльністю забезпечить її змістовну, процесуальну і мотиваційну основу. Саме ігровий компонент комунікативної діяльності створює у навчанні ІМ ситуації емоційної напруги, які стимулюють мимовільне запам'ятовування учнями мовленнєвих засобів елементарного іноземного спілкування. Застосування ігор у навчанні ІМ науково обгрунтовано (І.О.Данилович, Р.О.Дольнікова, Т.І.Олійник, К.А.Родкін, М.Ф.Стронін, Н. Behme, Н. Gutschov, R. Loffler et all.) і розглядається, зокрема, як спосіб інтенсифікації вивчення ІМ учнями. Це пов'язано з тим, що гра мотивує іноземне спілкування, а ігровий мотив активізує психічні процеси, поліпшує показники гнучкості та оригінальності рішення творчих завдань, збільшує обсяг відстроченого відтворення, прискорює мнемічні процеси (Е.Д.Телегіна, Л.Г.Рязанова та ін.). Ігрова діяльність задовольняє потреби учнів у русі, емоціях, спілкуванні, спільній діяльності.

Прийоми природовідповідного комунікативно-ігрового навчання моделюють у навчальному процесі ситуації іноземного спілкування та мотивують мовленнєві дії учнів на основі дитячих видів діяльності з так званим ігровим елементом (К.О.Родкін). Розроблена нами з урахуванням ігрового елемента класифікація дозволила виділити такі групи прийомів: з елементом змагання (ігри, конкурси, вікторини); відгадування (шаради, загадки, кросворди); перевтілення (ігри-пантоміми, скетчі, інсценівки, рольові ігри); художнього виконання (лічилки, скоромовки, римування, вірші, пісні); сюжетної організації (казки, легенди, байки та інші історії).

Навчання на основі природовідповідних прийомів реалізовано у новому навчально-методичному комплексі (НМК) «Німецька мова» для учнів першого класу загальноосвітніх навчальних закладів (Н.Ф.Бориско, Л.В.Горбач, М.Мельничук, О.О.Паршикова, Л.П.Савченко, М.М.Сидоренко; видавництво «Грамота», Київ, 2012), який створено за підтримки Гете-інституту у рамках проекту під керівництвом професора Н.Ф.Бориско [7].

Природовідповідні прийоми з елементом художнього виконання, в першу чергу короткі римування, лічилки та пісні, застосовуються у навчанні учнів першого класу з метою контекстної подачі навчального матеріалу, демонстрації його застосування у мовленні, а також закріплення мовленнєвих зразків та лексичних одиниць за їхнім значенням. Приведемо приклад двомовних римувань (Н.Ю.Дручків) з першої теми підручника «Hallo, Mia!», які встановлюють однозначний зв'язок між формою мовленнєвих зразків та їхнім значенням:

Привітаємося так:	Познайомимося так:
Guten Morgen.	Wie heißt du?
Guten Tag.	Ich heiße Mark.

Завдяки ритмізації та візуалізації першокласники легше та швидше запам'ятовують новий навчальний матеріал, як, наприклад, назви тварин у першому уроці теми «Zirkustiere»:

Elefanten, Löwen, Affen,
Krokodile und Giraffen,
Tiger Ru und Anatol.
Das ist lustig! Das ist toll!

Хорове опрацювання римувань на основі запропонованого в методичному посібнику алгоритму сприяє інтенсифікації навчання, формуванню стійких слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок, виразності та зверненості мовлення учнів. Декламування римувань являє собою найпростіший вид іншомовного спілкування – квазіспілкування, під яким ми розуміємо умовне спілкування [2, с.22]. Усне мовлення учнів на першому рівні формування елементарної іншомовної комунікативної компетенції (А 1.1.1) має репродуктивний характер. Н.Д.Гальскова описує його як завчене або підказане вчителем. У цьому сенсі важливо навчити першокласників виконувати комунікативні завдання за рахунок виокремлення із римованого тексту відповідних лексичних одиниць, мовленнєвих зразків або цілих речень та їх актуалізації у мовленні. Так, у другому уроці теми «Zirkustiere» на основі римування:

Gut und lustig,
brav und nett
ist Giraffe Amulett.
Tiger Knut ist auch gut!

доцільно запропонувати учням описати тварин за допомогою мовленнєвого зразка та слів з римованого тексту. Наприклад:

Tiger Knut ist (auch) gut (виокремлення цілого речення та його скорочення). Die Giraffe ist nett (виокремлення окремих лексичних одиниць та розширення за рахунок артикля).

Der Elefant ist brav. Der Affe ist lustig (поєднання нових слів з раніше вивченими назвами тварин).

Одним із ефективних прийомів навчання говоріння на рівні квазіспілкування є пальчиковий театр. Пальчикові ляльки для вирізання, розфарбовування і склеювання розміщені у додатках робочого зошиту та методичного посібника для вчителя. Надіваючи паперові ляльки на вказівні пальчики обох рук, учні можуть самостійно спілкуватись у діалогах від імені ляльок, влаштовувати пальчиковий театр не тільки в класі, але й вдома, для батьків. На останніх уроках теми, які називаються у підручнику «Viel Spaß», рекомендуємо влаштувати в класі невеличку імпровізовану кулісу, за якою учні виступатимуть зі своїми ляльками. Наявність сцени та глядачів сприятиме зацікавленості учнів у вивченні німецької мови, а феномен перевтілення у ролі ляльок – зняттю психологічних бар'єрів спілкування іноземною мовою та активізації мовленнєвої діяльності. Учитель має допомогти учням оволодіти текстами ролей та навчити виконувати їх виразно, емоційно, звернено. Спочатку тексти ролей розучуються шляхом багаторазового повторення учнями за вчителем хором та розігрування групами, потім учні інсценують діалог самостійно.

Приведемо приклад невеличкої театральної постановки з останнього уроку другої теми, в якій у процесі інсценування мікродіалогу учні навчаються звертатися один до одного по телефону, а також повторюють назви чисел:

Kitti und Micki telefonieren. Kitti та Міккі розмовляють по телефону.

a) Sieh das Bild an und hör zu. Розглянь малюнок і послухай.

b) Hör zu und sprich nach. Послухай і повтори.

Kitti: Drei- fünf-sieben-acht.

Micki: Hier ist Micki.

Kitti: Hallo, Micki!

Micki: Hallo, Kitti!

Kitti: Micki, komm zu mir! Wir spielen.

Micki: Toll!

c) Spielt die Szene vor. Розіграйте сценку.

Природовідповідні прийоми з елементом змагання застосовуються у НМК в першу чергу з метою формування лексичних навичок учнів. Для навчання лексики широко застосовуються ігри з підписаними німецькою мовою предметними картками, які розміщені у додатку до робочого зошита. Для участі у дидактичних іграх учні мають вирізати та розфарбувати відповідні картки. Ігри з картками передбачають дії учнів на впізнавання та розрізнення як звукової, так і графічної форми нових лексичних одиниць (наприклад гра «Послухай і покажи відповідні картки»), а також одночасне імітативне та відстрочене називання слів (ігри: «Послухай, виклади картки та назви предмети», «Чого не вистає?», «Відгадай»). Контроль знань лексики доцільно проводити за допомогою гри «Меморі» або конкурсу на найкраще знання лексики, в яких учні мають правильно з'єднати предметні картки з їхніми підписами.

Засвоєнню іншомовного навчального матеріалу сприяють також такі дидактичні ігри, як «Числа», «Кольори», «Карусель», «Відгадай», «Баба Куця». За рахунок участі в дидактичних іграх учні поступово оволодівають навчальними вміннями, стратегіями виконання навчальних завдань в парах та групах.

В дидактичних іграх «Числа» та «Кольори» учні грають ролі слів. Наприклад, у першому уроці другої теми учні грають ролі цифр від 1 до 6. Учитель роздає кожному учню по одній картці з цифрою (доцільно закріпити картку на одязі) та нагадає відповідне слово. З метою включення нових слів у мовленнєвий потік учні програють ситуацію знайомства в парах:

- Hallo! Wie heißt du?

- Ich heiße Fünf. Und du?

- Ich heiße Drei.

Закріплення лексики продовжується у грі «Карусель». Перед початком гри учитель розподіляє ролі, стежачи за тим, щоб кожен учень грав роль іншого числа. Діти стають у два кола з однаковою кількістю гравців. Учитель розподіляє ролі, наприклад, учні у внутрішньому колі ставлять питання, а учні у зовнішньому колі відповідають на них. За командою вчителя «Los!» кола рухаються у різних напрямках. Коли учитель каже «Stopp!» обидва кола зупиняються і партнери починають міні-діалог.

Навчання учнів говоріння сприяють вправи до сюжетних малюнків, римованих текстів, уже згадані інсценування, ігри «Ланцюжок», «Карусель», «Снігова грудка», рольові ігри, комунікативні завдання, робота в проектах. Наприклад, в останньому ігровому уроці третьої теми «Meine Familie» учням пропонується змайструвати сімейний альбом ляльки Мії, близького для дітей цього віку персонажу, за допомогою якого у НМК представлені мовленнєві моделі, а потім розповісти про сім'ю Мії від її імені.

Перший досвід навчання першокласників за новим НМК «Німецька мова» свідчить про те, що застосування природовідповідних комунікативно-ігрових прийомів у навчальному процесі сприяє створенню атмосфери позитивних емоцій на уроках і, таким чином, забезпечує ефективне та радісне оволодіння

іноземною мовою учнями перших класів загальноосвітніх навчальних закладів, підвищенню мотивації вивчення ними мови. У цьому сенсі подальші дослідження методики застосування природовідповідних прийомів у навчанні іноземної мови першокласників вважаємо досить перспективними.

Література та джерела

1. Рубинштейн С.Л. Речь и мышление. Развитие речи у детей / Сергей Леонидович Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 28-34.
2. Паршикова О.О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... докт. пед.наук : 13.00.02. / Олена Олексіївна Паршикова. – К, 2010. – 44 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. фак. / Олександра Яківна Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы : учеб. Пособие для студ. пед. колледжей / Иван Павлович Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения усной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Рус. Язык, 1981. – 248 с.
6. Mills A.E. The Acquisition of German / A.E. Mills // The chrosslinguistic study of language acquisition / ed. Slobin D.I. – Hillsdale, 1985. – P. 141-254.
7. Методичний посібник для вчителя. Німецька мова. 1 клас [Бориско Н.Ф., Горбач Л.В., Мельничук Г.М., Паршикова О.О., Савченко Л.П., Сидоренко М.М.] – К.: Грамота, 2012. – 112 с.

В статті обосновано цілесобразність природосообразного підходу к обучению учеников первого класса. Выделено типичные для первоклассников механизмы усвоения иностранного языка, предложено приемлемые для учащихся этого возраста природосообразные коммуникативно-игровые приёмы обучения. Продемонстрировано разработанную классификацию природосообразных приёмов и методику применения отдельных из них в новом учебно-методическом комплексе по немецкому языку для учащихся первого класса общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: природосообразные приёмы обучения.

The expediency of the nature-conforming approach to teaching pupils in primary school is scientifically proved. Basic speech mechanisms typical for the first-year pupils in the process of foreign language acquisition are distinguished; the nature-conforming methods of teaching acceptable for the children of this age are developed and demonstrated in the new educational-methodical complex for teaching German in primary schools. The classification of methods is proposed, conditions of their realization are determined for each phase of teaching.

Key words: nature-conforming methods of teaching

УДК 316.258

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ДИСФУНКЦІЙ ТА НОНФУНКЦІЙ У СОЦІАЛЬНИХ ПОРЯДКАХ ОБМЕЖЕНОГО ДОСТУПУ

Пелін Олександр Володимирович
Сойма Наталія Дмитрівна
м.Ужгород

У статті концептуалізовано роль соціальних дисфункцій та нонфункцій у процесі становлення соціальних порядків обмеженого доступу. Доведено, що підтримання функціонального балансу за допомогою інституцій в соціальних порядках обмеженого доступу виглядає тут як угода між керуючими елітами та соціальними спільнотами. В процесі підтримання функціонального балансу значне місце займають як соціальні дисфункції, так й нон-функції. Вимушена імітація та мімікрія - необхідна умова гармонійного існування суспільства в порядках обмеженого доступу. В умовах обмеженого доступу соціальні порядки водосконалюються, ускладнюються і розвиваються повільно, балансуєчи на межі насильства.

Ключові слова: соціальний порядок, соціальна норма, соціальна функція, соціальна дисфункція, соціальна нонфункція.

Першою і найважливішою місією соціальних інститутів є гарантоване задоволення найважливіших життєвих потреб суспільства. Головними засобом, яким користуються соціальні інститути, є соціальні норми та санкції. Соціальна норма, як прояв соціальної функціональності, забезпечується за рахунок відтворення достатнього рівня адаптивності соціальної системи та взаємної збалансованості та координованості її підсистем. Порушення збалансованості підсистем викликає соціальні дисфункції, які в розумінні Р. Мертовна, є проявом дезадаптації або порушення пристосування конкретної системи до соціальних норм або умов існування.

Дослідженню соціальних дисфункцій приділяли особливу увагу М.Вебер, Р.Дарендорф, Е.Дюркгайм, О.Конт, К.Маркс, Р.Мертон, В.Парето, Т.Парсонс, П.Сорокін, А.Тойнбі, А. де Токвіль та інші соціоло-

ги. Проте сучасні дослідження соціальних дисфункцій відбувається на поверхневому рівні соціальних дезадаптацій та девіацій, що стосується окремих соціальних підсистем. Недостатньо розглянуто соціальна природа, походження, перспективи та канали поширення соціальних дисфункцій. Дослідження цього рівня вимагають звернення до поняття соціальних порядків, вивчення дисфункціональних особливостей соціальних порядків різного типу.

Мета статті – концептуалізувати соціальні дисфункції у соціальних порядках обмеженого доступу. Завдання, що дозволяють наблизитися до мети: дати визначення соціальним дисфункціям та нефункціям; визначити особливості соціальних дисфункцій у соціальних порядках обмеженого доступу.

Етимологічно поняття "дисфункція" походить від латинської мови: «Dis» - приставка, що означає порушення, розлад, та «функція» - здійснення, виконання, діяльність. Поняття, що характеризує такий тип відносин, коли наслідки деякого явища, події, дії чи процесу виявляються несприятливими для даного об'єкта. Термін «дисфункція» запропоновано американським соціологом Р.Мертонем у роботі «Соціальна теорія і соціальна структура» (1957), що піддав критиці деякі постулати функціоналізму в західній соціології та соціальній антропології. За думкою Р.Мертоня, у деяких сучасних соціологічних концепціях "функції" виражається "неясно". Із одного боку, функція розглядається у вигляді тенденції, яка обмежує соціологічні спостереження соціологічної структури чи соціальної системи, а з другого боку, об'єктивна категорія функції змішується з суб'єктивною категорією мотиву.

Щоб ліквідувати цю плутанину, Р.Мертон впроваджує бінарне розуміння функції та дисфункції: "Функції - це спостережувані наслідки, що сприяють адаптації або пристосуванню даної системи; а дисфункції - ті, які зменшують адаптацію або регулювання системи" [1, с.145]. При цьому, він пригадує про емпіричну ймовірність нефункціональних наслідків, які просто несуттєві для розглянутої системи. Несуттєві дисфункції, або "нон-функції" - це такі, які не мають принципового значення для соціальної системи. Наприклад, йдеться про соціальні форми, які вижили і збереглися з більш ранніх періодів історії або імітують існуючі соціальні процеси та явища.

За думкою, А.С. Лобанової, поширення в суспільстві набуває і нон-функціональна соціальна мімікрія, що являє собою такий спосіб адаптаційної поведінки, коли її носії набувають будь-якого оманливого образу в пошуках власного "Я". Цих образів може бути або велика кількість або один, який найбільш доцільно підходить мімікріанту для того, щоб не відчувати себе зайвим у несприятливому для нього соціальному оточенні, чи щоб завоювати його симпатії. Мімікріанти настільки звикають до маскуванню, що вдаються до нього навіть тоді, коли в ньому немає потреби; вони постійно змінюють свій зовнішній вигляд, стиль поведінки, копіюючи відомих та популярних особистостей. Така поведінка, як правило, не впливає на функціональну структуру суспільства – не порушує її та не стабілізує, вона має показово-театральний характер: це буфонада, яка скоріше розважає публіку, ніж обманює її" [2, с.92-93].

У будь-якому даному випадку поведінка людей

може мати як функціональні, так і дисфункціональні наслідки, які вимагають ідентифікації та розробки індикаторів для оцінки рівноваги всієї сукупності наслідків. Концептуальна невизначеність функцій, дисфункцій та нон-функцій створює ризики дисбалансу соціальної системи, які краще випереджати ніж ліквідувати наслідки дезадаптованого існування суб'єктів. Для концептуальної визначеності Р.Мертон використовує другу пару категорій: "явні" та "неявні функції". "Явні функції - це ті об'єктивні результати, що сприяють регулюванню або адаптації системи, які планують і усвідомлюють учасники даної системи; Латентні функції, відповідно, ті, які не плануються і не усвідомлюються" [1, с.146.]

Провідні світові вчені пропонують розрізняти дисфункціональну роботу інституцій завдяки цілісному аналізу стабільності і порядку. Питання соціального порядку було предметом аналізу ще на етапі розвитку класичної соціології і продовжується в наш час. Вже О.Конт розкривав поняття соціального порядку у контексті дихотомії соціальної статичності та соціальної динаміки. Соціальні структури забезпечують соціальний порядок, цілісність соціальної системи та її рівновагу. Соціальна динаміка виявляється лише моментом розвитку соціального порядку. Проте, джерело переходу соціального порядку в динамічну стадію не було визначено. Напрямок розвитку соціології, закладений О.Контом, успішно розвивався його послідовниками на теоретико-методологічному рівні. Подібно соціології О.Конта, поняття соціального порядку займає центральне місце в спенсерівській органістичній теорії суспільства та соціології Е.Дюркгейма. Через опис певних духовних сутностей до питання соціального порядку зверталися Ф.Тьоніс, В.Вундт, В.Зомбарт і М.Вебер, через поняття форм усуспільнення – Г.Зімел, через поняття повсякденних типізацій – А.Шюц [3, с.23].

Засновники соціології поклали в основу теорії суспільства бінарну опозицію "порядок" – "прогрес", яка, за гіпотезою І.П.Рущенко, стала дискримінаційною по відношенню до іншої бінарної опозиції, "порядок" – "відхилення (порушення)". Таким чином, "Конт і його послідовники для теоретичної соціології обрали домінуючою темою соціальний порядок, а Кетле для емпіричної соціології – соціальні відхилення" [4, с.138]. Завдяки цьому, спеціальні галузі соціології розпочали розвиватися у двох паралельних напрямках: дослідженні нормативної діяльності, що утворює соціальний порядок, і асоціальної - що є відхиленням від норми. При цьому, дослідження соціальних відхилень отримали більш низький статус у порівнянні з дослідженнями соціального порядку.

Подальший розвиток соціології виявив потребу у відмові від усіх форм організму, універсалізму і тоталітаризму, які були притаманні класичній соціології. За думкою представників постмодерністської соціології, теорія має розпочинатися не з соціального порядку, а з прямою протилежності поняття: дезінтеграції, невірноваженості, антагонізмів та різного роду відхилень від нормального стану суспільства. Кожен соціальний порядок має бути взятий у своєму локальному і особливому вигляді. "Постмодерністська соціологічна теорія повинна також звільнитись від таких метафор, як прогрес, регрес, розвиток, занепад та близьких до них. Локальні випадкові соціальні

трансформації, реформації чи деформації між собою не пов'язуються і взаємно між собою не накладаються, хіба що випадковим і незрозумілим або безпричинним чином" [5]. Таким чином, основна константа соціологічного дослідження трансформувалась від соціального порядку у перманентну змінність, мобільність. При цьому, соціальне відхилення з онтологічного поняття перетворилося в головний індикатор суспільного розвитку. Побачити соціальний порядок можливо тільки за допомогою дослідження соціальних відхилень.

Руйнування універсалістської парадигми не є неминучим переходом до ірраціоналізму. У новій соціальній парадигмі бінарною альтернативою соціальним порядком є не прогрес і не відхилення, а насильство. Згідно концепції дослідницької групи Стенфордського університету під керівництвом Дугласа С. Норта, соціальні порядки характеризуються тим, як суспільства створюють інститути, що підтримують існування специфічних форм людської організації, спосіб, яким вони обмежують або відкривають доступ до цих організацій за допомогою стимулів. "Обмежений доступ розглядається як природний стан речей, оскільки це природний шлях для суспільств вирішувати проблеми насильства" [6]. Таким чином, в сучасному суспільстві існує бінарна опозиція "примушувати" – "справляти", "відбирати" – "виробляти". У першому випадку основу соціального порядку складають особистісні відносини та насильство. Соціальні порядки відкритого доступу, навпаки, визначаються набором безособових характеристик, а можливість формувати організації відкрита для всіх, хто відповідає безособовим критеріям.

Принципова нова онтологія соціальних порядків і насильства, за думкою Дугласа С. Норта і Беррі Р. Вейнгаста, притаманна більшій частині сучасного суспільства. У переважній більшості інших країн продовжує існувати значна кількість соціальних бар'єрів та заборон, які є об'єктивною основою прямого насильства. Треба зауважити, що у багатьох суспільствах насильство є латентним. У цілому, в таких суспільствах утримуються від використання насильства, проте час від часу усвідомлюють, що насильство корисно для досягнення їхніх цілей. "Ці суспільства живуть в тіні насильства, і саме вони становлять велику частину людства в часі і просторі" [7].

Індикаторами латентного насильства та наукових знань про особливості локальних соціальних порядків мають слугувати соціальні відхилення. При цьому, соціальні відхилення, особливо неконвенційного виду, треба виправляти, але не карати. Будь яке затримання і, тим більш, кримінальне покарання має відбуватися лише у випадках доведення прямого і

умисного насильства. Всі інші випадки соціальних відхилень мають розглядатися в якості індикаторів незадовільного стану соціального порядку та корегуватися за допомогою фінансових або адміністративних заходів.

У порядках обмеженого доступу, де існує домінування особистих стосунків відбувається перебільшення значущості індивідуальної ідентичності. Таке ставлення до ідентичності, обертається станом, близьким до "війни всіх проти всіх". На цій основі розігрується "драма нерозуміння" – ідентифікаційні процеси розгортаються у просторі несумісності основоположних цінностей і смисложиттєвих парадигм. "Війни ідентичностей", які можуть починатися як "війни пам'яток" у подальшому відбуваються у двох вимірах – часовому й просторовому. Штучно створені кордони, які роз'єднують минуле з сучасним, слугують маркером між "своїми" і "чужими". А штучно вибудовані грані між „своїм/чужим” просторами обертаються ізоляціоністськими або месіаністськими настроями" [8, с.330].

Таким чином, у розвиненій системі обмеженого доступу "війна ідентичностей" відтворюється не постмодерністською системою неоднорідності та різноманітності, а самою державою, яка обмежує конкуренцію та створює привілеї для домінуючої еліти. Розвинена система обмеженого доступу має надійну інституційну структуру та схильна відтворювати свої системні якості. Соціальні порядки обмеженого доступу та система особистих відносини між індивідами підвищують значення ідентичності та процесу локалізації громад. "Війни ідентичностей" є закономірним продуктом соціальних порядків обмеженого доступу. Одночасно, "війни ідентичностей" треба вважати надійним індикатором існування соціальних порядків обмеженого доступу.

Підтримання функціонального балансу за допомогою інституцій виглядає тут як угода між керуючими елітами та соціальними спільнотами в яких значне місце займають як дисфункції, так й нефункції. Вимушена імітація та мімікрія - необхідна умова гармонійного існування суспільства в порядках обмеженого доступу. Поступ у бік більшої рівності перед законом у соціальних порядках обмеженого доступу виглядає як приєднання до цього суспільної угоди нових груп, поступове поширення порядку і законності на ширші верстви населення. Так же поступово в умовах обмеженого доступу вдосконалюється, ускладнюється і розвиваються інституції, що підтримують суспільні порядки та ефективно протидіють дисфункціональності. Порядки обмеженого доступу, таким чином, еволюціонують від крихких, таких, що балансують на межі насильства, до зрілих, які перебувають на порозі відкритості.

Література та джерела

1. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 873 с.
2. Лобанова А.С. Феномен соціальної мімікрії / А.С. Лобанова. – К.: Інститут соціології НАН України, 2004. – 232с.
3. Соболевська М.О. Епістемологічні виміри проблеми соціального порядку / М.О. Соболевська // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. – К.: Логос, 2011. – Вип.13. – С.21-28.
4. Рущенко І.П. Соціальний порядок і відхилення / І.П.Рущенко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць. – Харків, 2009. – Вип.15. – С.136-147
5. Щербина В.В. Постмодерністська концепція соціальної дії З.Баумана / В.В.Щербина // Соціальні технології 2011. – Вип. 51. – С. 61-68.
6. Норт Д. Насилие и социальные порядки. Концептуальные рамки для интерпретации письменной истории человечества

- / Дуглас Норт, Джон Уоллис, Барри Вайнгаст. Пер. с англ. Д. Узланера, М. Маркова, Д. Раскова, А. Расковой. - М.: Изд. Ин-та Гайдара, 2011. – 480 с.
7. Limited Access Orders in the Developing World: A New Approach to the Problems of Development / Douglass C. North, John Joseph Wallis, Steven B. Webb and Barry R. Weingast [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stanford.edu/group/polisci/faculty/weingast/LAOSinDevelWorld_NWWW20070723.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Пелін О.В. "Війни ідентичностей" в соціальних порядках обмеженого доступу/ О.В.Пелін // Матеріали II-го Конгресу Соціологічної асоціації України «Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи», Харків, 2013. – С.329-330.
9. Пелін О.В. Соціальні порядки і насильство / О.В.Пелін, О.Б.Орос // Девіантна поведінка: соціологічний, психологічний та юридичний аспекти : матеріали наук. практ. конф. (Харків. 6 квітня 2013 р.) / МВС України, Харк. Нац. ун-т внутр. справ, Навч.- наук. Ін-т права та масових комунікацій. Ф-т психології менеджменту, соц. та інформ. технології ; Соціологічна асоціація України. Х. : ХНУВС, 2013. – С.23-26.

В статтє концептуалізовані роль соціальних дисфункцій і нефункцій в процесі становлення соціальних порядків обмеженого доступу. Доказано, що підтримання функціонального балансу з допомогою інститутів в соціальних порядках обмеженого доступу виглядає як угода між управляючими елітами і соціальними общинами. В процесі підтримання функціонального балансу значительне місце займають як соціальні дисфункції, так і нефункції. Вимушена імітація і мимікрія – необхідне умові гармонічного існування общества в порядках обмеженого доступу. В умові обмеженого доступу соціальні порядки совершенствуються, ускладнюються і розвиваються медленно, балансіруючі на грани насилья.

Ключевые слова: социальный порядок, социальная норма, социальная функция, социальная дисфункция, социальная нефункция.

In this paper the role of social dysfunction and nonfunction in the making of social order restricted has been conceptualized. It has been proved that maintain functional balance using the institutions of the social order restricted here looks like an agreement between the management elites and social communities. Social dysfunction as well as a nonfunction occupy a prominent position in the process of maintaining a functional balance. Forced imitation and mimicry is a necessary condition for the existence of harmonious society in order restricted. Under conditions of limited access social orders improve, complicate and develop slowly, balancing on the verge of violence.

Key words: social order, social norms, social function, social dysfunction, social nonfunction.

УДК 37.036+37.013.43

МОТИВАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Петришин Людмила Йосипівна
м.Тернопіль

У статті на основі проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження розглянутий провідний внутрішній чинник формування креативності майбутніх соціальних педагогів в основних видах навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі - мотивацію, як систему мотивів, що визначає їх конкретні форми, поведінку і вчинки; проаналізовано мотив як внутрішнє спонукання особистості до творчої активності та креативної діяльності; охарактеризовано творчу стратегію як мотиваційну основу формування креативності.

Ключові слова: мотивація, творча мотивація, креативність, процес формування, майбутні соціальні педагоги.

Процес формування креативної особистості розглядається в науковій літературі в різних аспектах та зокрема вивченням творчої діяльності особистості та формуванням її як креативної, займалися такі науковці як Д.Богоявленська, Е.Боно, Л.Виготський, В.Давидов, В.Кузьмін, П.Пономарьов, Д.Ельконін та багато інших. В основу концепцій формування твор-

чо-креативної особистості покладена ідея розвитку креативних здібностей, та в останній період креативної компетентності.

На нашу думку, поняття креативної особистості можна трактувати у двох напрямках. У першому напрямі, креативна особистість – це особа здатна продукувати креативні ідеї, що характеризуються нестандартністю, у якій проявляються нетрадиційні схеми мислення; вона здатна креативно вирішувати проблемні ситуації. У другому напрямі, креативна особистість – це особа, що розуміє природу творчості; процес творчості у неї не є запрограмований, саме у ньому вона реалізує свій креативний потенціал і вбачає креативну діяльність, як головну мету своєї роботи. Таким чином, креативна особистість майбутнього соціального педагога повинна обіймати дві характеристики, що означені вище. Тільки у такому випадку вона буде мати можливість оволодіти креативною компетентністю.

У контексті виконання завдань нашого дослідження ми розглядатимемо мотивацію як провідний чинник процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів. Тому вагомим аспектом нашо-

го дослідження є виначення змістових, семантичних, функціональних ознак поняття "креативна особистість" у тісному взаємозв'язку з "мотивацією". У сучасних дослідженнях науковців, креативна особистість це – особистість, що має внутрішні передумови до творчої активності [4, с.2-5].

Слід відмітити, що у процесі формування креативної особистості вагома роль належить розвитку мотиваційної спрямованості особистості майбутнього соціального педагога до творчості, креативності, креативної діяльності та компетентності. З огляду на те, що основу мотиваційної спрямованості складають мотиви, дії, що активізуються у певних ситуаціях [11, с. 134-141], саме тому у подальшому дослідженні ми звернемо більш детальну увагу на розуміння сутності мотивації.

Слід актуалізувати, що складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн, М.Аргайл, В.Асєєв, Л.Божович, К.Левін, А.Леонтьєв, З.Фрейд та ін.) Важливим є те, що основним методологічним принципом, який визначає дослідження мотиваційної сфери особистості, є положення про єдність динамічної (енергетичної) і змістовно-сислової сторін мотивації. Активна розробка цього принципу пов'язана з дослідженнями таких проблем, як система відносин людини (В.Мясищев), співвідношення змісту і значення (О.Леонтьєв), інтеграція спонукань і їх смисловий контекст (С.Рубінштейн), спрямованість особистості і динаміка поведінки (Л.Божович, В.Чудновський), орієнтування в діяльності (П.Гальперін).

У вітчизняній науці мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Вищим рівнем цієї регуляції є свідомо-вольовий. Дослідники відзначають, що "... мотиваційна система людини має набагато більш складну будову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, що включає в себе і автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і область ідеального, яка в даний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи йому ту смисловою перспективу подальшого розвитку його спонукань, без якої поточні турботи повсякденності втрачають своє значення" [1, с.122]. Все це, з одного боку, дозволяє визначати мотивацію як складну, неоднорідну багаторівневу систему збудників, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо, а з іншого, – говорити про полімотивірованість діяльності, поведінки людини і є домінуючим мотивом в структурі професійної діяльності.

Окрім того, вона розуміється як джерело активності, і одночасно як система побудників до будь-якої діяльності, – мотивація вивчається в самих різних аспектах, з огляду на це поняття трактується науковцями різнопланово. Дослідники визначають мотивацію як один певний мотив, як єдину систему мотивів і як особливу форму, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в цілісній взаємодії.

Трактування "мотиву" співвідносить це поняття з творчою потребою реалізуватися (Ж.Ньютенн,

А.Маслоу), або з переживанням цієї потреби і її задоволенням (С.Рубінштейн), або з предметом потреби. Так, в контексті теорії діяльності О. Леонтьєва термін "мотив" вживається не для "позначення переживання потреби, але так, що означає те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що спрямовується діяльність, яка спонукає її" [10, с.225]. Зазначимо, що розуміння мотиву як "предметної потреби" визначає його як основу внутрішнього мотиву, що входить в структуру самої креативної діяльності.

Більш конкретним є визначення мотиву, запропоноване одним з провідних дослідників цієї проблеми – Л. Божович, згідно якого, в якості мотивів можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, словом, все те, в чому знайшла втілення потреба [3, с. 52]. Таке визначення мотиву знімає багато суперечностей у його тлумаченні, де об'єднуються енергетична, динамічна і змістовна сторони. При цьому підкреслимо, що поняття "мотиву" слугує основою поняття "мотивація", яке "виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрямки, а також способи здійснення конкретних форм діяльності" [5, с. 158].

У загальнонауковому контексті мотивація являє собою складне поєднання рушійних сил поведінки особистості, що відкривається суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, включень, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність [15]. Мотиваційна сфера або мотивація в широкому розумінні слова з цієї точки зору розуміється як стрижень особистості, до якого "стягуються" такі її властивості, як спрямованість, цінні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики. "Поняття мотивації у людини ... включає в себе всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали і т.д." [1, с. 124]. Таким чином, можна стверджувати, що незважаючи на різноманітність підходів мотивація розуміється більшістю науковців як сукупність, система психологічно різнорідних факторів, що детермінують поведінку та діяльність людини.

Продуктивним у вивченні мотивації (В.Асєєв, Дж. Аткинсон, Л.Божович, Б. Додонов, А.Маслоу, Е.Савонько) є уявлення про мотивацію як про складну систему, в яку включені певні ієрархізовані структури. При цьому структура розуміється як відносно стійка єдність елементів, їх відносин і цілісності об'єкта; як інваріант системи. Аналіз структури мотивації дозволив В. Асєєву виділити в ній: єдність процесуальних і дискретних характеристик, позитивні та негативні її складові.

Важливими також є положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери не є сталою, статичною, а розвивається, змінюється в процесі життєдіяльності, об'єднуючи при цьому мотиваційні складові особистості, її цінності, потреби, бажання та прагнення. Вагомим у цьому значенні є дослідження структури мотивації Б.Додонова та її чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значущості для особистості результату, «мотивуючої» сили винагороди за діяльність [6].

Перший структурний компонент умовно названий "гедонічною" складовою мотивації, інші три – цільовими її складовими. Разом з тим перший і другий виявляють спрямованість, орієнтацію на саму діяльність (її процес і результат), будучи внутрішніми по відношенню до неї, а третій і четвертий фіксують зовнішні (негативні і позитивні по відношенню до діяльності) фактори впливу. Суттєво також і те, що два останніх, які визначаються як нагорода і уникнення покарання, є по Дж. Аткинсону складовими мотивації досягнення. Відзначимо, що подібне структурне уявлення мотиваційних складових, співвіднесені зі структурою навчальної діяльності, виявилось дуже продуктивним [2].

Так, наприклад, О. Киричук розглядає мотив як внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, що пов'язане із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть виступати ідеали, інтереси особистості, її переконання, соціальні настанови, ціннісні орієнтації [7, с. 24-28].

Відповідно до сучасних психологічних уявлень, категорія мотивації – це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Класичний закон Йеркса-Додсона, сформульований кілька десятиліть тому, встановив залежність активності людини, її ефективної діяльності від сили мотивації. За цим законом, чим вища сила мотивації, тим вища результативність діяльності. Проте мотив може характеризуватися не лише кількісно (слабкий або сильний), але й якісно. Як правило, виділяють мотиви внутрішні та зовнішні. Якщо для особистості (студента) має значення діяльність як така (наприклад, задовольняється пізнавальна потреба у процесі навчання), то говорять про внутрішню мотивацію. Якщо значення мають інші потреби (наприклад, потреба соціального престижу, отримання похвали, уникнення проблеми тощо) – йдеться про зовнішні мотиви. До зовнішніх мотивів відносять також стимули, об'єктивні умови середовища, в якому перебуває людина.

На думку А. Маркової серед інших мотивів [13], можна виділити пізнавальні та соціальні мотиви. До пізнавальних мотивів вона відносить: власний розвиток у процесі навчання, діяльність разом з іншими і задля інших, пізнання нового, невідомого; до соціальних – розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування, схвалення з боку значущих людей. Вони є цілком природними і корисними в навчальному процесі, хоча їх не можна віднести повністю до внутрішніх форм навчальної мотивації. Окрім того, науковець [13] констатує, що пізнавальні та соціальні мотиви можуть мати різні рівні:

- пізнавальні (широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти);
- соціальні (широкі соціальні мотиви, позитивні мотиви, мотиви соціального співробітництва).

У науковій теорії використовують класифікацію навчальних мотивів з точки зору їхнього особистісного значення та функції, яку вони виконують у системі навчальної мотивації. Виділяють мотиви змістотворювальні, які є не лише спонукачами діяльності, але й додають їй особистісного смислу, і мотиви-стимули, які діють паралельно з першими та служать додатковими. В. Апелът виділив такі мотиви навчання:

соціальні (почуття обов'язку і відповідальність, усвідомлення соціальної значущості навчання, прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння засобів одержання знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); мотиви саморегуляції (орієнтація на одержання додаткових знань і побудову спеціальної програми самовдосконалення) [13].

З метою підвищення результативності підготовки студентів - майбутніх соціальних педагогів до креативної діяльності, важливо виявити провідні мотиви навчально-виховної діяльності у ВНЗ. Таким мотивом нерідко виступає пізнавальний інтерес, який у своєму розвитку проходить різні ступені: від цікавості, викликані новою навчальною інформацією, до допитливості, від неї – до глибини сутності явища і, нарешті, до вирішення навчально-пізнавального завдання [7].

Як справедливо зазначає Н.Тализіна, "мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії. Мотив має змогу дати відповідь на запитання: чому ми виконуємо ті чи інші дії, чому ми здійснюємо ті чи інші вчинки" [14].

Окрім того, слід зазначити, що однією із найважливіших функцій викладача ВНЗ є стимулювання позитивної мотивації кожного студента у процесі організації різноманітних видів творчої діяльності. Ефект мотиваційних впливів на майбутніх соціальних педагогів може бути високим, якщо педагог виявить у спілкуванні з ними щирість своїх намірів, уміння переконувати і спонукати до творчого виду діяльності з метою вирішення поставлених професійних завдань.

Загальні принципи управління мотивацією, на які повинен опиратися у своїй роботі педагог, полягають у:

- забезпеченні привабливого творчого характеру діяльності;
- чіткому визначенні мети і кінцевих результатів роботи, способів її оцінки;
- включенні майбутніх соціальних педагогів у процес планування цілей і поточних завдань колективу академічної групи;
- повазі, довірі, відкритому і щирому ставленню до вихованців;
- визнанні й подяці за досягнуті результати;
- делегуванні відповідальності та наданні права самостійно приймати рішення;
- виявленні й знешкодженні факторів, що утруднюють або перешкоджають майбутнім соціальним педагогам виконувати ту чи іншу діяльність [8;9].

Формування креативності МСП пов'язане зі змістом їх професії, ядром якої є формування процесу соціалізації усіх вікових груп і соціальних категорій людей. Виходячи зі змісту діяльності соціального педагога, креативність є професійно важливою якістю, і формування креативності майбутніх соціальних педагогів повинно бути важливою умовою підготовки компетентних фахівців соціально-педагогічної діяльності. На її формування впливають як внутрішня мотивація так і спадкоємні фактори, так і "тиск середовища", у тому числі освітнього середовища. Тому формування креативності повинно здійснюватися через розвиток розумових здібностей, формування творчої мотивації до нестандартної діяльності,

формування рис креативної особистості в процесі навчання МСП у ВУЗі.

Структура творчих мотивів МСП, сформована за час навчання у вищому навчальному закладі, стає основою креативної особистості майбутнього фахівця, що робить розвиток "позитивних" навчальних мотивів невід'ємною складовою креативної компетентності МСП. Це ставить перед вищими навчальними закладами завдання соціально-педагогічного супроводу формування креативності і цілеспрямованого формування творчої мотивації навчально-професійної діяльності студентів, основою якого є діагностика актуальних мотивів творчої діяльності та розроблення методів і заходів відновлення внутрішніх мотиваційних ресурсів особистості студентів-МСП.

Таким чином, стійка мотивація до креативної діяльності забезпечує:

- збагачення творчої мотивації особистості майбутнього соціального педагога;
- відновлення внутрішніх мотиваційних ресурсів особистості;
- структурування основних творчих здібностей особистості та визначенні якостей особистості майбутнього соціального педагога як професіонала;
- забезпечення регулятивної й орієнтовної функції в процесі підготовки майбутнього соціального педагога до креативної діяльності.

Окрім того, ефективність формування у майбутніх соціальних педагогів високого рівня мотивації до креативної діяльності визначається такими умовами:

- створенням позитивного соціально-психологічного клімату в групі, факультеті, університеті;
- формуванням креативно-освітнього середовища;
- сприяння формуванню готовності до креативної діяльності в умовах навчально-виховного процесу у ВНЗ;
- врахування індивідуальних особливостей особистості у процесі креативної діяльності;
- реалізації особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчальної, виховної, дослідницької та практичної діяльності студентів;
- застосуванні підтримки та своєчасної допомоги у процесі креативної діяльності студента;
- розумінні цілей, бажань та прагнень студента у процесі реалізації його як креативної особистості.

Отже, ми можемо констатувати, що формування креативності майбутніх соціальних педагогів процес, що обумовлюється мотиваційною складовою. Досягнення ж позитивного результату у процесі

формування креативності можливе тільки при виконанні певних завдань в межах організації системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, які полягатимуть:

1.Забезпеченні набуття теоретичних знань про креативність як особистісно-професійної властивості.

2. Вмотивуванні студентів-майбутніх соціальних педагогів до формування креативних вмінь та навичок.

3.Забезпеченні формування готовності до креативної соціально-педагогічної діяльності.

4.Застосуванні інтерактивного підходу до вивчення дисциплін фахового циклу з метою цілеспрямованого формування креативності майбутніх соціальних педагогів.

Усі завдання можна буде реалізувати за допомогою дотримання творчої стратегії у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Творча стратегія – це об'єднання дій спрямованих на продукування креативної ідеї у соціально-педагогічній діяльності та вирішення за допомогою неї соціально-педагогічних проблем, що і вказуватиме на наявність в особистості креативної компетентності. Так В. Моляко також звертає увагу на стратегію як «особистісне утворення, що складає основу творчої обдарованості, тому що конденсує в собі ті структури, які детермінують аналіз ситуацій, оцінки нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і замислів рішення задач, можливості гнучкої переорієнтації в змінах умов діяльності і багато іншого. Саме через це стратегії, як можна передбачить, багато в чому направляють свідомість, насичують її конкретним змістом, акумулюють в підсвідомості знання і технології їх використання, які можуть бути реалізовані (зі змінами або ж в «чистому» вигляді) при виникненні нових проблем і рішенні нових задач. Саме стратегіальна організація підсвідомості, передбачає використання аналогів, комбінаторики, реконструювання задає напрямок в діяльності. Це те інтуїтивне почуття, яке «веде» рішення, «веде» суб'єкта в виборі різноманітних напрямків, в його виборах, часто важко пояснюваних. Можна припустити, що звідси виникають інтуїтивні догадки, передбачення, часткові чи повні рішення» [12, с.27-28].

Узагальнивши твердження науковця В. Моляко ми можемо визначити основні завдання креативності, що ґрунтуватимуться на творчій стратегії яка слугуватиме мотиваційною крефтиною діяльності у вирішенні соціально-педагогічних завдань.

Таблиця 1.

Творча стратегія як мотиваційна основа креативності

Оцінка нової інформації	ТВОРЧА СТРАТЕГІЯ	Прогнозування креативної поведінки
Вибір орієнтирів креативності		Прогнозування розвитку креативної ідеї
Вибір об'єктів креативності		Формування креативних умінь і навичок, креативної компетентності

Так як творча стратегія виступає мотиваційною основою реалізації завдань, то нам слід визначити завдання процесу формування креативності у майбутніх соціальних педагогів:

1. Систематизування знань МСП щодо розуміння сутності та змісту креативності та можливостей практичної реалізації різних видів та форм креативної діяльності;

2. Розвинути у МСП креативну поведінку, потенціал, здібності, що слугують основою креативності фахівця соціальної сфери; уміння прогнозувати розвиток креативної ідеї; інноваційність, комунікативність, творчу та професійну співпрацю;

3. Сформувати у МСП вміння: аналізувати та творчо осмислювати перспективи професійного розвитку; вести творчо-евристичний пошук нових шляхів вирішення професійних задач; вміння формувати креативну ідею і перевіряти її у подальшій професійній діяльності; синтезувати та аналізувати профе-

сійну ситуацію та уникати стереотипів у вирішенні проблеми, застосовуючи креативні методики та техніки; враховувати нові дані і ставити нові питання до проблеми, що виникла у традиційній ситуації; сформувати креативні уміння і навички, креативну компетентність; сформувати уміння вести креативно-пошукову роботу у теоретико-практичній, самостійній та індивідуальній, науково-дослідній діяльності, а також в процесі проходження професійної практики.

Висновок. Отже, провідним внутрішнім чинником формування креативності МСП в основних видах навчально-виховної діяльності у ВНЗ виступає мотивація – система мотивів, яка визначає їх конкретні форми, поведінку і вчинки. Ефективне й успішне управління процесом формування позитивної творчої мотивації у студента значною мірою залежить від задоволення його основних потреб, що визначаються місцем в соціальній структурі, набутим раніше досвідом, конкретними обставинами життя.

Література та джерела

1. Асеев В.Г. Проблема мотивации та особистості // Теоретичні проблеми психології особистості. – М., 1974. – С.122-125.
2. Аткинсон Дж.В. Теорія про розвиток мотивації. – М., 1996. – 318 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.
4. Геращенко И.Г. Педагогическое творчество и формализм // Школа. - 2000. – № 1. – С.2-5.
5. Джидарьян И.А. Про місце потреб, емоцій і почуттів у мотивації особистості // Теоретичні проблеми психології особистості. / Под ред. Є.В. Шорохової. – М.: Наука, 1974. – С. 145-169.
6. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М., 1978. – 272 с.
7. Киричук О.В. Педагогична система освітнього закладу як об'єкт психології управління // Психологія на перетині тисячоліть / Зб. наук. праць. – К., 1999. – Т. 2. – С. 24-28.
8. Красюк Л.В. Моделирование педагогических ситуаций. – К.: Міленіум, 2007. – 118 с.
9. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Зб. наук. праць. – Ч. 1. – К. – 2001. – С. 5-8.
10. Леонтьев О.М. Проблемы развития психики. – М., 1989. – 225 с.
11. Макаревич О. Мотивация как подгрунт для дій особистості/Соціальна психологія. – 2006. – №2 (16). – С. 134-141.
12. Моляко В.А. Техническая творческая одаренность // Обдарована дитина №4. – 2002. – С.27-28
13. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
14. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1975. – 343 с.
15. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Психологичні проблеми соціальної регуляції поведінки. – М., 1976.

В статтє на основе проведенного теоретико-методологического анализа проблемы исследования рассмотрен ведущий внутренний фактор формирования креативности будущих социальных педагогов в основных видах учебной деятельности в высшем учебном заведении - мотивацию, как систему мотивов, определяет их конкретные формы, поведение и поступки; проанализированы мотив как внутреннее побуждение личности к творческой активности и креативной деятельности; охарактеризованы творческую стратегию как мотивационную основу формирования креативности.

Ключевые слова: мотивация, творческая мотивация, креативность, процесс формирования, будущие социальные педагоги.

In the article on the basis of theoretical analysis of the problem – the leading factor in the formation of the inner creativity of future social workers has been considered in main educational activities in higher education - motivation, as motivation system that determines their specific forms, behaviour and actions, the motif as the internal motivation of the individual to the creative activity and creative activity has been discussed, the, creative strategy has been described as a motivational basis for the formation of creativity.

Key words: motivation, creative motivation, creativity, formation, future social teachers.

УДК 37.013.74

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ

Пододіменко Інна Іванівна

м.Хмельницький

У статті розглянуто проблему професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у системі вищої освіти Японії. Визначено особливості програм підготовки фахівців даного напрямку на прикладі провідних університетів Японії. Підкреслено важливість використання прогресивних ідей досвіду Японії у вітчизняній практиці вищої школи.

Ключові слова: професійна підготовка, навчальні програми, бакалавр комп'ютерних наук, залікові одиниці, навчальні цикли.

В умовах інтеграції України до європейського та світового освітнього простору важливого значення набуває питання кваліфікації та спеціалізації фахівців усіх галузей загалом, та галузі інформаційно-комунікаційних технологій зокрема, як феномену, спричиненого технологічними факторами, що визначають структуру ринку праці та сприяють особистісному та професійному розвитку студентів.

Нагальність та необхідність вирішення даної проблеми простежується на рівні законодавчих та нормативних документів уряду та Міністерства освіти України. Зокрема Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» передбачено: «... запровадити у вищих навчальних закладах відповідно до потреб ринку підготовку фахівців за новими спеціальностями у сфері інформаційно-телекомунікаційних технологій» [1]. А у Листі Міністерства освіти України «Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі» [2] зазначено необхідність переглянути зміст нормативних дисциплін, що викладаються під час підготовки фахівців в зазначеній галузі знань відповідно до сучасних досягнень розвитку інформаційних технологій.

До проблеми підготовки інженерів в галузі комп'ютерних наук в Україні та за кордоном зверталося багато дослідників: А. Гурджій, Г. Козлакова, Т. Морозова, З. Сейдаметова, С. Семеріков та інші. Для дослідження окремих аспектів неперервної освіти і відкритого навчання вивчалися наукові праці В. Бикова, Б. Вульфсона, О. Кареліної, І. Козубовської, В. Кухаренка, Н. Ничкало, П. Стефаненка, Н. Сиротенка та інших. Зокрема на думку Н. Ничкало, сучасні тенденції в розвитку неперервної професійної освіти зумовили потреби постійної гнучкості в розробці та оновленні навчальних планів і програм, що сприяє забезпеченню доступу до навчання в різних ланках освіти, створенню кожній людині умов, за яких вона мала б змогу розпочати до навчання, перервати його у разі потреби, а потім знову продовжити на будь-якому етапі [3].

Проблеми професійної підготовки фахівців за кордоном знайшли висвітлення у дослідженнях вітчизняних науковців з проблем порівняльної професійної педагогіки Н. Бідюк, Т. Десятова, В. Коваленко, Т. Кошманової, К. Корсака, Н. Пацевко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Н. Собчак, Б. Шуневича та

інших. Науково-педагогічні дослідження з проблеми розвитку японської педагогічної теорії та практики з метою творчого використання прогресивних ідей у вітчизняній освітній практиці здійснили А. Джурилинський, В. Елманова, В. Кудін, О. Михайличенко, Я. Нейматов, Н. Репетюк (становлення освіти в сучасній Японії), Ю. Боярчук, В. Пронніков, І. Ладанов (сучасний стан системи освіти), О. Озерська, Н. Пазюра (професійна підготовка фахівців), Т. Свердлова (теоретичні засади процесу гуманітаризації освіти), Л. Царьова (естетична культура особистості у сучасній шкільній освіті).

Потреба у цілісному і системному дослідженні досвіду Японії щодо організації професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук та актуальність його осмислення й творчого використання у вітчизняній педагогічній практиці визначили мету статті – дослідити особливості зміст навчальних програм підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у провідних університетах Японії на прикладі Університету Васеда, Токійського університету та Токійського технологічного інституту.

У грудні 2008 року Центральною радою з питань освіти Японії (Central Council for Education) було представлено доповідь «Стратегія підвищення якості бакалаврської освіти» (“Towards the enhancement of undergraduate education”), головною метою якої визначено підвищити якість підготовки бакалаврів у ВНЗ Японії у відповідності із світовими вимогами [4]. Для підвищення якості бакалаврської освіти через проведення університетами відповідної політики щодо підготовки конкурентоздатних випускників згідно сучасних вимог ринку у доповіді пропонується загальний перелік компетенцій, які повинні здобути випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (reference guideline for learning results common among bachelor courses), а саме:

1. Знання/Розуміння (Knowledge / Understanding) – систематичне розуміння базових знань обраної галузі знань: розуміння інших культур, морально-етичних, суспільних норм та навколишнього середовища.
2. Загальні компетенції (General-purpose skills) – загально-наукові, соціально-особистісні та загально-професійні компетенції: комунікативні навички, комп'ютерна грамотність, навички логічного мислення, навички вирішення проблемних ситуацій, предметно-математична компетентність.
3. Здатність до навчання та її практичне застосування (Comprehensive learning and its application) – здатність, яку особистість може реалізувати у повному обсязі: знання, навички, поведінка, досвід, які використовуються для розв'язання старих та постановки нових завдань.

На основі аналізу ряду документів Ради з акредитації інженерної освіти Японії (Japanese Accreditation Board for Engineering Education (JABEE) [8], визначальною метою діяльності якої є оцінка якості на-

вчальних програм підготовки конкурентоздатних фахівців інженерно-технічної галузі, основні вимоги до фахівців з комп'ютерних наук доцільно сформулювати таким чином: 1) знання характеристик розробки, обмежень та потенційних можливостей впровадження інформаційних систем; 2) глибоке знання фундаментальних положень галузі комп'ютерних наук щодо програмування, архітектури комп'ютерів, структур даних, комп'ютерних систем та мереж та вміння їх використовувати на практиці та в нестандартних ситуаціях; 3) уміння аналізувати, кодувати та перевіряти вимоги програмного забезпечення для нових та існуючих систем; 4) навички діагностування та усунення проблем у роботі програмного та апаратного забезпечення на підприємстві, фірмі тощо; 5) ґрунтовне знання теорії ймовірностей та математичної статистики; 6) досконале знання спеціальної термінології не лише галузі комп'ютерних наук, а й інших суміжних галузей; 7) уміння проектувати комплексні системи програмного та апаратного забезпечення та комп'ютерних мереж із застосуванням новітніх технологій програмної інженерії; 8) гарні аналітичні здібності та навички аналізу, синтезу та вирішення проблем; 9) уміння адаптуватися у швидкозмінних умовах розвитку комп'ютерної галузі; 10) уміння генерувати нові ідеї, творчо та критично мислити; 11) знання професійної етики та здатність працювати у команді; 12) здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти та неперервного поповнення знань.

Базовий університетський курс становить 4 роки денного навчання і дає можливість отримати ОКР «бакалавр природничих наук у галузі комп'ютерних наук» та «бакалавр інженерії у галузі комп'ютерних наук» (Bachelor of Science in Computer Science, Bachelor of Engineering in Computer Science). Детальний огляд окремих програм підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у провідних університетах Японії дозволив виявити їх найхарактерніші особливості.

Так, в університеті Васеда (Waseda University) можна здобути ОКР «бакалавр природничих наук у галузі комп'ютерних наук» (Bachelor of Science in Computer Science) протягом 4-х років успішного стаціонарного навчання та здобуття 136 залікових одиниць [7]. Студенти вивчають такі професійно-орієнтовані дисципліни: «Розробка програмного забезпечення», «Мови програмування», «Числові обчислення», «Архітектура баз даних», «Електроніка та робототехніка», «Комп'ютерні системи та мережі», «Мультимедійні системи», «Бездротовий зв'язок», «Інженерія мереж», «Теорія ймовірності і математична статистика», «Обробка зображень», «Алгоритми і структури даних» тощо. Окрім цього підготовка конкурентоздатних фахівців інженерно-комп'ютерного напрямку відбувається за рахунок великої кількості вибіркових дисциплін, що є визначальною рисою Університету Васеда поміж інших університетів Японії, – яка дозволяє здійснювати практичну підготовку та проводити науково-дослідну роботу студентів щодо розробки та практичного використання інноваційних інформаційних технологій, як-от: апаратного забезпечення (системи розробки VLSI, архітектура комп'ютерів надзвичайно високої продуктивності), програмного забезпечення (мови програмування, компілятори, операційні системи, штучний інтелект,

алгоритми), мережі (Інтернет, цифрова передача інформації, супутниковий зв'язок, мультимедіа, мобільні пристрої, інформаційна безпека, Grid), програми комунікаційних мереж (роботи-гуманоїди, біоінформатика, отримання та обробка інформації).

Студенти, які бажають отримати ОКР «бакалавр інженерії у галузі комп'ютерних наук» (Bachelor of Engineering in Computer Science), обирають навчання на факультеті комп'ютерних наук Токійського технологічного інституту (Tokyo Institute of Technology) [5] та отримують ґрунтовні знання широкого спектру від теорії інформації (методи математичної обробки та систематизації даних) до апаратного та програмного забезпечення, інтегральних схем, обробки сигналів, систем зв'язку, Інтернет, мультимедіа, штучного інтелекту тощо.

Підготовка за напрямом «Комп'ютерні науки» було сформовано на основі найкращих традицій факультету комп'ютерних наук Токійського університету (University of Tokyo), тому студенти здобувають ґрунтовне аналітичне розуміння тенденцій та вимог сучасного світу [6]. Навчальна програма складає 124 залікові одиниці та орієнтована на набуття студентами базових знань, необхідних для виконання передових досліджень в галузі інформатики, з наголосом на такі основні дисципліни: теорії комп'ютеринга, мови програмування, візуальна інформація, архітектура комп'ютерів та комп'ютерна графіка тощо. Зокрема, на третьому курсі знання з логіки та вищої математики лежать в основі різних алгоритмів, розробки апаратного та програмного забезпечення, обчислювальних систем і штучного інтелекту.

Важко зауважити, що обов'язковим компонентом освітньої програми бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії є практична підготовка, яка передбачає різні форми: індивідуальна науково-дослідна робота в комп'ютерних лабораторіях; обчислювальні експерименти; телекомунікаційні проекти; участь студентів у комплексних теоретичних та емпіричних дослідженнях кафедри; виробниче навчання; участь у заходах фахових об'єднань для проведення досліджень, набуття необхідного професійного досвіду та підвищення професійної майстерності; стажування на підприємствах та організаціях Японії та за кордоном.

Висновки результатів дослідження та перспективи подальших розвідок. Аналіз законодавчої та нормативної бази, науково-методичної та інформаційної літератури дозволив виявити особливості організації професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у системі вищої (університетської) освіти Японії, зокрема: диверсифікація освітньо-професійних програм підготовки фахівців; формування змісту професійної підготовки фахівців з орієнтацією на сучасні вимоги ринку праці, потенційних роботодавців та потреби у професійному та особистісному становленні студента; орієнтація на фундаментальну інтегровану підготовку; використання інноваційних педагогічних технологій в процесі підготовки фахівців; високий рівень науково-методичного, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення; забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання, що дозволяє створити максимальні умови для забезпечення успіху студента.

Забезпеченню ефективності організації профе-

сійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії сприяє науково обгрунтоване використання компетентнісного, особистісно орієнтованого, міждисциплінарного, практико-орієнтованого, об'єктно-орієнтованого, інформаційно-технологічного, когнітивного та рефлексивного методологічних підходів. Навчання бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії ґрунтується на принципах гнучкості, доступності, свободи вибору, відкритості, індивідуалізації та диференціації, фундаменталізації, наступності, модульності, елективності, науковості, зв'язку теорії з практикою, гуманітари-

зації, гуманізації (педагогічні принципи); суб'єкт-суб'єктної взаємодії, рефлексивної діяльності, усвідомленого навчання, адаптивності (психологічні принципи); свідомості, активності, інтегрованого навчання, міжпредметних зв'язків, наочності, проблемного навчання, комплексного розвитку вмінь і навичок, фахової спрямованості (дидактичні принципи). Вивчення позитивних ідей досвіду Японії щодо підготовки бакалаврів комп'ютерних наук сприятиме теоретико-методологічному обгрунтуванню шляхів удосконалення вітчизняної системи вищої освіти у цій сфері.

Література та джерела

1. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
2. Лист МОНмолодьспорт "Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі" від 16.02.2012 р. N 1/9-119 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/27674/
3. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В. П. Андрущенко, О. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / [за ред. В. Г. Кременя]. - К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.
4. SEC (Central Education Council) (2008). Toward the enhancement of undergraduate education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mext.go.jp/plb_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.html (in Japanese)
5. Department of Computer Science, Tokyo Institute of Technology [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.titech.ac.jp/english/education/schools/engineering/index.html>
6. Department of Information and Computer Sciences, University of Tokyo [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.is.s.u-tokyo.ac.jp/english/index.html>
7. Faculty of Science and Technology Undergraduate Curriculum Guideline 2013, Waseda University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sci.waseda.ac.jp/common/images/2013/02/2013_kikan-gakubu.pdf (in Japanese)
8. Japanese Accreditation Board for Engineering Education (JABEE) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.jabee.org/english/>

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки бакалавров компьютерных наук в системе высшего образования Японии. Определены особенности программ подготовки специалистов данного направления на примере ведущих университетов Японии. Подчеркнута важность использования прогрессивных идей опыта Японии в отечественной практике высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учебные программы, бакалавр компьютерных наук, зачетные единицы, учебные циклы.

In the article the problem of bachelors of computer sciences training in the system of Japan's higher education is considered. The features of the curricula for the training of specialists in this direction are outlined on the example of the leading universities of Japan. The urgency of the implementation of the progressive ideas of Japanese experience in the native practice of higher education is emphasized.

Key words: professional training, curricula, bachelor of computer sciences, credit points, educational courses.

УДК 655: 904

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Поліщук Віра Аркадіївна
м.Тернопіль

У статті розкрито роль і місце волонтерської практики в процесі професійної підготовки і професійного становлення студентів спеціальності «Соціальна робота». Схарактеризовано основні завдання і форми здійснення волонтерської практики студентів – майбутніх соціальних працівників, її впливу на процес професійного становлення майбутніх соціальних працівників; розкрито аспекти широкого залучення студентів до волонтерської ро-

боти у позаурочний час; розкрито форми підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності у ролі організаторів волонтерського руху.

Ключові слова: волонтерський рух, волонтер, соціальні працівники, професійна підготовка, волонтерська практика.

У сучасних умовах соціальна робота стає все більш потрібною суспільству, постійно зростає її

об'єм та якісна наповнюваність. Відповідно робота соціальних працівників набуває все більшої соціальної значущості, що вимагає залучення як додаткових ресурсів, так і помічників-волонтерів.

Звертаючись до проблеми волонтерства, ми по суті звертаємось до такого соціального явища як громадська активність людей, їхнє бажання присвятити частину свого вільного часу подоланню різних негараздів в житті соціуму.

У сучасній науковій літературі існує чимало трактувань зазначеної категорії: люди, які надають безкоштовну допомогу; добровільні помічники; особи, які присвячують частину свого вільного часу вирішенню проблем інших людей; добровільні помічники та інші. Поряд з тим термін «волонтер» найбільш повно відображає суть соціальних послуг, які надають ці особи. Підкреслимо важливий аспект, який найбільш повно відображає їхню діяльність – це альтруїзм, що знаходить свою реалізацію у добровільній участі певної категорії осіб у втіленні в життя різноманітних соціальних програм, спрямованих на невідкладну допомогу клієнтам соціальних служб, іншим особам, що потребують соціальної допомоги.

Першою і важливою проблемою, яка постає перед соціальним працівником, який розпочинає пошук осіб, яких можна залучити до волонтерської роботи – це визначення категорії майбутніх волонтерів. По-перше, це можуть бути волонтери, які приходять за власним бажанням. Як правило це особи, що дізналися про необхідність цієї роботи в засобах масової інформації, зацікавилися нею та вирішили взяти у ній участь.

Якщо інтереси соціальної служби збігаються з інтересами потенційного волонтера, потрібно детальніше ознайомити його з майбутньою діяльністю, запропонувати невеликий курс навчання, в ході якого майбутній волонтер отримає відповідні знання, набуде необхідних навичок та умінь. Безумовно розпочинати дану роботу необхідно під керівництвом соціального працівника або волонтера з відповідним досвідом. З часом починаючому волонтеру можна довірити більш самостійну роль, наприклад працювати у дитячому притулку, консультантом «Телефону довіри» тощо.

Іншою важливою категорією волонтерів є дипломовані фахівці. Ними, зазвичай, є соціальні психологи, соціальні педагоги, юристи, лікарі, що надають консультативну допомогу соціальним працівникам та іншим волонтерам або практично допомагають клієнтам соціальних служб.

До важливих умов залучення цієї категорії фахівців до волонтерської діяльності є реалізація особистих професійних можливостей. У цьому випадку альтруїзм як основа волонтерства чудово поєднується із реалізацією власної професійної діяльності. Залучення цієї категорії фахівців до волонтерської діяльності найбільш доцільно здійснювати в рамках реалізації різноманітних соціальних програм.

Досвід роботи з дипломованими волонтерами дозволяє виокремити такі основні правила роботи з ними:

- професійні інтереси волонтера-фахівця мають збігатися із спрямуванням волонтерської діяльності або, принаймні, суттєво їм не суперечити;
- можливість внесення змін в ритм основної ді-

яльності, надання їй гнучкості;

– сприяння професійній кар'єрі фахівця шляхом отримання ним більших можливостей у реалізації власних знань, умінь та навичок.

Ще однією категорією осіб, яких можна залучити до волонтерської діяльності, є державні службовці. Зазначена категорія осіб у своїй професійній діяльності достатньо суворо регламентована. Тому мова може йти про два варіанти їхнього залучення до волонтерської діяльності: перший – у вільний від основної професійної діяльності час; другий – в рамках реалізації соціальних проєктів, коли державні службовці на цілком законних підставах покликані брати участь у їх реалізації.

Волонтерами можуть бути й ті, кому надається соціальна допомога, тобто клієнти соціальних служб, які після відповідного навчання, участі у тренінгах, за умови належного консультування і підтримки зможуть під керівництвом соціального працівника надавати певну допомогу своїм колегам. При цьому мова йде як про групові так й індивідуальні форми волонтерської роботи.

Проте найбільш численну категорію волонтерів мають становити студенти різних спеціальностей і форм навчання. Серед них особливу групу становлять студенти – майбутні практичні психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги. Ця категорія студентів в переважній більшості залучена до волонтерської діяльності під час проходження учбової практики. Після її закінчення багато з них залишаються працювати у вільний від навчання час волонтерами в організації, яка за профілем близька до їхньої майбутньої професійної діяльності.

У студентів-волонтерів особливі мотиви для добровільної соціальної роботи. Насамперед їх цікавлять професійні проблеми. Вони можуть бути як формальними – одержання заліку за проходження практики, так і викликані професійними інтересами щодо отримання конкретного досвіду соціальної роботи, напрацювання навичок спілкування з клієнтами. Саме тому студенти, які обрали спеціальність «соціальний працівник» за покликом професійного уподобання, а не формально, намагаються використати роботу в ролі волонтера для оволодіння досвідом майбутньої професійної діяльності, новими технологіями соціальної роботи, знайти майбутнє місце роботи чи позбавитися певних особистісних проблем, таких, наприклад, уміння спілкуватися з клієнтами, знайти нових друзів, самоутвердитися, тощо.

Досвід роботи із студентами-волонтерами свідчить, що їх найбільше приваблюють такі види волонтерської роботи, які безпосередньо пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю. У переважній більшості вони віддають перевагу індивідуальній роботі із клієнтом або роботі у невеликій групі.

Поряд з тим, практика майбутньої професійної діяльності в ролі соціального працівника вимагає, щоб студент-волонтер напрацьовував значно ширший діапазон дій. Саме тому в процесі професійної підготовки студентів-майбутніх соціальних працівників у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка викладачі кафедри соціальної роботи намагаються сформува-ти у них уміння і навички волонтерської діяльності

у більш широкому діапазоні. Це стосується насамперед ціле направленої діяльності по залученню до волонтерської роботи активістів з різних сфер суспільства, членів громадських організацій, спонсорів, здійснення просвітницької й інформаційної роботи, тощо.

Волонтери із численних громадських об'єднань надають широкий спектр соціальних послуг різним категоріям населення, проте основний акцент у своїй діяльності роблять на матеріальній підтримці окремих груп чи сімей: фінансовій допомозі, розподілі гуманітарної допомоги, підтримці малозабезпеченої частини населення продуктами харчування. Майже половина громадських організацій (49%) залучені саме до таких видів соціальної роботи. До актуальних послуг належить сфера дозвілля, якою опікуються 28% громадських організацій, 22% – приділяють особливу увагу питанням морального виховання молоді і планування сім'ї.

Волонтери дитячих громадських об'єднань надають соціальну допомогу, як правило, соціально незахищеним категоріям, перш за все громадянам похилого віку, пенсіонерам, людям з обмеженими функціональними можливостями. Помітне місце у волонтерській роботі студентів посідає також і матеріальна допомога. Вони активно долучаються до збору речей, продуктів для дітей-сиріт, дітей-інвалідів, пенсіонерів. Студенти-волонтери допомагають самотнім хворим людям і людям похилого віку у вирішенні побутових проблем, таких як: покупка продуктів, виконання роботи по дому, на присадибних ділянках.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників доцільно особливу увагу приділяти питанням засвоєння ними стратегії залучення волонтерів та управління діяльністю волонтерських груп. Для цього зусиллями викладачів і студентів розробляються волонтерські проекти (програми). Визначення цілі волонтерського проекту – це основа стратегічного планування, яке складається з таких основних етапів:

- визначення перешкод на шляху виконання місії;
- розробка технології для подолання перешкоди;
- визначення завдань для реалізації стратегії.

Ефективний план має передбачати ефективне залучення і використання ресурсів.

До студентів доводиться, що найлегшим (на перший погляд) шляхом для залучення осіб до волонтерської роботи – це публікації у газетах. Іншим можливим шляхом є проведення рекламної акції про необхідність волонтерської діяльності з проханням відгукнутися всіх небайдужих до проблеми надання соціальної допомоги і підтримки. На жаль, практика свідчить, що таким способом не завжди вдається залучити волонтерів. Більш ефективним шляхом є цільова робота з наперед визначеними особами.

При розробці волонтерського проекту (програми) ми виходимо з того, що кожен проект має бути «прив'язаний» як до певної організації, так і до вирішення певної соціальної проблеми. Відповідно забезпечення будь-якої програми та залучення волонтерів до вирішення певної соціальної проблеми базується на таких принципах:

1. Волонтери мають бути залучені до обслуговування найбільш болючих соціальних проблем.
2. Волонтерська програма може бути офіційно

представленою на управлінському та адміністративному рівні. Із числа соціальних працівників призначається професійний координатор волонтерів для залучення волонтерів і надання їм конкретної допомоги й консультування у процесі їхньої роботи.

3. Волонтери можуть використовуватися для надання як прямих, так і опосередкованих соціальних послуг, а професійні соціальні працівники мають опиратися на ресурс волонтерів при плануванні програмних заходів.

4. Професійні соціальні працівники та волонтери мають залучатися до спільного планування та підтримки різноманітних волонтерських програм та проектів.

5. Соціальна служба повинна бути впевненою, що підібрані волонтери спроможні виконувати доручену їм роботу на високому рівні. Для цього для волонтерів постійно мають проводитися консультування, методична допомога, семінари і тренінги.

6. Всі аспекти реалізації волонтерської програми мають контролюватися (шляхом моніторингу та оцінювання у процесі їх перебігу). Потреба розвивати різновиди послуг, які є ефективними, рентабельними, зумовлює необхідність розвитку волонтерства.

Важливою частиною розробки волонтерської програми є визначення її елементів, які, безумовно, залежать від мети, завдань, розміру, структури та форм реалізації конкретної програми. Нами визначено набір елементів, з яких зазвичай складається волонтерська програма:

1. Визначення стратегії установи щодо використання волонтерів.
2. Визначення бюджету, необхідного для реалізації волонтерської програми.
3. Розробка технології (технологій) реалізації волонтерської програми.
4. Використання засобів масової інформації для залучення потенційних волонтерів.
5. Робота з конкретними категоріями осіб, яких можна залучити до волонтерського руху.
6. Перевірка потенційних волонтерів на предмет їхньої спроможності до виконання волонтерської роботи.
7. Організація консультацій, співбесід, семінарів, тренінгів для майбутніх волонтерів.
8. Випробувальний термін для залучених волонтерів.
9. Підписання угоди між волонтером і установою.
10. Організація роботи волонтерів.
11. Оцінювання якості роботи волонтера та ефективності використання системи програмного забезпечення та методичної допомоги і підтримки волонтерів.

З усіх можливих варіантів розробки і реалізації волонтерських програм ми зосередилися на проекті під назвою «Волонтери в умовах вуличного простору».

На нашу думку, фахівець з соціальної роботи, здійснюючи підготовку студентів-волонтерів до діяльності в умовах вуличного простору, має, перш за все, сформувати уявлення про мету соціальної вуличної роботи, яку ми трактуємо у контексті вирішення таких завдань:

- покращання умов життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків шляхом привнесення в середови-

ще їх життєдіяльності того, в чому вони мають потребу і чого вони позбавлені;

- спонукання дітей та підлітків до встановлення контактів з людьми чи групою людей, що піклуються про них, та з тими, хто може допомогти їм в удосконаленні умов їх життєдіяльності, наприклад, організації змістовного дозвілля;
- допомога «дітям вулиці» в реалізації їхніх прав та потенційних здібностей, можливостей, обдарувань.

Волонтерська вулична соціальна робота також передбачає:

- встановлення довірливих відносин з кризовими категоріями дітей і підлітків, які значну частину свого часу перебувають на вулиці і потребують фахової допомоги соціального працівника;
- сприяння в усвідомленні і прийнятті позитивних стереотипів соціальної поведінки;
- залучення громадськості до вирішення соціальних проблем «вуличної» категорії дітей та підлітків;
- консультування з питань, які для цієї категорії дітей і підлітків є актуальними і такими, які вони не в змозі самостійно вирішити (закономірно, в умовах анонімності та конфіденційності);
- переадресування у разі необхідності і доцільності до інших осіб чи інститутів соціальної допомоги;
- допомога в захисті від будь-якого фізичного та психічного насилля;
- надання первинної медичної допомоги;

- поширення інформації про шляхи збереження здоров'я, сприяння прийняттю здорового способу життя;
- здійснення профілактичної роботи щодо попередження правопорушень та злочинності серед дітей та молоді;
- надання мінімальних соціальних послуг.

Отже у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників волонтерська практика і активне їх залучення до волонтерської діяльності мають відігравати важливу роль. Волонтерська робота дозволяє молодій людині здобувати досвід майбутньої професійної діяльності, здобувати професійно важливі спеціальні знання і вміння, формувати професійно зумовлені особистісні якості. Адже у волонтерській діяльності має місце постійне вдосконалення знань, взаємовідносин із світом майбутньої професійної діяльності, входження у професійне співтовариство, пізнання власного внутрішнього світу, своїх прагнень і бажань.

Таким чином, волонтерська практика студентів має стати невід'ємною складовою професійної підготовки сучасного фахівця соціальної роботи і сприяти вдосконаленню системи соціальної освіти, яка передбачає навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, сприяє засвоєнню соціальної культури, формуванню професійного мислення і дій, професійної етики, засвоєння норм і правил професійного співтовариства.

Література та джерела

1. Вайнола Р. Х., Капська А. Й., Комарова Н. М. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку. – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.
2. Волонтер и общество. Волонтер и власть : научно-практический сборник / Под ред. Никитиной Л. – М.: Наука, 2000. – 183 с.
3. Голованова Т. П., Гапон Ю. А. Волонтерство в соціальній роботі як феномен цивілізованого суспільства. – Запоріжжя: Перун, 1996. – 95 с.
4. Дети улицы: Что нужно знать для успешного овладения проектом. – Великобритания. – ЮНИСЕФ, 1998. – 142 с.
5. Зайцевська Т. Ю. Вулична робота з дітьми вулиці / Т. Зайцевська // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи : Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І В. Козубовської, І. І. Миговича. – Ужгород, 1999. – Ч. 1. – С. 262-267.
6. Теоретичні аспекти і практичні шляхи залучення волонтерів до соціальної роботи : Звіт тимчасового творчого колективу / Український інститут соціальних досліджень. – К., 1998. – 69 с.

У статтє раскрыто роль и место волонтерской практики в процессе профессиональной подготовки студентов специальности «Социальная работа». Охарактеризованы основные задачи и формы осуществления волонтерской практики студентов – будущих социальных работников, ее влияния на процесс профессионального становления будущих социальных работников; раскрыты аспекты массового привлечения студентов к волонтерской деятельности; раскрыты формы подготовки будущих социальных работников к волонтерской деятельности в роли организаторов волонтерского движения.

Ключевые слова: волонтерское движение, волонтер, социальные работники, профессиональная подготовка, волонтерская практика.

The role and place of volunteer practice in the process of professional training of “Social work” program students have been considered. The main tasks and forms of volunteers practice making – of future social workers have been characterized and its impact on the process of professional development of future social workers, aspects of involving students in volunteer work in their spare time have been revealed; forms of future social workers to volunteer as organizers of volunteering have been disclosed.

Key words: volunteering, volunteers, social workers, vocational training, voluntary practice.

УДК 37.014

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Понзель Уляна Володимирівна

м.Мукачево

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена тим, що ізольованість дисциплін не забезпечує наступності, а досягнення таких цілей педагогічної освіти, як цілісний розвиток особистості, підвищення рівня фундаментальної й професійної підготовки, можливе за умови впровадження міжпредметних зв'язків у навчально-виховний процес вищої школи. В статті розглядається питання про професійну підготовку майбутніх педагогів засобами міжпредметних зв'язків, доцільність їх використання на заняттях і застосування на практиці, необхідність впровадження цієї проблеми в систему вищої освіти. Методика реалізації, розглянута у статті, дозволить ефективно впроваджувати міжпредметні зв'язки у навчально-виховний процес.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, методика реалізації міжпредметних зв'язків, професійна підготовка вчителя.

Сучасна освіта дедалі більше набуває інноваційного характеру. Тому професіонали в галузі освіти повинні бути здатними до інноваційного типу мислення впродовж усього життя і подальшої життєдіяльності. Зміни в освіті, як невід'ємній частині суспільства, вимагають відповідних змін у професійній діяльності вчителя.

Нові вимоги суспільства, пов'язані із самореалізацією особистості, обумовлюють необхідність виявлення теоретико-методичних засад формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, а також створення ефективного діагностичного механізму, який дасть можливість виявити конкретні резерви в його діяльності, перспективи професійного росту, потреби у професійному вдосконаленні [2, с.7].

Протягом століть прогресивні мислителі розглядали підготовку підростаючого покоління до праці, здатної створювати матеріальні і духовні цінності, забезпечувати розвиток виробництва і суспільства, брати активну участь у пізнавальній і трудовій діяльності [3, с.42].

Досягнення таких цілей педагогічної освіти, як цілісний розвиток особистості, підвищення рівня фундаментальної й професійної підготовки, можливе за умови впровадження міжпредметних зв'язків у навчально-виховний процес вищої педагогічної школи.

Ізольованість дисциплін, які входять в навчальний план певної спеціальності, не забезпечує наступності, а взаємозв'язок між ними приводить до дублювання деяких питань програм паралельних курсів або до відсутності в програмах деяких розділів спеціальних дисциплін.

Таким чином, дослідження проблеми реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці вчителя є досить актуальною в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Проблемам формування і розвитку особистості вчителя, переходу його на більш високий рівень сві-

тоглядної позиції присвячені праці І.Беха, В.Браже, С.Вершловського, Р.Ісламшина, В.Кричевського, Б.Ковальчук, І.Комарової, З.Нікітіна та інших.

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 [2, с.8].

У ХХ ст. значний внесок у розвиток дослідження професійної підготовки вчителя засобами міжпредметних зв'язків зробили психологи Б.Ананьєв, С.Кабанова-Меллер, Ю.Самарін, педагоги Ю.Бабанський, І.Зверев, І.Лернер, В.Максимова, В.Онищук, М.Скаткін, О.Федоров, В.Кондаков, П.Новіков, Н.Сорокін, П.Кулагін, В.Фоменко та ін. У їхніх працях обґрунтовано погляд на міжпредметні зв'язки як умову систематизації навчального процесу. До питань, пов'язаних з порушеною проблемою, зверталися такі відомі методисти ХІХ століття, як Ф.Буслаєв, О.Галахов, В.Стоюнін, В.Водозов, В.Острогорський.

У педагогічній літературі з проблеми міжпредметних зв'язків (П.Агутов, С.Багишев, М.Берулава, Ю.Васильєв, Р.Гуревич, М.Думченко, А.Єремкін, І.Зверев, Л.Зоріна, В.Ільченко, І.Козловська, Н.Лошкарьова, В.Максимова, М.Махмутов, О.Сергєєв, В.Федорова, А.Усова) найбільш ґрунтовно висвітлено теоретичні, змістові й процесуальні аспекти в галузі загальної середньої та професійної освіти. Водночас вища педагогічна освіта потребує подальшого вивчення й розвитку теорії міжпредметних зв'язків.

Виходячи з позицій філософського аналізу, вітчизняні та зарубіжні психологи та дидакти трактують поняття «міжпредметні зв'язки» по різному. Одні з них (І.Зверев, В.Максимова) вважають, що міжпредметні зв'язки – це дидактична форма гносеологічного принципу системності, яка є необхідною і суттєвою ланкою сучасних методологічних основ процесу навчання, оскільки започатковує утворення системи. Інші (Ю.Дик, Л.Зоріна, С.Тадиян, М.Сорокін, Г.Щукіна, С.Капіруліна, Л.Паламарчук) трактують міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, яка забезпечує не тільки систему знань учнів, а й розвиток їх пізнавальних здібностей, активності, інтересу, розумових операцій.

Метою статті є розкриття особливостей реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз літератури показав, що пріоритетними завданнями вищих навчальних закладів є підготовка студентів до такої організації навчально-виховного процесу в національній школі, в умовах якої б:

а) формувалася цілісність наукових знань, тобто світ сприймався у природній єдності, особливо учнями молодшого шкільного віку. Пізнання світу

відбувалося у взаємозв'язках при вивченні всіх навчальних предметів. На цьому наголошували видатні педагоги (Я.Коменський, Й.Песталоцці, Д.Локк, К.Ушинський, Г.Ващенко), підтверджують сучасні науковці (І.Бех, О.Комар, В.Основіна, О.Савченко, Б.Шиян) і відомі вчителі-практики (Й. Присяжнюк, Т.Прошкуратова);

б) для збереження і зміцнення здоров'я школяра розумове навантаження урівноважувалося фізичним (М.Амосов, А.Борисенко, О.Дубогай, І.Костик, О.Куп, С.Сінгаєвський).

Одним із напрямів вирішення цих завдань у початкових класах є реалізація у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків. Результати досліджень науковців О.Горбунової, А.Кудренка, О.Комар, О.Міщенко, Б.Шияна підтверджують наукові дані формування знань молодших школярів про цілісність пізнання світу за допомогою реалізації міжпредметних зв'язків [4, с.51].

Вони допомагають вчителю поєднати теорію з її практичним застосуванням, пов'язати всі науки воедино спільною метою, стимулювати навчальну активність та розвивати пізнавальні здібності учнів, реалізувати ідеї розвивального навчання. Використання знань з різних предметів, опора на розумові й практичні навички, сформовані під час вивчення різних дисциплін, значно полегшують процес засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу, допомагають серйозно і водночас легко вчитися [7, с.6].

Проблема міжпредметних зв'язків в останні десятиліття приковує до себе все більшу увагу вчених-педагогів і практичних працівників шкіл, що обумовлено швидкими темпами науково-технічного прогресу, який неминуче приводить до підвищення якісного рівня змісту навчання і збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню підростаючими поколіннями в період шкільного навчання.

Встановлення міжпредметних зв'язків в понятті студентів не проходить само собою, автоматично. Необхідне цілеспрямоване педагогічне керівництво цим важливим процесом. Таким чином, в основу розробки раціональної системи міжпредметних зв'язків курсів повинно бути передусім правильна організація взаємодії суб'єктивної сторони навчання з об'єктивними умовами.

Отримані на попередніх етапах знання не знаходять широкого використання на наступних ступенях навчання, «заморожуються»; не в повному об'ємі вони вступають в «роботу» по вивченню загально-технічних дисциплін, набуття професійних навичок. Шляхом подолання вказаних розбіжностей можна підняти ефективність засвоєння загальнонаукових, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін. Задача теорії і практики навчання полягає в тому, щоб розробити умови, які б максимально сприяли встановленню міжпредметних зв'язків вузівських курсів; систематизації знань і навичок, отриманих студентами з різних дисциплін; розвитку у них умінь комплексного використання знань, а саме:

- розробка якісної моделі спеціаліста, відповідає перспективі розвитку науково-технічного прогресу;
- удосконалення структури навчальних планів;
- тематичне і хронологічне погодження програм

суміжних курсів;

- розробка форм, прийомів і методів здійснення зв'язків між суміжними предметами в процесі їх викладання.

Міжпредметні зв'язки повинні мати певну дидактичну спрямованість, яка передусім полягає в тому, щоб шляхом глибокого педагогічного аналізу змісту навчання студента певної спеціальності встановити, між якими дисциплінами або їх компонентами по тій спеціальності зв'язки являються найбільш явними і кардинальними.

В процесі розробки теоретичних основ здійснення міжпредметних зв'язків для умов середньої школи виникла, на наш погляд, правильна концепція, яка розвивалась М.Скаткіним, А.Калашніковим, С.Шаповаленко, А.Шібановим, П.Атутовим, Б.Райським, С.Шапорінським і ін. Згідно цієї концепції міжпредметні зв'язки повинні здійснюватися так, щоб ні один із предметів не попадав під вплив другого. Кожний із них, відчуваючи вплив іншого, повинен зберігати самостійність і своєрідність, мати свою логічну систему. Але вона повинна бути зв'язана з послідовністю розкриття змісту в інших частинах навчання.

Самий бажаний результат встановлення взаємозв'язків по лінії головних компонентів такої, при якому ці зв'язки стали б супроводжуваними. Якщо створені умови роблять перепони до здійснення міжпредметних зв'язків, то розробка конкретних методів встановлення взаємозв'язків в значній мірі залежить від творчої ініціативи вчителів.

Вчителі кожної дисципліни продумують, як показати учням тісний зв'язок прочитаного їм курсу із іншим. Для успішної реалізації міжпредметних зв'язків вчителю необхідно знати загальні теоретичні основи міжпредметних зв'язків, шляхи, способи і засоби успішної їх реалізації. Перш за все, потрібно знати, що таке міжпредметні зв'язки, які їхні дидактичні функції.

Та все ж головне у здійсненні міжпредметних зв'язків залежить від особистості вчителя, його знань, ерудиції, педагогічної майстерності, глибини розуміння діалектики розвитку основ науки, зв'язків між ними і з практикою, від умінь віднайти у кожній навчальній дисципліні провідні ідеї, знання, вміння та навички і зробити їх надбанням своїх вихованців [7, с.7].

Здебільшого міжпредметні зв'язки зручно застосовувати на інтегрованих уроках, оскільки вчитель може добирати теми, які доповнюють одна одну або поглиблюють знання, вміння і навички з інших предметів. Використання міжпредметних зв'язків є одним з найбільш доступних резервів його якісного вдосконалення — воно не потребує перебудови навчального процесу. Але для того, щоб розкрити і використати цей резерв, необхідний творчий підхід учителя до розроблення кожного уроку з урахуванням міжпредметних зв'язків нового навчального матеріалу і вже набутих дитьми знань та умінь [7, с. 7].

Для здійснення міжпредметних зв'язків кожний вчитель повинен бути добре ознайомлений не тільки з програмами суміжних курсів, але і з змістом і науковим рівнем викладеного в них матеріалу. Формою програмування міжпредметних зв'язків являється побудова методичних вузлів по взаємозв'язаних дисци-

плінах. Також висування вимог, які, насамперед, він висуває до себе, а паралельно до учнів.

Таким чином, розробка методики реалізації міжпредметних зв'язків потребує творчої роботи викладача і значного підвищення рівня підготовки студентів педагогічних університетів до практичного здійснення зв'язків між предметами в школі. Викладач з урахуванням загальношкільного плану навчально-методичної роботи розробляє індивідуальний план реалізації міжпредметних зв'язків. Методика творчої роботи викладача включає ряд етапів:

1) вивчення розділу «Міжпредметні зв'язки» і опорних тем з програм і підручників інших предметів, читання додаткової наукової, науково-популярної і методичної літератури;

2) поурочне планування міжпредметних зв'язків з використанням курсових і тематичних планів;

3) розробка засобів і методичний прийомів реалізації міжпредметних зв'язків на конкретних заняттях (формулювання міжпредметних пізнавальних завдань, комплексних домашніх завдань, підбір додаткової літератури для учнів, підготовка необхідних підручників і наглядних посібників з інших предметів, розробка методичних прийомів їх використання);

4) розробка методики підготовки і проведення комплексних форм організації навчання (узагальнюючих уроків з міжпредметними зв'язками, комплексних семінарів, екскурсій, завдань на літо, занять гуртка, факультативу по міжпредметними темам та інше);

5) розробка прийомів контролю та оцінки результатів здійснення міжпредметних зв'язків в навчанні (питання і завдання на виявлення вмій учнів встановлювати міжпредметні зв'язки, співбесіда з учнями та вчителями), застосування критеріїв оцінювання уроку з міжпредметними зв'язками [5, с.27].

Аналізуючи зміст розділу по кожному курсу, викладач виділяє: 1) опорні зв'язки з раніше вивченими курсами; 2) опорні зв'язки з раніше вивченими темами та курсами з інших предметів; 3) перспективні зв'язки з ще не вивченими темами з інших предметів і курсів; 4) види хронологічних і змістовно-інформаційних зв'язків. На основі аналізу програм викладач встановлює контакти з викладачами інших предметів і допомагає їм виділити опорні знання.

Реалізація міжпредметних зв'язків повинна йти

не тільки через зміст, але й через організаційні форми та методи навчання, по лінії організації пізнавальної діяльності [1, с.57].

Встановлення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі запобігає недолікам, що характерні для предметної системи навчання. Це, зокрема, розгляд наукових фактів під одним кутом, формалізм у знаннях, відсутність зв'язків між дисциплінами навіть у межах одного циклу тощо. Разом з тим ізольоване викладання дисциплін у вищій школі, особливо фундаментальних, абсолютно неприпустиме, оскільки навіть гарний її випускник подібний полиці, на якій стоять конспекти лекцій, розділені непроникними обкладинками, а не кристали лазера, у вузлах решітки якого (подібно до атомів) розмістилися відповідні розділи знань, що синергетично взаємодіють між собою та здатні народжувати могутній сплеск творчої енергії [6, с.5].

Отже, міжпредметні зв'язки тлумачаться нами як дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти. Це дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять і явищ. Міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій, що на будь-якому етапі навчання виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функцію, оскільки підвищують продуктивність перебігу психічних процесів. Вони є органічною частиною всього навчального процесу і забезпечують системність у формуванні важливих навчальних компетенцій.

Через взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міжпредметної координації в учнів формується цілісна картина світосприймання. Міжпредметка координація є засобом для подолання штучних меж між окремими системами знань, що засвоюються школярами під час вивчення різних дисциплін. Здійснення такої координації передбачає цілеспрямовано використання всього арсеналу форм, методів, прийомів, педагогічних засобів, які допомагають виявити нові можливості їх використання у викладанні різних дисциплін [8, с.32].

Реалізація міжпредметних зв'язків у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів створює необхідні умови для формування в них системного мислення, самостійності та активності в навчанні.

Література та джерела

1. Жара Г.І. Теоретичні основи формування та розвитку понять міжпредметного характеру/ Г.І.Жара// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Випуск 15: збірник наукових праць/ за ред. П.В.Дмитренка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 190с.
2. Завалевський Ю.І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика: Навчальний посібник/ Ю.І.Завалевський. – Чернівці: Букрек, 2010. – 216 с.
3. Котелянець Н., Юрченко М. Роль міжпредметних зв'язків у розвитку особистості молодших школярів/ Наталія Котелянець, Марина Юрченко// Рідна школа. – 2000. – №3. – С.42.
4. Кругляк О. Міжпредметні зв'язки на уроках основ здоров'я і фізичної культури в початкових класах/ Олег Кругляк// Фізичне виховання в школі. – 2003. – №3. – С.51-52
5. Максимова В.Н., Груздева Н.В. Межпредметные святы в обучении биологии. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
6. Пак В.В. Инженер, математика и другие. Простые методы математического моделирования природных и технологических процессов: монография/ В.В.Пак. – Донецк: ДонГТУ, 1995. – 224 с.
7. Філон І. Образотворче мистецтво в системі міжпредметних зв'язків/ Ірина Філон// Початкова освіта. – 2008. – №11. – С.6-7.
8. Ярмолюк А. Реалізація соціокультурної змістової лінії в контексті міжпредметної інтеграції/ Алла Ярмолюк// Українська мова і література в школі. – 2010. – №6. – С.32-36.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что изолированность дисциплин не обеспечивает преемственности, а достижение таких целей педагогического образования, как целостное развитие личности, повышение уровня фундаментальной и профессиональной подготовки, возможно при условии внедрения межпредметных связей в учебно-воспитательный процесс высшей школы. В статье рассматривается вопрос о профессиональной подготовке будущих педагогов средствами межпредметных связей, достижение цели их использования на занятиях и применение на практике; необходимость реализации данной проблемы в системе высшего образования. Методика реализации, рассмотрена в статье, позволит эффективно внедрять межпредметные связи в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: междупредметные связи, методика реализации междупредметных связей, профессиональная подготовка учителя.

The relevance of the material set out in the article is conditioned with the fact that the isolation of disciplines does not provide continuity and the achievement of such goals of pedagogic education as a holistic personality development, improvement of basic and vocational training is possible with the introduction of interdisciplinary connections in the educational process of a higher school. The article deals with the initial pedagogic education by facilities of inter-subjects' connections, appropriateness of their use in the classroom and the practical application, need to implement this problem in a higher education. Methods of implementation discussed in this article will effectively implement interdisciplinary communication in the educational process.

Key words: inter-subjects' connections, methods of inter-subjects' connections realization, teacher professional education.

УДК 371.162

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВНЗ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Поперечна Л.Ю.
м.Хмельницький

Дослідження присвячене актуальній темі – професійному розвитку майбутнього учителя початкових класів у ВНЗ. У статті представлено процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у Ярославському державному педагогічному університеті. Досліджено напрями управління професійним розвитком майбутнього учителя.

Ключові слова: професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів.

У вищому навчальному закладі професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів відбувається завдяки професійній підготовці – сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процесу повідомлення учням відповідних знань й умінь

Готовність учителя до забезпечення розвитку індивідуальних можливостей учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку – це домінуюча мета його професійної підготовки.

Сьогодення вимагає від студента оволодіння ефективними способами отримання, обробки та застосування різноманітної за якістю та кількістю інформації. Об'єктивні зміни в економічному, політичному, соціокультурному житті суспільства вимагають підготовки творчих особистостей із цілісним досвідом, гармонійним сприйняттям навколишньої дійсності, зі сформованою системою ціннісних орієнтацій. Майбутнього вчителя початкової школи необхідно забезпечити професійною, спеціальною та гуманітарною підготовкою, яка зумовлює високий рівень його соціальної зрілості, культури, оскільки саме він закладає

фундамент розвитку дитини. Професійна підготовка повинна забезпечувати глибоке знання, розуміння суті суспільства і людини, їх взаємозв'язки у процесі розвитку. Лише за цієї умови вчитель зможе реалізувати один із найважливіших педагогічних принципів єдності навчання і виховання. Тому дослідження проблеми професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів є актуальним.

До питання щодо професійного розвитку майбутнього вчителя спрямовують наукові погляди російські вчені, а саме: І. Анопов, І. Вишнеградський, О. Єрьомкіна, В. Ігнатова, І. Ісаєв, Є. Клімов, І. Колесникова, Т. Леонтєва, Т. Сергєєва, В. Скакун, Н. Уварова, І. Шапошнікова. Предметом наукового вивчення моделі підготовки вчителя початкових класів є праці українських вчених (О. Отіч, О. Савченко, Л. Хомич). Дослідженням проблеми організації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки займалися Н. Гавриш та Т. Лопухіна.

Метою статті є дослідження питань професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ Російської Федерації.

Професійний розвиток майбутнього фахівця розглядаємо як формування, становлення, інтеграцію і реалізацію в навчальному процесі професійно значущих особистісних якостей та здібностей, а також засвоєння професійних знань, умінь, навичок та засвоєння педагогом технологій професійної діяльності.

Професійне навчання формує у студентів цілі та перспективи професійного розвитку залежно від рівня самооцінки та прагнень особистості, з урахуванням того ідеалу вчителя-майстра, на який орієн-

туються студенти.

У професійному навчанні студента – майбутнього вчителя – потрібно формувати гнучкість мислення, уміння діагностувати та прогнозувати розвиток кожного учня, передбачити результати своїх дій, вміння досягати поставленої мети оптимальним способом.

Професійна готовність вчителя-початківця – це важлива особистісно-професійна позиція, що передбачає поєднання трьох взаємопов'язаних компонентів: цільового, змістового та практичного.

Зміст цільового компоненту моделі підготовки майбутнього учителя початкових класів орієнтований на виявлення загальної поінформованості, актуалізацію педагогічних знань, умінь і навичок студента, стимуляцію професійно-особистісної мотивації, спрямованої на розширення власних фахових можливостей, відкритості до новаторської діяльності, формування доцільної самоорганізації й рефлексії навчально-практичних і науково-дослідних зусиль.

Змістовий компонент є системою фахових загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, а також професійної мотивації і ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості, детермінованою майбутньою професійною діяльністю, структурованою за циклами професійної підготовки і представленою в різних формах навчальної діяльності в педагогічних ВНЗ (навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна).

Змістовий компонент моделі визначається сукупністю цілей і завдань та відображає комплекс знань, умінь, навичок, особистісних рис, якими повинні оволодіти студенти. У змісті освіти майбутнього вчителя початкових класів визначаємо три базові аспекти: 1) професійні знання, уміння і навички; 2) професійно важливі якості особистості; 3) професійна мотивація та рефлексія. Змістовий компонент моделі взаємопов'язаний з цільовим та практичним, оскільки визначає досягнення кінцевого результату. Професійні знання є результатом процесу професійної підготовки студентів, що відображаються у свідомості майбутніх фахівців як уявлення, поняття, судження, гіпотези, теорії, концепції, принципи, закони, закономірності тощо. Якісними показниками засвоєння професійних знань є глибина, гнучкість, стійкість, практичність.

У контексті аналізованої проблеми знаннєву базу майбутнього учителя початкових класів складають: 1) теоретико-методологічні знання (основи педагогіки, психології, закономірності вікового й індивідуального онтогенезу особистості); 2) теоретико-процесуальні знання (нормативні документи у галузі початкової освіти, закони розвитку та психологічні характеристики та особливості провідної діяльності молодшого школяра); 3) теоретико-практичні знання (знання форм та засобів навчально-пізнавальної активності, дослідницької діяльності, рефлексивного узагальнення, творчого мислення учнів початкових класів; соціально-психологічні чинники, що визначають продуктивну активність школярів, їхню адаптацію у групі однолітків, закономірності статусно-рольової поведінки); 4) теоретико-прикладні знання (змістові теми, базові поняття, важливі для успішного вивчення школярами освітніх галузей «Словесність і література», «Математика», «Людина і світ», «Здоров'я і фізична культура», «Технологія»,

«Мистецтво»; психолого-педагогічні основи та вікова динаміка формування компонентів навчальної діяльності молодших школярів; психолого-педагогічні й індивідуально-вікові чинники, які можуть провокувати низький рівень навчальних досягнень учнів початкових класів і перешкоджатимуть наступності навчання, а також ефективні способи і засоби їхньої корекції вчителем початкових класів).

Педагогічними умовами організації освітнього процесу у ВНЗ Російської Федерації, що сприяють продуктивному професійному розвитку майбутнього вчителя початкових класів є проведення цілеспрямованої роботи з формування у студентів позитивної «Я- концепції». Основним механізмом такої роботи має стати: 1) активізація професійних досягнень студентів, розвиток потреби у самовизначенні, формування здібностей до конкретних видів професійної діяльності, необхідних для творчого оволодіння технологією педагогічної діяльності; 2) посилення інтегративної ролі у навчанні майбутнього учителя початкових класів, психолого-педагогічного супроводу як цілісного та безперервного процесу вивчення, аналізу, формування, розвитку, саморозвитку та корекції інтегральної індивідуальності студентів у цілому; 3) системне пізнання та створення умов для перетворення особистості вчителя у самодіяльного, ціленаправленого суб'єкта, здатного до саморозвитку у процесі його професійної підготовки; 4) суб'єктний характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; 5) міждисциплінарна інтеграція знань, освітніх технологій з метою розвитку суб'єктних потенціалів особистості студента; 6) орієнтація студентів на особистісну та професійну життєтворчість; 7) розвиток культури самопізнання, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення; 8) орієнтація студентів на самореалізацію у професійній діяльності, розвиток суб'єктної позиції щодо навчально-професійної праці, вироблення індивідуально-особистісних стратегій та тактики власної життєдіяльності; 9) організація комплексу зв'язків: початкова школа – вчитель початкових класів – дослідник – вища школа. [2, с. 18-19].

Основними умовами оптимізації процесу професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ Російської Федерації є такі: суб'єктно-діяльнісне навчання, завдяки якому розвиваються здібності у студента до різних видів професійної діяльності; здійснення педагогічної підтримки студентів у ВНЗ; проведення цілеспрямованої роботи з формування у майбутнього учителя початкових класів професійної ідентичності.

Основними напрямками підготовки майбутнього вчителя є комплекс методологічних, педагогічних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму.

Процес прогресивного особистісного і професійного розвитку студента може активізуватись за умов створення освітніх ситуацій виконання професійної ролі по-новому, зокрема з допомогою вправ і процедур комунікативного тренінгу, який змінює негативні професійні установки, підвищує мотивацію самовдосконалення, сприяє саморозвитку особистості студента завдяки рефлексивній позиції,

оволодінню ефективними способами вільної, демократичної, соціально відповідальної поведінки.

Професійний розвиток учителя початкових класів – безперервний процес самопроєктування особистості педагога, тому під час професійної підготовки у ВНЗ майбутній педагог повинен опанувати нормами, прийомами, техніками, технологіями професійної діяльності.

Дослідження психологічної, педагогічної та акмеологічної літератури дає можливість визначити етапи вузівського періоду професійного розвитку вчителя початкових класів. Перший – власне професійна підготовка – підвищення освітнього рівня студента. Другий етап – подальші зусилля студента з метою поглиблення, розширення та доповнення знань.

Етап перший – адаптаційний: відбувається адаптація студента до освітнього процесу. Майбутній педагог усвідомлює приналежність себе до нових соціальних груп – групи студентів та до соціальної спільноти вчителів початкових класів, входить у нове коло взаємин (з однокурсниками, викладачами, керівництвом факультету). На цьому етапі студент опановує психологічними та педагогічними основами професійної діяльності вчителя початкових класів.

На другому етапі відбувається накопичення та перевірка отриманих теоретичних знань із окремих видів навчально-професійної діяльності, набуття студентом педагогічних навичок та вмінь, долання перших професійних труднощів тощо.

В умовах ВНЗ Російської Федерації професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів здійснюється під час навчально-професійної діяльності. Така діяльність має трикомпонентну структуру. Перший компонент навчально-професійної діяльності визначається ієрархією цілей та мотивів. Другий співвідноситься із зовнішньою структурою діяльності та передбачає ряд дій: цілепокладання, планування, моделювання, перетворення тощо. Третій компонент передбачає розвиток самоконтролю та самооцінки учнів під час навчально-професійної діяльності [3, с. 57].

Процес навчання у ВНЗ Російської Федерації здійснюється на принципах діалогізації, проблематизації та індивідуалізації, тобто організації постійного обміну інформацією, рольовою взаємодією, міжособистісним спілкуванням, емоційною відкритістю. Дотримання зазначених принципів вимагає від викладача постійної уваги щодо стимулювання мислительної діяльності студентів, створення умов для самостійного пошуку ними шляхів розв'язання пізнавальних задач, що можливе тільки за умови застосування сучасних активних методів (інструктаж, ротація, учнівство, наставництво, лекція, практична ситуація, ділова гра, семінар, тренінг тощо).

У Російській Федерації є актуальною проблема щодо відновлення структури навчальних предметів, їх змісту і, отже, знань майбутнього вчителя початкової школи. Проєкти поступово оновлюються та практикуються. Так, на педагогічному факультеті Ярославського державного педагогічного університету розроблені спеціалізовані плани та програми навчання для відділення початкових класів з цілою низкою нових дисциплін. Студентам надається можливість вибору та одержання додаткової спеціальності, роз-

ширюються рамки професійної інформованості та працевлаштування.

Розглянемо, як здійснюється процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Наприклад, у Ярославському державному педагогічному університеті є цілісна система цілеспрямованої підготовки вчителя. Щодо формування мотивів професійного самовизначення студента – майбутнього вчителя початкових класів, – то, крім іспитів, педагогічним факультетом ЯДПУ проводяться психологічні дослідження професійної придатності абітурієнтів. Важливим залишається завдання формування у студента необхідної професійної спрямованості особистості. Ця робота проводиться досить успішно: від курсу до курсу у студента посилюється професіоналізація мотивів навчання. Непрямим показником результативності цієї роботи є той факт, що за останні 10 років більшість випускників педфаку працюють у школах та не змінили обраної професії вчителя.

За час навчання в університеті студенти вивчають такі дисципліни: іноземна мова, культура мови, філософія, історія, економіка освіти, право у сфері освіти, культурологія, етнопедагогіка, соціологія та політологія, інформаційні технології в освіті, загальноосвітня картина світу, основи інформатики в початковій школі, теорія та практика розв'язання математичних задач, елементи математики в початковій школі, екологія, народознавство, психологія, педагогіка, методика навчання та виховання в початковій школі, безпека життєдіяльності, вікова анатомія, фізіологія та гігієна, основи медичних знань, російська мова, методика навчання російської мови та літератури, практикум з російського правопису, історія світової літератури, дитяча література. Вивчення програми охоплює весь термін навчання студентів у ВНЗ та сприяє їх загальному та професійному розвитку.

У ЯДПУ сформоване сприятливе соціокультурне середовище, що забезпечує можливість формування загальнокультурних компетенцій випускника, всебічного розвитку особистості, а також безпосередньо сприяє засвоєнню основних освітніх програм відповідних напрямів підготовки. Основною метою виховної та соціальної роботи є створення умов для становлення професійної та культурної орієнтації особистості. Виховна діяльність спрямована на формування світогляду, свідомості, системи цінностей, особистого творчого та професійного розвитку студента, самовираження в різних сферах життя. У ВНЗ створені умови для формування компетенцій соціальної взаємодії, активної життєвої позиції, громадянської самосвідомості, самоорганізації та самоврядування, системно-діяльного характеру, тому активно працює студентське самоврядування та студентська профспілка. Студенти беруть активну участь у проєктах «Студентське самоврядування» та «Союз студентів». В університеті створені умови для творчого розвитку студентів, сформована мережа студентських клубів, секцій, творчих об'єднань і колективів, які беруть активну участь у фестивалях, оглядах та конкурсах міського, республіканського та міжнародного рівнів.

Постійною та плановою є участь студентів університету у програмі студентської Універсиади серед вузів Ярославської області. Університетом створено

відкрите освітнє середовище для взаємодії з партнерами. Так, налагоджено співробітництво з Департаментом у справах молоді Ярославської області, Російським союзом студентів, Департаментом з фізичної культури і спорту, Спортивним клубом «Буревісник», Регіональним відділенням Російських студентських загонів.

Формування і розвиток загальнокультурних і соціально-особистісних компетенцій випускників здійснюється на основі органічної взаємодії навчального та виховного процесів. Спільна наукова творчість учених, викладачів, студентів, аспірантів – ефективний шлях розвитку здібностей, розкриття талантів, становлення характеру дослідника, виховання ініціативи, відповідальності, працьовитості, потреби і навичок постійної самоосвіти в майбутньому. Студенти систематично протягом навчального року беруть участь у різних форумах, конференціях, конкурсах наукових робіт. Також в університеті існує Студентське дослідницьке бюро, де студенти можуть проявити себе в науково-дослідницькій роботі.

Основні напрями педагогічної, виховної та науково-дослідницької діяльності університету, що визначають концепцію формування середовища ВНЗ, що забезпечує розвиток соціально-особистісних компетенцій, закріплені в його Статуті.

Досвід професійного розвитку вчителя початкових класів на етапі навчання його у ВНЗ Російської Федерації дозволяє нам визначити умови модернізації професійної підготовки вчителя початкових класів у системі вищої педагогічної освіти України: 1) вивчення та облік позитивного досвіду реформування професійної підготовки вчителя початкових класів у ВНЗ Росії як перспектива його творчого використання; 2) розробка теоретичних моделей діяльності і особистості вчителя початкових класів нового

типу; 3) обґрунтування критеріїв професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів у процесі навчання у ВНЗ; 4) розробка моделі забезпечення продуктивного професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів під час професійної підготовки; 5) виявлення педагогічних умов, що лежать в основі ефективного реформування навчально-виховного процесу; 6) мобільність та варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутнім вчителем індивідуальної освітньої стратегії.

Висновки. Отже, професійний розвиток вчителя початкових класів у ВНЗ може бути реалізовано на основі цілісної моделі особистості та професійної діяльності вчителя початкових класів, яка відображає взаємовплив та взаємообумовленість педагогічної діяльності та особистості педагога. Продуктивність професійного розвитку вчителя початкових класів у ВНЗ істотно залежить від реалізації в освітньому процесі суб'єктно-діяльнісних технологій, активізації психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ Російської Федерації дозволяє зробити загальний висновок про необхідність об'єктивного та вдумливого врахування здобутків Російської Федерації у галузі освіти та модернізацію організації професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів в Україні.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у висвітленні питань, пов'язаних з професійним розвитком вчителя початкової школи, що є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку професійної освіти в Україні.

Література та джерела

1. Анцыферова Л. И. Психология личностика развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1991, 238 с.
2. Иващенко И. Сущность процесса формирования профессиональной Я-концепции в условиях современного университета. // И. Иващенко Прикладная психология и психоанализ. – 2006. - №2. – С. 17-24.
3. Слостенін В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенін, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостеніна. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
4. Федотенко И. Л. Молодой учитель и его старшие коллеги: два взгляда на одну проблему // Директор школы. — 1997. — № 4. — С. 18-24.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>.

Исследование посвящено актуальной теме – профессионального развития будущего учителя начальных классов в ВУЗе. В статье представлен процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в Ярославском государственном педагогическом университете. Исследованы направления управления профессиональным развитием будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональное развитие будущего учителя начальных классов.

The research is devoted to the actual topic - professional development of primary school teachers in a high school. This paper presents the process of professional training of future elementary school teachers in Yaroslavl State Pedagogical University. The areas of management of professional development of future teachers have been researched.

Key words: professional development of future primary school teachers.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

Поплавська Олена Андріївна
м.Хмельницький

У статті розглянуто компетентнісний підхід при навчанні математики студентів економічного фаху. Сформульовано перелік загальнокультурних і професійних компетенцій з математики.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід.

Соціальні зміни, що відбулися в нашій країні, зумовлюють значні перспективи у житті українського народу, переоцінку й оновлення всіх сфер його діяльності, в тому числі науки, освіти і культури. Головним напрямком такого оновлення є пошук нових засобів формування кваліфікованих спеціалістів для всіх галузей і, в першу чергу, спеціалістів з економіки, які будуть здатні в найближчому майбутньому організувати і здійснювати такі економіко-соціальні перетворення, які дозволять Україні стати в один ряд з розвинутими європейськими державами. Одним із сучасних шляхів модернізації вищої освіти є перехід від системи функціональної підготовки до компетентнісного розвитку особистості, від традиційної інформаційно-знанієвої парадигми до розвиваючої. Такий перехід відповідає основній задачі сучасного етапу розвитку професійної освіти – забезпечення різнорівневої та багатопрофільної підготовки кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня та фаху. В зв'язку з цим у рамках Болонського процесу українські університети, як і європейські, в різній мірі і з відмінними ступенями ентузіазму освоюють компетентнісний підхід, який розглядається як свого роду інструмент посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці, засобом поглиблення їх співпраці і відновлення в нових умовах взаємної довіри [1, с.6]. Під компетентнісним підходом розуміється орієнтація навчального процесу на набуття майбутніми випускниками ВНЗ як ключових, так і спеціальних професійних компетенцій, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності і які формують професійну компетентність [2, с.14]. При такому підході навчальна діяльність набуває дослідницького і практично-орієнтованого характеру. А це дуже важливо, оскільки під час навчання математиці формуються якості мислення, характерні для даної діяльності, які необхідні людині для повноцінного життя у суспільстві; відбувається оволодіння конкретними математичними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для використання в практичній діяльності, для вивчення суміжних дисциплін і продовження освіти. Компетентнісний підхід, в першу чергу орієнтований на формування певних компетентностей. Під ключовими компетентностями, що визначають сучасну якість освіти, розуміють систему універсальних знань, умінь та навичок, а також досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності фахівця. При цьому досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності лежить в основі процесу прийняття рішення – процесу діяльності людини, спрямованого на вибір найкращого варіанту дій [3, с. 2]. Математичну компетентність випускника ВНЗ ми розглядаємо як одну із складо-

вих його професійної компетентності.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. До числа таких принципів належать такі положення:

- Сенс освіти полягає в розвитку у студентів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід студентів.

- Зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем.

- Сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти.

- Оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих студентами на певному етапі навчання [4, с.3].

Питання застосування компетентнісного підходу ґрунтовно розглянуто в роботах В.Вербицького, Г.Зайчука, Е.Зеєра, І.Зимньої, Д.Заводчикова, Н.Мурованої, О.Овчарук, О.Пометун, М.Пустового, Л.Романишиної, М.Сосніна, Н.Табачук, М.Філатова, А.Хуторського, Ю.Швалба та ін. Разом з тим аналіз наукової літератури свідчить, що бракує робіт, які б мали прикладну направленість, зокрема компетентнісного підходу у навчанні математики майбутніх економістів.

Метою статті є розгляд основних положень компетентнісного підходу у навчанні майбутніх економістів математики.

Інтенсивна розробка і впровадження нових технологій, швидке оновлення виробництва висуває нові вимоги до випускників ВНЗ. Найважливішою із цих вимог є здатність розробляти і освоювати нові технологічні процеси. В даних умовах фундаментальна підготовка спеціалістів набуває першочергового значення, а оптимальне сполучення фундаментальності і професійної спрямованості математичної освіти допомагає реалізації компетентнісного підходу у навчанні. Використання компетентнісного підходу в професійній освіті дозволяє перейти "від орієнтації освіти на відтворення знання до застосування і організації знання" [1, с.24], враховувати вимоги роботодавця, готувати студентів до діяльності в різноманітних ситуаціях. Спрямованість освітнього процесу на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності на основі компетентнісного підходу, підвищення конкурентоспроможності випускників ВНЗ можуть бути забезпечені як засобами дисциплін загальнопрофесійного та прикладного циклів, так і засобами природничо-математичного циклу. В умовах сучасності гостро постає проблема підвищення фундаментальності освіти. Фундаменталізація освіти на сучасному етапі означає його спрямованість на такі

узагальнені й універсальні знання, як формування загальної культури, розвиток узагальнених способів мислення і діяльності. Цей принцип фундаментальності висуває на перше місце саме математичну освіту, яка переслідує, крім загальноосвітніх та виховних цілей, і професійно-значущі – практичні цілі.

Так аналіз змісту науково-теоретичної і предметно-практичної діяльності фахівця - економіста на прикладі основних економічних спеціальностей, таких як фінанси і кредит, бухгалтерський облік і аудит, економіка і управління на підприємстві, дозволяє виділити основні напрямки професійної діяльності економіста інформаційного суспільства. До них відносяться: проектно-дослідницька; планово-фінансистська; інформаційно-аналітична; діагностична; організаційно-управлінська; економіко-інноваційна; освітня діяльність. В основі виконання перерахованих видів діяльності лежать математичні знання з різних розділів математики: лінійної алгебри, аналітичної геометрії, інтегрального і диференціального числень, теорії ймовірності та математичної статистики і т.д. Проте найчастіше економісти використовують прикладні економіко-математичні моделі: оптимізаційні моделі; моделі попиту та пропозиції, управління запасами і систем масового обслуговування; теорії ігор тощо, які дозволяють здійснювати аналіз, прогнозування, пошук і вибір оптимальних рішень в різних областях економіки. Ці завдання вивчаються в спеціальних курсах математики, таких, як "Математичні методи і моделі в економіці", "Методи оптимізації", "Теорія ігор і дослідження операцій". Для структурування, більш компактного і доступного для огляду подання наявної моделі, швидкої її обробки використовуються комп'ютерні програми. На основі аналізу математичної складової в змісті професійної діяльності фахівця в галузі економіки можна стверджувати, що базою для підготовки економістів є саме математична підготовка.

Головним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є рівень його компетентності. Компетентність – це стан адекватного виконання задачі. Компетентісного фахівця відрізняє здатність серед множини розв'язків вибрати найбільш оптимальний, аргументовано відкидати помилкові рішення, піддавати сумніву ефективні та неефективні рішення, тобто володіти критичним мисленням. Компетентність передбачає також постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного розв'язку професійних задач у даний час і в даних умовах [5, с. 290].

Молодий фахівець після закінчення ВНЗ вважається математично освіченим, якщо він знає основні поняття класичної математики і уміє грамотно застосовувати їх, володіє математичною мовою і символікою, вміє реалізувати прикладні аспекти математики у поєднанні з комп'ютерною грамотністю.

Відповідно до класифікації освітніх компетенцій (загальнокультурні та професійні), інваріантної для всіх напрямів підготовки вищої професійної освіти, виділимо склад компетенцій, що формуються у студентів економічного фаху засобами предмету "Математика для економістів". У результаті засвоєння даної дисципліни студент зобов'язаний оволодіти наступними загальнокультурними компетенціями:

- володіння культурою мислення, здатність до

узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановці мети і вибору шляхів її досягнення (студент повинен: володіти основними методами пізнання - узагальненням, аналізом, синтезом; вміти виділяти етапи розв'язання завдання, застосовувати перераховані методи пізнання в їх оптимальному поєднанні на практиці, а також формулювати і аналізувати висновок за результатами розв'язання; володіти методами вибору шляхів досягнення поставленої мети);

- уміння логічно вірно, аргументовано і ясно будувати усну та письмову мову (студент повинен: знати зміст математичних понять; вміти коректно і точно обґрунтовувати отримані результати в усній і письмовій формі; володіти різними методами розв'язання поставленого завдання);
- готовність до співпраці з колегами, роботи в колективі (студент повинен: знати моральні норми і правила спільної діяльності; вміти знаходити компроміси в процесі спілкування і взаємодії в групі; володіти методами аналізу результатів спільної діяльності);
- прагнення до саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації і майстерності (студент повинен: розуміти важливість постійного оновлення знань, вміти застосовувати свої знання для підвищення рівня кваліфікації у професійній діяльності; володіти навиками самостійної роботи, здатністю до самоорганізації і саморозвитку);
- уміння використовувати основні закони математичних дисциплін у професійній діяльності, застосовувати методи математичного аналізу і моделювання, теоретичного та експериментального дослідження (студент повинен: знати можливі сфери застосування методів математичного аналізу і моделювання для вирішення професійних задач; вміти застосовувати математичні методи для вирішення професійних завдань; володіти методами математичного аналізу і моделювання, теоретичного та експериментального дослідження).

Випускник зобов'язаний також володіти і наступними професійними компетенціями: розуміти, вивчати і критично аналізувати отриману наукову інформацію з тематики дослідження і уявляти результати досліджень; володіти методами обробки, аналізу і синтезу інформації (студент повинен: знати зміст математичних понять і законів, математичний апарат, необхідний для розв'язання прикладних задач, математичні моделі найпростіших явищ, систем та процесів; уміти виділити головне, бачити і виділяти проблеми, будувати припущення про їх вирішення, ставити завдання, будувати і досліджувати математичні моделі: структурувати предметну область проблеми або ситуацію, що підлягає моделюванню; "математизувати" (перекладати "дійсність" у математичні конструкції) та "дематематизувати" (інтерпретувати математичні моделі в термінах "дійсності"), презентувати дані: читати, інтерпретувати та розрізняти різні форми подання математичних об'єктів і ситуацій та взаємозв'язок між різними формами; обирати адекватні форми подання даних та переходу між ними відповідно до мети й ситуації; використовувати математичні інструменти: застосовувати різні засоби та інструменти (зокрема комп'ютерні технології), що сприяють математичній діяльності, на основі ро-

зуміння можливостей і обмежень щодо їх використання; використовувати основні прийоми обробки експериментальних даних за допомогою відповідних програмних продуктів).

У свою чергу, компетентність передбачає загальний інтелектуальний розвиток особистості, зокрема, формування базових компонентів когнітивного досвіду людини.

Для отримання ефективних результатів сформованості компетенцій майбутніх фахівців потрібні інноваційні підходи до навчання:

- застосування сучасних освітніх та інформаційних технологій;

- зміна методів навчання, які повинні сприяти виявленню та формуванню компетентностей студентів залежно від їхніх особистих здібностей та інтересів.

У теорії освіти однією з вимог до змісту професійної освіти є використання у навчальному процесі ефективних форм і методів навчання, здійснення шляхів і засобів розвитку мислення, самостійності і творчої активності студентів. Це призводить до висновку, що результат залежить від технологій навчання, які використовуються у навчальному процесі, методів, засобів і організаційних форм. Слід зазначити, що застосування нових освітніх технологій у навчальному процесі змінює методiku навчання, дозволяє поряд з традиційними методами, прийомами і способами використовувати моделювання процесів майбутньої професійної діяльності, яке сприяє створенню на заняттях наочних образів на рівні сутності, міжпредметної інтеграції знань, активізації пізнавальної діяльності студентів. Інноваційний пошук нових засобів призводить до розуміння того, що сьогодні потрібні діяльні, групові, ігрові, рольові, практично-орієнтовані, проблемні, рефлексивні форми і методи навчання. Аналіз літератури дозволив зробити висновок, що для розвитку професійної компетентності необхідно систематично ставити студентів у реальні, виробничі умови, які дозволяють їм тренуватися в тому чи іншому виді професійної діяльності. Цим цілям і служать активні методи навчання: аналіз конкретних виробничих ситуацій, розв'язання ситуаційних виробничих задач, ділові та рольові ігри, імітація діяльності на тренажері, виконання практичних завдань у процесі виробничої практики, тренінги, метод проектів та ін. Практичний досвід показує, що конкретна ситуація, в якій опиняється студент, безпосередньо впливає на цінності, що формуються у нього і на можливість розвитку та оволодіння новими компетентностями. Тому доцільно організувати аудиторію і навчальну ситуацію навколо даних ідей, що дозволить студентам дізнатися і "відчути" концепцію, а не лише вивчити її (у традиційному сенсі). Таким чином, замість постановки задачі управлінням освітою слід ставити завдання по створенню умов для продуктивної співпраці у процесі формування особистості студентів за допомогою виявлення їх можливостей та здібностей.

Одним з варіантів включення математичного моделювання у навчальний процес є введення елементів моделювання в курс математики у якості однієї із змістовно-математичних ліній, в ході реалізації якої студенти повинні отримати уявлення про сутність формалізації і про метод моделювання, навчитися будувати і досліджувати найпростіші моделі, характер-

ні для професійної діяльності. Особливу увагу слід приділяти оволодінню студентами математичними методами пошуку рішень, побудові логічних міркувань і математичних моделей. Студенти економічних спеціальностей при вивченні навчальної дисципліни "Математика для економістів" розглядають додаток математики до вирішення економічних завдань. Так, при вивченні теми "Лінійне програмування" студенти знайомляться з методами лінійного програмування, вивчають математичні моделі, оцінюють їх адекватність, вибирають метод дослідження (теорія кореляції, лінійне програмування та ін), тобто навчаються побудові математичних моделей реальних явищ. У міру вивчення методів побудови математичних моделей досліджень студентів слід навчати розробляти алгоритми комп'ютерної реалізації розглянутої в кожному конкретному випадку моделі. Комп'ютер і його програмне забезпечення служать потужним інструментом при математичному моделюванні та вирішенні завдань методами лінійного програмування. Ці методи лежать в основі завдань оптимізації, які часто доводиться вирішувати в менеджменті, маркетингу, плануванні виробничо-господарської діяльності. Так, за допомогою опції "Пошук рішення" програми "Excel" можна розв'язувати такі задачі як виробнича, транспортна, планування товарообігу, формування раціональної суміші, розподіл за посадами, вибір портфеля цінних паперів. Маніпуляція вихідними даними цих завдань дозволяє поставити і провести реальний комп'ютерний експеримент, за допомогою якого студенти набувають навички дослідницької роботи.

Досліджувані математичні методи проектування моделей значно краще засвоюються студентами в процесі самостійної розробки комп'ютерного алгоритму, а багато методів лінійного програмування стають доступнішими для розуміння тим самим створюється реальна база для участі студентів у процесі створення і використання навчальних інформаційних технологій. У процесі такої діяльності усвідомлюються математичні знання як засіб опису і дослідження явищ і процесів, знання стають реальним засобом дослідницької роботи. У структурі професійної готовності з'являються провідні мотиви: захоплення студентів пошуком можливостей застосування математичних знань до вирішення завдань, професійно значущих для них, прагнення засвоювати математичні знання з метою їх застосування до вирішення прикладних завдань. Таке засвоєння сприяє міцності отриманих знань, актуалізації їх у навчальній, практичній та професійній діяльності, а також залученню студентів у творчу дослідницьку роботу.

Висновки та перспективи. В умовах реалізації компетентнісного підходу навчання набуває діяльнісного характеру. З метою формування ключових компетенцій у процесі навчання математики студентів економічних спеціальностей використовуються інтерактивні форми навчання, які передбачають широкую взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, при яких студенти, спираючись на отримані знання і свої можливості, самостійно і активно вирішують поставлені задачі, беруть участь у дискусіях, опановують прийоми доказового обґрунтування своєї думки. Таким чином, компетентнісний

підхід в освіті, в тому числі і у викладанні математики, дозволяє підвищити ефективність результатів навчання насамперед за рахунок більш глибокої і різнобічної основи для конкретних професійних знань, їх підвищеної варіативності використання на основі

творчого підходу. Крім того, при компетентнісному підході у навчанні математики основний акцент ставиться на формуванні професійної компетентності у студентів, що дозволяє їм бути конкурентноспроможними на ринку праці у майбутньому.

Література та джерела

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методич. пособие. – М., 2006. – 54 с.
2. Бурмистрова, Н. А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления "Экономика" на основе компетентного подхода [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. А.Бурмистрова. – Красноярск, 2011. – 30 с.
3. Гончарова О. М. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей: автореф. дис... докт. пед. наук.: 13.00.02/ О.М.Гончарова; Таврійському національному університету імені В.І.Вернадського. – К., 2007. – 41 с.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; Под ред. Е.С.Полат. – М.:Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

В статье рассмотрен и проанализирован компетентностный подход при обучении математике студентов экономического профиля. Сформулирован перечень общекультурных и профессиональных компетенций по математике.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход.

The author of the article considers the competence approach in teaching Mathematics at economic higher educational establishment. A list of competencies in Mathematics have been provided. The ways are projected for realizing the competence approach in teaching Mathematics to students of economic higher educational establishments.

Key words: competence approach, competencies, mathematical training.

УДК 364-057

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЯК ОБ'ЄКТ ІМІДЖУ

Попович Анна Михайлівна

м.Ужгород

У статті розглянуті ряд ключових щодо іміджу професії «соціальна робота» позицій, які стосуються тлумачення ключових понять та специфіки цього феномену на рівні його суб'єктно-об'єктної зумовленості. Значимість і публічність виокремлені як базові критерії іміджу. Автор окреслює наявні розбіжності між ідеальним і реальним іміджем професії «соціальна робота» в Україні, визначає його емпіричну інтерпретацію і розробку відповідного інструментарію як перспективу для подальших наукових розвідок.

Ключові слова: імідж соціальний, імідж професії, критерії іміджевого об'єкта, формування іміджу, ідеальний імідж, реальний імідж.

Становлення нових соціально-економічних умов функціонування соціальної роботи спричинили зміну системи взаємодії з користувачами соціальних послуг. З'явилися фактори, зокрема, впровадження інституту соціального інспектування, що видозмінюють сам процес виникнення установок населення на співпрацю з соціальними службами і, відповідно, представниками професії «соціальна робота». Тому одним з провідних факторів інституціоналізації цієї професії стає її імідж як результат сприйняття різними соціальними суб'єктами.

Окрім цього, бурхливий розвиток соціальної

реклами робить вплив на свідомість і поведінку як окремих осіб, так і соціальних груп та громад, які перебувають у складних життєвих обставинах і потрапляють в поле зору соціальної роботи. Актуальність даного вивчення визначається також протиріччям між потребою суспільства в певному іміджі професії «соціальна робота» та її реальним сприйняттям серед населення.

У сучасній науковій літературі питання іміджу соціальної роботи як професійної діяльності розглянуті лише фрагментарно. Загалом імідж розглядається переважною мірою у контексті формування позитивного іміджу представників окремих професій. Для цього використовуються психологічні підходи до розуміння цього феномену. Щодо соціальної роботи, то більшість дослідників приділяють увагу факторам, які можуть лежати в основі створення іміджу професії «соціальна робота», але не акцентують на цьому увагу. Насамперед, слід зазначити, що для розуміння місця і ролі іміджу професії «соціальна робота» в сучасному українському суспільстві особливе значення мають ідеї Платаш О.Ф. [5], Попової В. В. [6], Белобрагіна В.Я. [1], що розкривають основні принципи взаємодії соціальних суб'єктів у соціокультурної діяльності.

Методологічною основою соціологічного вивчення іміджу професії «соціальна робота» як особливо-

го соціального процесу можуть служити роботи таких соціологів, як Гавра Д.П. [3], Брянцева О.А. [2], Спічева Д.І. [10], Вишневський Ю.Р. [9] та ін.

Таким чином, на підставі вищезазначеного, мета даної статті полягатиме у тому, щоб з'ясувати, що і якою мірою може забезпечувати формування іміджу професії «соціальна робота».

Враховуючи, що у науковій літературі зустрічаються суперечливі, подекуди полярні чи доповнюючі один одного підходи до трактування іміджу у межах різних наук, для початку необхідно визначитися з понятійним апаратом і вибрати робоче визначення іміджу. Найбільш суттєвих характеристик використовуваною нами інтерпретація іміджу близька до концептуальних підходів, запропонованих М.В. Забаріло: «імідж соціальний (від лат. *imago* – образ, цілісна картина уявлення) – образ тих чи інших соціальних об'єктів, явищ, процесів, інститутів, осіб, який складається в індивідуальній та суспільній свідомості і визначає відповідне ставлення до них. Імідж соціальний є засобом сприйняття та пізнання соціальної дійсності, тому він допомагає орієнтуватися у світі соціальних відносин, налагоджувати поведінку та взаємодію суб'єктів соціальної взаємодії. Набуваючи негативного чи позитивного забарвлення, імідж соціальний свідчить про міру привабливості та популярності того чи іншого соціального явища, окремої особи. Формування картини певного об'єкта в свідомості індивідів відбувається, як правило, на підставі окремих свідчень, розрізної інформації та через призму власного життєвого досвіду, знань, вражень, установок, почуттів...» [9, с. 199-201].

Обґрунтовуючи співвіднесення понять “професійний імідж” та “імідж професії”, В.В. Попова розуміння першого пов'язує із його детермінованістю професійними якостями (компетентністю, професійною майстерністю), тобто виконанням суто професійних обов'язків [6]. Натомість словосполучення «імідж професії» розглядається як широке поняття, яке включає в себе, крім суто професійного ядра компетентності (знання, уміння, навички, цінності) ще й особистісні характеристики представників цього фаху, характеристики професійної групи загалом як носія професійної культури та ідеології, узагальнений образ професіонала в очах різних груп населення. Платаш О.Ф. формулює поняття «імідж професії» як «сукупне суспільне сприйняття даної професії багатьма людьми. Враження про професію формується шляхом власного досвіду, на основі думок і чуток, що циркулюють в суспільстві, повідомлень засобів масової інформації» [5].

Перераховані визначення поняття «імідж професії», тією чи іншою мірою, відображають структуру даного явища, його функції, механізми формування і розвитку, зв'язок з іншими явищами суспільного життя. В структурі іміджу виділяють одну або декілька рис, що складають основу його схеми, так звані іміджеві константи або критерії іміджевого об'єкта. Гавра Д.П. зазначає, що для того, щоб деяке явище, процес, феномен або предмет перетворилися на об'єкт іміджу, необхідно виконання двох умов - значимості і публічності. Під значимістю (для суб'єкта іміджу) він розуміє «взаємодію з потребами / інтересами / цінностями об'єкта. Публічність (інформаційна доступність) об'єкта – це його знаходження в

полі сприйняття суб'єкта. Якщо який-небудь феномен не відповідає обом цим критеріям одночасно, він не може мати оціночної реакції соціальних суб'єктів, відповідно, він не виступатиме в якості об'єкта іміджу» [3]. Професія «соціальна робота» відповідає цим критеріям, її публічний статус пов'язаний, поперше, з відкритістю (загальнодоступністю). Згідно Закону України «Про соціальні послуги» [8] доступність та відкритість включені до базових принципів надання соціальних послуг, вони передбачені і в умовах стандартизації соціальних послуг для різних категорій клієнтів [7]. Вони передбачають наявність інформації про соціальну послугу, умови та порядок її отримання, можливості отримання альтернативних послуг, можливості вільного (безперешкодного) доступу одержувача соціальних послуг до приміщення суб'єктів, що надають соціальні послуги, тощо. По-друге, публічний статус соціальної роботи зумовлений орієнтацією цієї діяльності на загальносуспільні потреби у соціальній безпеці, ризиками якої виступають бідність, бездомність, правопорушення, безробіття, масове поширення інфекційних і соціальних захворювань, алкоголізм і наркоманія. Послаблення соціальної безпеки може призводити до соціальної напруги.

При аналізі іміджу професії «соціальна робота» на перший план виходять соціокультурні фактори її функціонування. Тому, досліджуючи залежність іміджу від цих факторів, використовують в основному діяльнісний підхід (у процесі дослідження пріоритет надається людській діяльності і тим факторам, які впливають на розвиток соціальних явищ), а також феноменологічний (імідж професії розглядається не лише як процес, а й результат постійного конструювання інтерсуб'єктивного повсякденного світу). Таким чином, спираються, з одного боку, на фактичний прояв іміджу, з іншого боку, на вивчення внутрішніх соціокультурних зв'язків його носія [10].

Для аналізу соціальної роботи як об'єкта іміджу важливою є запропонована Д. П. Гаврою характеристика його суб'єктно - об'єктної зумовленості [3]. Вона дозволяє зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки і закономірності у формуванні і трансформації іміджу. Будь-який імідж не може бути пояснений з опорою виключно на параметри його об'єкта або параметри суб'єкта. Для свого розуміння, інтерпретації і тим більше прогнозування він завжди вимагає залучення і тих і інших. Відповідна динаміка іміджу також може бути обумовлена як динамікою об'єкта, так динамікою суб'єкта чи їх спільною динамікою. При цьому в кожному конкретному випадку динаміки іміджу можна виділити суб'єктний або об'єктний провідний фактор.

Суб'єктне наповнення соціальної роботи пов'язане з тим, що носії цієї професії можуть мати індивідуальний, груповий, масовий, та змішаний індивідуально-інституційний характер. Індивідуальними об'єктами іміджу соціальної роботи виступають окремі особистості як представники цієї професії, діяльність яких регламентується кваліфікаційними вимогами.

Можна виокремити також чотири групи осіб, які презентують професійну соціальну роботу. По-перше, це студенти, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота». Роль цієї групи у процесі імі-

джевої динаміки соціальної роботи пов'язана як із умінням проявити професійні якості під час проходження практики чи волонтерської діяльності, так і змістом фахової підготовки. Друга група представлена практиками, які мають профільну освіту і різний досвід роботи у цій сфері. Вона значно поповнилася з липня 2012 року (чисельністю 12 тисяч посад) завдяки впровадженню інституту дільничних соціальних працівників для виявлення, оцінки потреб, надання соціальних послуг та здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Третю групу складають спеціалісти інших професій, які в силу різних обставин обрали соціальну роботу в якості професійної діяльності. До четвертої групи входять викладачі дисциплін соціальної роботи, які знаходяться на різних стадіях професіоналізації і накопичують власний досвід наукової, навчально-виховної роботи та практичної діяльності у органах і службах соціального спрямування.

Будь-яка діяльність у сфері соціальної роботи для цільової аудиторії є одночасно іміджевою діяльністю. Тому питання, поставлене Д. П. Гаврою «Чи можлива позитивна іміджева динаміка для об'єкта іміджу, що має негативну динаміку показників основної / профільної / професійної діяльності?» [3] можна вважати риторичним. Як професійна, так і повсякденна сфера функціонування інституту соціальної роботи породжують іміджеву динаміку. Головним чином вона реалізується у профільній професійній діяльності. Непрофільна і повсякденна сфери здійснюють лише вторинний, допоміжний вплив на динаміку іміджу.

Важливою особливістю іміджу є те, що його загальні характеристики залежать не тільки від самого об'єкта (у даному випадку, від сутності, змісту і якості соціальної роботи), але також і від якісних особливостей конкретного суспільства, в якому цей імідж формується (його цінностей, норм, традицій, установок та ін.). Соціальна робота з її розгалуженою структурою управління в різних сферах і великою мережею установ соціального обслуговування населення залишається елементом соціальної політики держави. Нинішня соціально-економічна ситуація в країні і високий рівень незадоволеності соціально-незахищених верств населення діяльністю державних органів соціального захисту можуть визначати динаміку іміджу професії у бік його зниження у зв'язку з імовірним збільшенням числа негативних подій: зіткнення клієнтів з проявами соціальної несправедливості, порушенням прав, дискримінацією і стигматизацією, відсутністю професіоналізму, бюрократизмом та ін. З іншого боку, існує потреба в усвідомленому формуванні іміджу соціальної роботи. І тут важливо брати до уваги підходи до іміджу як ідеального і реального утворення [9]. Ідеальний імідж професії «соціальна робота» можна розглядати як бажаний, позитивний образ, до якого слід прагнути, який формується, як правило, цілеспрямовано з використанням спеціальних технологій, і реальний імідж – образ, присутній в реальності, що формується стихійно або цілеспрямовано на основі складної взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Ідеальний імідж формується у відповідності з вимогами до особистісних і професійних якостей фахівця соціальної роботи. Він обумовлений цілями

професійної діяльності та змістом кінцевого її результату, очікуваного як клієнтами соціальних служб, так і суспільством в цілому. Зміст ідеального іміджу знаходить відображення у законодавстві, державних стандартах соціального обслуговування, кваліфікаційних характеристиках, а також в етичному кодексі. Для прикладу, порядок розроблення державного стандарту соціальної послуги, затверджений наказом Міністерства соціальної політики України № 282 від 16 травня 2012 року [7] націлює на врахування основних показників забезпечення якості соціальної послуги: адресність та індивідуальний підхід, результативність, своєчасність, доступність та відкритість, зручність, повага гідності отримувача соціальної послуги, професійність, що визначається шляхом аналізу наявності належного рівня кваліфікації фахівців, що надають соціальну послугу, проведення підвищення кваліфікації, атестації. Передбачена і оцінка якості соціальної послуги, яка здійснюється шляхом проведення внутрішнього і зовнішнього аудиту, запровадження механізму громадського контролю за наданням соціальної послуги шляхом створення суб'єктом, що надає соціальну послугу, громадських, наглядових рад, проведення анкетування, опитування отримувачів соціальної послуги, їх законних представників, аналізу відгуків щодо організації та надання соціальної послуги. Такі підходи за умови їх реалізації чинитимуть значний вплив на позитивну іміджеву динаміку професії «соціальна робота» в українському суспільстві.

Таким чином своєрідними індикаторами ідеального іміджу соціальної роботи можуть виступати: зміст професійних норм, правил, цінностей, кваліфікаційних вимог, викладених у правових документах і професійному кодексі соціального працівника, уявлення населення про професійні і особистісні якості представників даної професії; соціальна значущість професії та ін.

Індикаторами реального іміджу соціальної роботи служать: оцінка престижу професії «соціальна робота» населенням; міркування про причини звернення та незвернення в соціальні служби у разі виникнення складних життєвих ситуацій; рівень задоволення клієнтів наданими послугами; оцінка якостей соціальних працівників тими, хто звертався до установ соціальної сфери; уявлення населення про реальну заробітну плату фахівців і керівників у системі закладів соціальної роботи; асоціативний образ соціального працівника у клієнтів.

Підсумовуючи проведений аналіз, можна зробити висновок, що соціальна робота володіє значимістю і публічністю як визначальними константами іміджу. Можливості розкрити соціокультурні фактори її функціонування лежать, перш за все, у площині діяльнісного і феноменологічного підходів та суб'єктно-об'єктної характеристики. Поєднання реального та ідеального іміджу професії створює сприятливі умови для подолання негативних стереотипів, формування довіри і вчасного звернення до професіоналів у разі виникнення складних життєвих ситуацій. При їх розбіжності виникають протиріччя, що можуть перешкоджати успішній взаємодії населення з професіоналами, викликати парадоксальні ситуації, коли ряд соціальних послуг та видів соціальної допомоги залишаються незатре-

буваними клієнтами.

Серед перспектив подальших наукових розвідок щодо іміджу професії «соціальна робота» залиша-

ється емпірична інтерпретація його динаміки на регіональному та загальнодержавному рівнях і розробка відповідного інструментарію.

Література та джерела

1. Белобрагин В.Я. Некоторые вопросы формирования имиджологии как науки [Электронный ресурс] / В.Я.Белобрагин // Доклад академика АИМ на открытом заседании президиума Академии имиджологии. – 26 марта 2004 года. – Режим доступа: http://www.academim.org/art/bel_1.html.
2. Брянцева Е.А. Социология имиджа: методологические основы [Электронный ресурс] / Е.А.Брянцева // Глобализация и социальные изменения: материалы научной конференции «Ломоносовские чтения – 2006»: сборник статей молодых ученых. – Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/library>.
3. Гавра Д.П. Феномен имиджа: сущность и основные характеристики [Электронный ресурс] / Д.П.Гавра. – Режим доступа: <http://pr.tsu.ru/articles/105/>.
4. Забарилко М.В. Імідж соціальний /Соціологія: короткий енциклопедичний словник. Уклад: В.І.Волович, В.І.Тарасенко, М.В.Захарченко та ін.; Під заг. Ред. В.І.Воловича. – К.: Укр. Центр духовн. культури, 1998. – С.195-196.
5. Платаш Е.Ф. О соотношении понятий “образ” и “имидж” профессии [Электронный ресурс] / Е.Ф. Платаш // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия: “Гуманитарные науки”. – 2010. – № 8. – Режим доступа: http://abiturient.ncstu.ru/Science/articles/hs/2010_08/ped/29.../file_download.
6. Попова В.В. До питання про співвідношення понять «імідж професії» «професійний імідж», «образ професії» [Електронний ресурс] /В.В.Попова. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Dtr_sk/2011_3/files/SC311_26.pdf.
7. Порядок розроблення державного стандарту соціальної послуги [Електронний ресурс] /Затверджений наказом Міністерства соціальної політики України № 282 від 16.05. 2012 року. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0876-12>.
8. Про соціальні послуги. Закон України [Електронний ресурс] /Редакція від 18.10.2012. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
9. Профессиональный имидж социальной работы и роль СМИ в повышении ее престижа: информационно-аналитический отчет [Электронный ресурс] /под ред. Ю.Р.Вишневого. – Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2009. – 100с. – Режим доступа: www.russcomm.ru/rca_biblio/issue/socialwork.pdf.
10. Спичева Д.И. Феномен имиджа в современных научных исследованиях [Электронный ресурс] / Д.И. Спичева – Режим доступа: <http://pr.tsu.ru/articles/139>.

В статье рассмотрен ряд ключевых относительно имиджа профессии «социальная работа» позиций, касающихся толкования ключевых понятий и специфики этого феномена на уровне его субъектно-объектной обусловленности. Значимость и публичность выделены как базовые критерии имиджа. Автор определяет имеющиеся разногласия между идеальным и реальным имиджем профессии «социальная работа» в Украине, определяет его эмпирическую интерпретацию и разработку соответствующего инструментария как перспективу для дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: имидж социальный, имидж профессии, критерии имиджевого объекта, формирование имиджа, идеальный имидж, реальный имидж.

The article describes a series of key positions about the image of a profession of "social work", concerning the interpretation of key concepts and specificity of this phenomenon at the level of its subject-object conditioning. The importance and publicity are defined as basic criteria of image. The author outlines the existing differences between the ideal and the real image of a profession of "social work" in Ukraine, determines its empirical interpretation and development of appropriate tools as prospects for further scientific research.

Key words: social image, the image of a profession, the criteria of image object, image formation, the perfect image, the real image.

УДК 378.14

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ ОПИТУВАННЯ

Поповський Юрій Борисович
м.Вінниця

У статті розглянуто питання про використані у дослідженнях компоненти (мотиваційно-цільовий; когнітивний; організаційно-практичний; результативний), критерії (ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, рівень оволодіння, засвоєння й оперування студентами фаховою

термінологією, наявність у студента інтегрованої сукупності умінь, знань та навичок, опанування студентами навчальних програм з фахових дисциплін) та показники готовності майбутніх економістів до професійної діяльності. Подано їх характеристику.

Ключові слова: компоненти, критерії, показники, автоматизована система опитування, готовність.

Оцінювання є невід’ємною складовою навчального процесу, що виникло як специфічна процедура у педагогіці й постійно супроводжує розвиток освіти. Традиційно система оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів у вітчизняній вищій освіті знаходить відображення в її оцінці і базується на критеріальному підході. Головна особливість цього підходу полягає в тому, що він дає змогу співвідносити рівень індивідуальних навчальних досягнень студента із запланованим до засвоєння повним обсягом знань, умінь, навичок (ЗУН), вимогами стандартів до окремих навчальних дисциплін, або групи дисциплін.

Проблема діагностування й оцінювання навчальних досягнень учнів (студентів) знайшла відображення у працях багатьох учених-дослідників: В. Аванесова, В. Беспалька, Н. Менчинської, М. Скаткіна, А. Усової, В. Чебишевої та ін., які обґрунтовують наукові підходи щодо розробки системи критеріїв та показників для оцінювання якості педагогічного процесу. Але в їх працях не висвітлені питання використання автоматизованих систем опитування і їх значення в об’єктивності оцінювання.

Тому *метою статті* ми обрали характеристику компонентів, критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх економістів до використання автоматизованою системою опитування.

У працях науковців виділяють такі компоненти процесу оцінювання: змістовий, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний компоненти. Саме ці характеристики можуть бути взяті за основу визначення рівня навчальних досягнень, загальних критеріїв їхнього оцінювання та відповідних оцінок (у балах)[2]. Вимоги до фахівців економічного профілю періодично зазнають змін. Це впливає на зміну окремих критеріїв та показників структури готовності. Згідно досліджень С. Тарасової, до структури готовності майбутніх менеджерів-економістів відноситься інформаційна, мотиваційна, психологічна і рефлексивна складові [7, с. 13].

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, ми виділили наступні компоненти оцінювання навчальних досягнень студентів із застосуванням обчислювальної системи автоматизованого опитування (ОСАО) майбутніх фахівців економічного профілю в процесі професійної підготовки :

- 1) мотиваційно-цільовий;
- 2) когнітивний;
- 3) організаційно-практичний;
- 4) результативний.

Мотиваційно-цільовий компонент оцінювання навчальних досягнень студентів передбачає наявність у майбутніх фахівців економічного профілю цілісної системи уявлень щодо майбутньої професії, наявність соціальних установок стосовно фахової діяльності, а також наявність мети, потреб навчальної діяльності. Даний компонент передбачає оцінку усвідомлення мети підготовки, а також сформованість позитивного ставлення студентів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності; наявність стійкої мотивації у навчанні та при виконанні зразків професійних завдань. Даний компонент ха-

рактеризується сформованістю навчальних та пізнавальних мотивів, бажанням досягти професійного зростання, що актуалізує професійний саморозвиток майбутнього фахівця. Основою оцінювання тут виступає мотив – внутрішня спонукка до дії.

У словнику іншомовних слів [1] термін «критерій» визначається як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило.

В енциклопедичних виданнях критерій трактується як «мірило» для визначення оцінки предмета або явища; ознаку, взятую за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чого-небудь, визначається значущість або незначущість у стані об’єкта[4, с. 174].

Критерій – це принцип оцінки ефективності, а показник – модель кількісної характеристики явища [3, с. 71]. В. Ягупов підкреслює, «критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо встановлюють її результативність». Вибір критеріїв підпорядкований вимогам, які ставляться до нього: індивідуальність, систематичність, достатня кількість даних про оцінку, тематична спрямованість, об’єктивність, умотивованість оцінок, єдність вимог з боку контролюючих, оптимальність, всебічність, дієвість та гуманність [9, с. 411-412].

Критерієм для визначення сформованості *мотиваційно-цільового компоненту* є ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, сформованість навчальних та пізнавальних мотивів, прагнення до самостійного здобуття фахових знань, вміння організувати власний пізнавальний процес, здатність визначити стратегію навчальної діяльності (постановка цілей та завдань, вибір методів та засобів навчання, контроль за навчанням); прагнення до реалізації власних здібностей, можливостей, особистих якостей; ступінь активності і самостійності розумової діяльності, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку і самоосвіти. Оскільки дана система опитування є новою для студентів, то саме її новизна спонукає майбутніх фахівців до систематичних занять з предмету, створює додаткову мотивацію навчання.

Основними критеріями оцінювання знань є: глибина; повнота; міцність; оперативність; якість; гнучкість; систематичність.

Кожний критерій оцінювання рівня знань студентів характеризується власною сукупністю показників. Дефініція «показник» [6] трактується як: а) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; б) наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення у чому-небудь; в) явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу.

У визначенні показників ми дотримувались таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об’єкта; на результативність, ефективність показників.

Для нашого дослідження важливим є визначення поняття «оцінювання», оскільки саме воно є інтегральним у ракурсі нашого дослідження. У зарубіжних наукових колах оцінювання трактується як

систематичне тлумачення фактів, за яким розпочинається наступний етап – судження про їх цінність, а відтак, відповідне планування правильних дій [10, с. 15–41].

Якщо ж говорити про фахівців економічного профілю, то основними функціями оцінювання навчальних досягнень майбутніх економістів є:

- контролююча, що передбачає визначення рівня досягнень окремого студента (групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу викладачеві відповідно планувати й викладати навчальний матеріал;
- навчальна, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли його проведення сприяє повторенню, вивченню, уточненню й поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню навичок і вмінь;
- діагностико-коригуюча, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають у студентів під час навчання, виявлення прогалин в знаннях і вміннях та внесення коректив, спрямованих на усунення цих прогалин;
- стимулюючо-мотиваційна, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли його проведення стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває відповідальність, сприяє змагальності студентів, формує позитивні мотиви навчання;
- виховна, що полягає у формуванні вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю й самоконтролю, сприяє розвитку працелюбності, активності, акуратності та інших якостей особистості [5, с. 4].

При оцінюванні навчальних досягнень студентів мають враховуватися:

- 1) правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність відповіді студента;
- 2) повнота, глибина, гнучкість, системність, міцність знань;
- 3) сформованість загально-навчальних і загально-трудова умінь і навичок;
- 4) рівень володіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати), формулювати висновки та обґрунтовувати їх;
- 5) творчі здібності і досвід творчої діяльності (уміння виявляти проблеми, розв'язувати, формулювати гіпотези та спростовувати чи підтверджувати їх).

Необхідно зазначити, що основними компонентами оцінювання є встановлення фактичного рівня знань, співвідношення виявлених знань з еталонними, оформлення результату навчальної діяльності студентів у вигляді оцінки-балів.

Показниками сформованості *мотиваційно-цільового* компоненту за окресленими критеріями є: міра усвідомлення значення професійної підготовки і свідоме ставлення до майбутньої професії; стійкий інтерес до навчання та майбутньої професійної діяльності; навчальна ініціативність; бажання оволодіти знаннями, уміннями та навичками фахової праці; усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення, а відтак – інтенсивність участі в навчально-пізнавальній діяльності,

постійне фахове самовдосконалення.

Когнітивний компонент передбачає наявність у студентів певного рівня теоретичних знань майбутніх фахівців економічного профілю щодо сутності, функцій, передумов успішної професійної діяльності, набуття конструктивних, евристичних та системних знань, умінь та навичок застосовувати професійно-значущі елементи освіти при фаховій самореалізації.

Критеріями для визначення сформованості *когнітивного компоненту* є рівень оволодіння, засвоєння й оперування студентами фаховою термінологією, знання сутності, змісту майбутньої професійної діяльності, а також форм і видів економічних технологій, труднощів при роботі з ними. Швидкість реагування на опитування при виконанні тестових завдань у системі ОСАО є невід'ємною складовою даного компоненту. *Показниками* сформованості *когнітивного компоненту* за означеними критеріями слугує дієвість знань – наявність умінь їх застосування під час розв'язання практичних завдань, що, на думку В. Ягупова, передбачає конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань [9, с. 412]. До *показників* цього компоненту відносимо також: рівень засвоєння економічних понять і прояву знань, здатність до творчої діяльності щодо реалізації засвоєних знань і вмінь (отримання нових знань на базі минулих) та здатності оцінювати свою діяльність (під час навчання, самонавчання, під час виконання професійних обов'язків), володіння професійно-значущими технологіями, методами та формами майбутньої професійної діяльності, знання і розуміння основних професійних понять і норм, необхідних для даного виду діяльності.

Організаційно-практичний компонент являє собою систему дій щодо розв'язання професійних завдань, які пов'язані з усвідомленням, сприйняттям та оцінюванням важливості та престижності майбутньої професійної діяльності. Даний компонент демонструє готовність практичного застосування набутих знань, вмінь та навичок у майбутній професійній діяльності.

Критерієм для визначення сформованості *організаційно-практичного компоненту* є наявність у студента інтегрованої сукупності умінь, знань та навичок для ефективної роботи з інформацією з метою використання результатів цієї роботи для вирішення професійних завдань; вміння розуміти та аналізувати отриману інформацію; успішно та результативно працювати з різними інформаційними джерелами. Тобто студент повинен вміти критично осмислити, систематизувати, якісно оцінити та використовувати опрацьований матеріал для вирішення поставленого завдання.

Показниками сформованості цього компонента є: позитивна взаємодія студента з викладачем під час оцінювання за допомогою ОСАО; здатність до професійної самореалізації, уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; наполегливість та дисциплінованість під час виконання навчальних завдань та досягнення цілей самовдосконалення; здатність розвивати на основі професійно орієнтованої фахової

підготовки прикладні знання, уміння й навички, спеціальні і психофізичні якості, необхідні для успішної професійної діяльності; сформованість професійних вмінь, що свідчить про готовність до професійної діяльності.

Результативний компонент оцінювання розкриває вміння студента реалізовувати результати своєї навчальної діяльності для здійснення професійних дій, визначає сформованість готовності майбутнього фахівця економічного профілю щодо вирішення складних професійних завдань.

Критеріями сформованості *результативного компоненту* оцінювання є опанування студентами навчальних програм з фахових дисциплін; освоєння певної сукупності знань, сформованість практичних навичок і вмінь; рівень особистісного і професійного розвитку; дієвості як всього дидактичного процесу, так і окремих його компонентів; сформованості мотивації навчально-пізнавальної і професійної діяльності тощо. За допомогою даного критерію здійснюється контроль і самоконтроль за ходом дидактичного процесу [9].

Показниками сформованості *мотиваційно-цільового компоненту* за означеними критеріями є: рівень оволодіння майбутніми фахівцями основними і спеціальними розумовими операціями при осмисленні фактів та явищ економічної дійсності, здатність до рефлексії власної фахової діяльності, саморегуляція особистості як ретранслятора ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Більшість авторів вважають за необхідне виокремити різні рівні володіння професійними вміннями,

але по кількості їх рівнів розвитку єдиної думки серед учених не існує.

Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [4, с. 128]. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості професійних вмінь.

Більшість педагогів основними рівнями оцінювання знань вважають:

- репродуктивний (знання є свідомо сприйнятою, зафіксованою в пам'яті та відтвореною об'єктивно інформацією про предмети пізнання)
- реконструктивний (знання виявляються в готовності і вмінні студента застосовувати їх у подібних, стандартних, або варіативних умовах).
- творчий (студенти можуть продуктивно застосовувати знання і засвоєні способи дій у нетипових ситуаціях) [8].

Сучасні методи оцінювання повинні показати рівень оволодіння інтелектуальними вміннями, навичками комунікації, вирішення складних проблем, використання правових та інших соціальних інструментів, вміння визначати свої ціннісні орієнтири. У той час, коли традиційні методи оцінювання, націлені на рівень знання і розуміння, тобто засвоєння інформації, часто не підходять для оцінювання наведених вище вмінь, навичок та досвіду. Якісне оцінювання можливе лише за умови оптимального поєднання різноманітних форм та методів.

Обчислювальна система автоматизованого опитування являє собою такий інноваційний метод оцінювання навчальних досягнень студентів, що дає змогу якісно та достовірно рівень знань студентів. Тому ми присвятили дослідження саме цьому питанню.

Література та джерела

1. Бирик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Бирик, Г. М. Сютя ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Брокгауз Ф. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь. Современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М. : Эксмо, 2008. – 703 с.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. – К. : Шкільний світ, 2000. – 126 с.
6. Педагогіка / [Ю. К. Бабанский и др.] ; под. ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
7. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / С. М. Тарасова. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
8. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 238 с. – (Альма-матер).
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
10. Kelly A. V. Curriculum: Theory and Practice : [Fifth Edition] ; [Text] / Albert Victor Kelly. – London : Sage Publication, Incorporated, 2004. – 269 P.

В статье рассмотрен вопрос об использованных в исследованиях компонентов (мотивационно-целевой; когнитивный; организационно-практический; результативный), критерии (ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, уровень овладения, усвоения и оперирования студентами профессиональной терминологией, наличие у студента интегрированной совокупности умений, знаний и навыков, овладение студентами учебных программ по специальным дисциплинам) и показатели готовности будущих экономистов к профессиональной деятельности. Подано их характеристику.

Ключевые слова: компоненты, критерии, показатели, автоматизированная система опроса, готовность.

The article deals with the question of the components used in the study of components (motivational-targeted, cognitive, organizational, practical, effective), criteria (value attitude to future professional activity, the level of acquisition, assimilation and manipulation of student professional terminology, the presence of an integrated set of student skills, knowledge and skills students master the curriculum of professional disciplines) and indicators of future economists to professional activities.

Key words: components, criteria, indicators, automated system for survey readiness.

УДК 378.141

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ ЯК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Постолок Марія Іванівна

м.Тернопіль

В статті відображено особливості формування організаційних умінь у студентів педагогічних вищих закладів освіти в процесі вивчення біологічних дисциплін. Розглянуто методичні підходи до формування стійких організаційних умінь засобами навчання біології на лекційних та практичних заняттях, через етапи визначення мети і завдань навчальної діяльності.

Ключові слова: студент, організаційні вміння, підхід.

Проблема підготовки майбутніх педагогів є особливо актуальною в умовах реформування вищої педагогічної освіти, переходу до багаторівневої підготовки педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на європейському ринку інтелектуальної праці. Це тривалий, складний процес, який на сучасному етапі вимагає цілісного розгляду цього феномену.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено чимало доробок, присвячені проблемі підготовки вчителя. Значний інтерес становить дослідження особливостей психологічної структури особистості і діяльності вчителя, удосконалення його психолого-педагогічної підготовки та формування педагогічної майстерності. Підготовка ж вчителя, здатного творчо підійти до проектування навчального процесу та його організації, здійснити комунікативну, управлінську та рефлексивну діяльність, передбачає вирішення ще цілої низки питань. Одне з них – розробка технологій та методики формування організаційних умінь, які ми розглядаємо як компонент конструкторної діяльності педагога.

Навчання майбутнього вчителя біології передбачає формування в нього комплексу організаційних умінь, а саме вміння визначати цілі і завдання майбутньої діяльності, прогнозувати шляхи, способи дій і засоби досягнення поставлених завдань; здійснювати самоконтроль та самовиховання. Ці організаційні вміння ми відносимо до групи загально навчальних умінь, оскільки вони застосовуються у процесі вивчення усіх предметів [4, с. 26].

Вказані вміння мають формуватися ще в шкільному віці. Однак проведений аналіз практики сучасної школи засвідчив, що випускники шкіл загалом мають недостатній рівень теоретичних знань, і як наслідок, не володіють на належному рівні організаційними вміннями.

Разом з тим, практика роботи вищої школи показала, що засвоєння студентами характерних особливостей і структури організаційних умінь дають можливість покращити процес їх формування під час вивчення біологічних дисциплін у педагогічних університетах. Тому метою статті є визначення оптимальних шляхів формування організаційних умінь у майбутніх учителів біології протягом їх навчання у педагогічному університеті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що науковцями розроблено три шляхи формування умінь, які використовуються в практиці навчання:

I шлях – передбачає формування умінь методом «проб і помилок»

II етап – передбачає формування умінь через систематичну організацію актів творчого пізнання.

III шлях – спеціальне формування умінь. Мета цього шляху полягає в тому, що формування умінь висувається як окреме завдання процесу навчання.

Процес навчання біології та методики її викладання передбачає формування організаційних умінь не тільки під час оволодіння студентами теоретичними знаннями, а й при виконання ними лабораторно-практичних занять. При цьому дуже важливим моментом є звернути уваги на наступні етапи:

- 1) структура та значення організаційних умінь;
- 2) формування умінь визначати мету та завдання навчальної діяльності;
- 3) Вибір порядку дій, способів та засобів виконання діяльності [4, с.27].

При цьому через усі форми занять – лекційні чи лабораторні проходить основна ідея уміння правильно організувати свою працю. При цьому дуже важливо сформувати у вчителя біології уміння визначати мету та завдання навчальної діяльності, оскільки без чітко встановленої мети і завдань неможливо виконати все якісно і в оптимальні терміни.

Важливим організаційним умінням майбутнього вчителя біології є уміння встановлювати порядок дій та оптимальні шляхи виконання певного виду навчальної діяльності. Тут варто було б запропонувати учням виконання певного лабораторного заняття.

Формування умінь здійснювати самоконтроль власної діяльності і вносити в неї корективи передбачає ознайомлення студентів з видами самоконтролю, особливостями їх використання. Часто в якості прийомів самоконтролю використовуються відтворення прочитаного тексту; пригадування основних моментів матеріалу.

Для удосконалення самоконтролю ми використовуємо вказівки для кожної теми уроку. У них містяться послідовно перераховані питання про те, що конкретно потрібно знати до майбутнього заняття.

Комплексний підхід до проблеми еколого-педагогічної підготовки майбутнього учителя потребує вирішення цілої низки завдань:

1. Засвоєння стрижневих ідей, понять і наукових фактів про природу, що дозволяє визначити оптимальний вплив людини на природу.
2. Розуміння матеріальної і духовної цінності природи для суспільства і окремої людини.
3. Оволодіння практичними знаннями і вміннями вивчати і оцінювати стан довкілля, передбачати можливі наслідки своїх дій [2, с.45].

Формування у майбутніх педагогів еколого-педагогічних знань та умінь має здійснюватися на основі

новітніх технологій і науково-методичних досягнень, в процесі використання яких формуються творчі спеціалісти.

Досвід власної педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок, що ефективність формування професійних знань і вмінь у процесі підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до діяльності в галузі екологічної освіти і виховання можна забезпечити за певних умов:

1) педагогічно обґрунтованого відбору і оволодіння екологічним матеріалом по вивченню фахових дисциплін;

2) методичного добору організаційних форм і методів такого виду підготовки, які відповідають рівню готовності студента;

3) формуванню практичних умінь і навичок, які дають можливість застосувати набуті теоретичні знання.

Отже, вся організація навчального процесу у педагогічному вузі передбачає формуванню та використанню всіх умінь набутих у комплексі. Комплексний підхід припускає широке застосування різноманітних прийомів, методів та засобів, які становлять єдине ціле.

Література та джерела

1. Вишківська В.Б. Формування у майбутніх учителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів: автореф. ... дис. канд. наук. / В.Б. Вишківська. К., 2006. – 21 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи, С.С. Вітвицька. – К.: ЦНЛ, 2003. – 314 с.
3. Журавський В.С. Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти в Україні у ХХІ столітті / В.С. Журавський // Держава і право: Юридичні і політичні науки. – К., 2003. – С.3-9.
4. Шишкіна О.О. Формування організаційних умінь як основного компонента процесі підготовки вчителя біології // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2010. – №1. – С.25-29.

В статтє отражены особенности формирования организационных умений у студентов педагогических высших учебных заведений в процессе изучения биологических дисциплин. Рассмотрены методические подходы к формированию устойчивых организационных умений средствами обучения биологии на лекционных и практических занятиях, через этапы определения целей и задач учебной деятельности.

Ключевые слова: студент, организационные умения, подход.

The author of the article has considered the peculiarities of organizational skills in students of higher educational institutions in the study of biological sciences. Methodical approaches to sustainable organizational skills by means of teaching biology at lectures and practical sessions have been considered, through the stages of goal and objectives setting of training activities.

Key words: student, organizational skills, approach.

УДК 159.922.63–026.12

ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМАТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ У ПЕРІОД СТАРОСТІ

Робак Володимир Євгенович

м. Львів

У статті аналізується суть поняття «активне старіння», його структура, можливості використання як теоретичної основи для розробки соціальної політики стосовно людей похилого віку, стратегії організації соціальної роботи з даною категорією клієнтів та інструменту для оцінки рівня активності пристосування особистості до періоду старості.

Розглядається взаємозв'язок понять «активне старіння», «успішне старіння» і «здорове старіння».

Ключові слова: «активне старіння», індекс активного старіння, «успішне старіння», «здорове старіння».

Зростання частки людей старшої вікової групи у демографічній структурі населення набуло на даний час всезагального характеру. Наприклад, якщо зараз в країнах ЄС покоління у віці 65+ складає 16% від усього населення, то до 2060 року цей показник зросте до 30%. Це створює принципово нову ситуацію в багатьох сферах суспільного буття: трудових відно-

син (роботодавцям слід готуватися до зростання кількості працівників старшого віку), охорони здоров'я (процес «геріатризації» медицини), соціального обслуговування та інших. Зрештою, державам слід активно розвивати систему неперервної освіти і перекваліфікації, адже в умовах швидких технологічних змін знання і виробничий досвід персоналу швидко «старіють», а кількість молодих працівників, обізнаних з інноваціями, буде постійно скорочуватися. Таким чином, нова демографічна реальність є певним викликом, що потребує адекватного реагування як з боку органів державної влади, так і громадських організацій.

На сьогодні вже можна простежити певну еволюцію поглядів і ставлення до феномену постаріння суспільства. Якщо спочатку домінували песимістичні (іноді навіть панічні) настрої та оцінки і у цьому процесі бачили суцільний негатив (це було зумовлене в першу чергу економічними чинниками – надмірне навантаження на пенсійні системи, виділення все більших коштів для потреб охорони здоров'я,

необхідність в додатковому фінансуванні соціальних служб і закладів соціальної допомоги для цієї категорії населення), то згодом (кінець ХХ ст.) з'являється більш позитивне сприйняття старості. Активно розвиваються наукові дослідження в галузі соціальної геронтології, зростає увага до цього явища з боку міжнародних структур (ООН, ВОЗ), урядів країн, громадських організацій. Поступово приходиться усвідомлення, що старіння населення – це одна з ознак нашого цивілізаційного розвитку. Старше покоління являє собою вагомий соціальний ресурс і раціональне використання потенціалу цієї демографічної групи може принести суспільству чимало користі. У зв'язку з цим особливої актуальності набула проблема наукового обґрунтування і розробки моделей ефективної суспільної взаємодії з даною віковою групою населення.

Останнім часом в наукових колах, які займаються проблемами старіння, активно обговорюється декілька концепцій, а саме «активного старіння», «успішного старіння» і «здорового старіння». Який зміст вкладаються у ці поняття, що є між ними спільного і відмінного?

Найбільшого поширення набула концепція «активного старіння». Вона на даний час широко пропагується і впроваджується країнами Європейської спільноти. Одним з проявів того, якого значення надають активному старінню політики в Європейському Союзі, є оголошення 2012 року Європейським роком активності старших осіб і солідарності між поколіннями.

Даний термін з'явився в науковому обігу в 40–50-х роках ХХ ст., коли соціальні геронтологи почали акцентувати на важливості продовження активного способу життя в період старості, що знайшло своє відображення в так званій «теорії активності». У кінці 90-х років минулого століття термін «активне старіння» почав використовуватися ВОЗ і став вживатися поряд з поняттям «здорове старіння» як більш широкий і комплексний. Використання терміну «активне старіння» було зумовлено ще однією причиною. У 1995 р. на 50-й сесії Генеральної Асамблеї ООН було сформульовано п'ять головних принципів ставлення суспільства до осіб старшої вікової групи, а саме: незалежності, участі, догляду, реалізації внутрішнього потенціалу і гідності. Ці принципи відображали також права старшого покоління. Тому впровадження ВОЗ концепції «активного старіння» ознаменувало собою зміну у підходах: від такого, що базувався на потребах людей цієї вікової групи і трактував їх як пасивні об'єкти, до такого, що базувався на їх правах [4, с.13].

Будь-який вид активності старших людей є важливим, бо є виразом їхнього бажання жити, і заслуговує на всіляку підтримку та заохочення. Активність позитивно впливає на якість їхнього життя у психо-соціальному і соматичному вимірі, формує почуття відповідальності за власну долю, позитивно впливає на сприйняття старших людей молодшим поколінням і локальним середовищем, підвищує відчуття власної гідності, надає сенс життю. Однак всі ці позитивні риси має добровільна активність, не з примусу і не зі страху несприйняття чи відчуження з боку суспільства [5, с.51].

Згідно з визначенням ВОЗ, «активне старіння – це

процес створення оптимальних можливостей у сфері здоров'я, участі і безпеки з метою підвищення якості життя людей в період старості» [4, с.12]. При цьому під трьома згаданими сферами розуміють наступне:

- «здоров'я» (тут мається на увазі не лише фізичне, але також психічне здоров'я і соціальний добробут);
- «участь» (розуміється як активність старших осіб у різноманітних сферах життя (у соціальних, економічних, культурних, духовних та цивільних справах), включно з їх участю у професійній діяльності на ринку праці);
- «безпека» (стосується гарантій фізичної і соціальної безпеки для старших людей включно з місцем їх праці) [16].
- У грудні 2012 р. Рада ЄС визначила такі головні принципи активного старіння:
 - професійної діяльності (забезпечення професійної освіти і навчання, здорові умови праці, запобігання дискримінації за ознакою віку, функціонування служб зайнятості для працівників старшого віку, пільги при сплаті податків);
 - незалежного життя (промоція здорового способу життя, профілактика захворювань, адаптація житла до потреб літніх людей, доступний транспорт, сприятливе для старшого віку оточуюче середовище та товари, забезпечення максимальної автономії у випадку довготривалої опіки);
 - участі в соціальному житті (забезпечення належного рівня доходів, соціальна інклюзія, створення умов для волонтерату, навчання впродовж життя, участь у прийнятті рішень) [19].

Стратегічними напрямками, розвиток яких забезпечить подальшу імплементацію концепції «активного старіння» у життя є розширення прав і можливостей літніх людей та створення належних умов для реалізації їх повноцінної участі у житті суспільства. Сприятливі цьому мають доступ до знань, освіти та навчання, зміцнення здоров'я та добробуту людей похилого віку [8].

Як бачимо, особливо важливу роль мають два види активності старших людей: професійна та соціальна. На думку експертів ЄС, саме вони поряд з показником незалежного життя становлять суть поняття «активне старіння» [19].

Деякі автори роблять спробу визначити головні принципи у стратегії «активного старіння». На їхню думку їх є три: заохочення адаптивності, підтримка емоційно близьких стосунків з оточенням і усунення структурних бар'єрів, пов'язаних з віком або залежністю [7].

Аналіз наукових джерел з даного питання засвідчує правомірність обраної стратегії. Зокрема, в літературі міститься доволі багато робіт про позитивний вплив зв'язків з родиною та приятелями на здоров'я і психічне самопочуття людей у цьому періоді їхнього життя [11], [13], [18]. Лонгітюдні дослідження засвідчили, що на старість соціальні зв'язки є важливими предикторами захворюваності і смертності, а соціальну підтримку можна вважати чинником, що впливає на стан здоров'я [3].

Окрім створення і підтримки соціальних контактів з оточенням, важливим є також різноманітні види активності, наприклад, волонтерська (участь у програмах допомоги потребуючим, інвалідам, uzалежне-

ним, робота з дітьми та ін.), освітня (участь у роботі університетів третього віку, навчання інших), реалізація різноманітних хобі. Нещодавно проведені дослідження засвідчили покращення фізичного і психологічного благополуччя літніх людей в результаті занять туризмом [12], а також участі у різноманітних мистецьких програмах [14].

Останнім часом з'явилися роботи в яких досліджується можливий зв'язок духовності та ставлення до релігії з психічним самопочуттям людей цієї вікової групи. Зокрема, деякі автори вважають, що духовність може бути одним із компонентів успішного старіння і благополуччя в старості. Припускають, що духовність може впливати на досвід людей похилого віку і сприйняття ними життєвих подій. При цьому соціальна підтримка не може бути «посередником» між духовністю і задоволенням від життям. Ці дослідження свідчать про позитивну роль духовності в житті літніх людей [9], [10].

У 2012 р. експертами Європейської комісії ЄС та Європейської Економічної комісії ООН була розроблена методика визначення і розрахунку індексу активного старіння (ІАА). Цей індекс використовується як інструмент вимірювання ступеня активного і здорового старіння в різних країнах Європейського союзу. Користь від визначення даного індексу ще й в тому, що він показує ті галузі, де потенціал старшого покоління використовується не в повній мірі. За його допомогою вимірюють рівень незалежності життя літніх людей, їх участі у професійній діяльності, рівень соціальної активності, а також здатність до активного старіння. Індекс визначається на основі 22 окремих показників, які згруповані в чотири окремих домени, кожен з яких відображає різні аспекти потенціалу літніх людей для активної і здорової старості: 1) активність на ринку праці; 2) соціальна активність; 3) незалежне, здорове і безпечне життя; 4) якість оточуючого середовища. За сукупністю цих показників у 2012 р. перше місце за ІАА серед країн ЄС зайняла Швеція (44,0 пункти), останнє 28-е – Польща (27,3 пункти) [8].

Незважаючи на таку ґрунтовну і всебічну розробку проблематики активного старіння, і навіть формалізацію параметрів його визначення, деякі вчені вважають, що на сьогодні відсутня ясність щодо тлумачення даного терміну [7]. На нашу думку, це викликано тим, що термін «активне старіння» можна розглядати з декількох точок зору – організаційної, технологічної та інструментальної. У першому випадку мова йде про використання даної концепції як загальної «рамки» в межах якої реалізується соціальна політика стосовно людей похилого віку. З іншого боку, «активне старіння» можна розглядати як технологію соціальної роботи з конкретною групою клієнтів. Насамкінець, індекс активного старіння можна використовувати для оцінки рівня активності пристосування індивіда до процесу старіння.

У випадку використання «активного старіння» як технології, вирішальна роль буде належати соціальним працівникам, які повинні відповідним чином мотивувати свої клієнтів до вияву активної життєвої позиції, навчити їх використовувати надані можливості, переконати у доцільності такої поведінки, показати переваги і попередити про можливі небезпеки.

У зв'язку з цим, на думку деяких вчених, важли-

вими для працівників соціальної сфери будуть такі напрямки роботи:

- підтримка і стимулювання соціальної активності і самооцінки осіб старшого віку, спонукання їх до розширення мережі соціальних контактів;
- тренінги навичок з самообслуговування і соціального функціонування з врахуванням вікових змін;
- стимулювання потенційних психічних можливостей і творчих здібностей;
- проведення спеціальних вправ і навчання навичкам, що компенсують вікові зміни [1, с.383].

Поряд з терміном «активне старіння» в науковій літературі вживаються також інші – «здорове старіння» та «успішне старіння».

Деякі автори ототожнюють поняття «здорового старіння» та «успішного старіння». На їх думку успішне старіння означає повноцінне соціальне функціонування, тобто належність до мережі соціальних контактів, що створює соціальну підтримку, продовження (наскільки це можливе) виконання соціальних ролей у важливих для старшої людини соціальних групах та соціальну активність (волонтерську діяльність, реалізацію зацікавлень, хобі); хороші фізичні кондиції, що дозволяють успішно функціонувати відповідно до суспільних очікувань; почуття матеріальної безпеки і можливості контролювати власне життя. Передбачається, що результатом реалізації такого «життєвого сценарію» у похилому віці повинно бути не лише загальне задоволення від життя, але також кращий функціональний стан і психофізична справність [20, с.38].

Натомість інші вважають, що у понятті «успішне старіння» об'єднані дві концепції: перша, зводиться по суті до набору клінічних критеріїв і в певній мірі може бути ототожнена з поняттям «здорового старіння»; інша розглядає використання адаптивних процесів, спрямованих на досягнення ефективного функціонування. Перша концепція має обмеження в перспективі. Адаптивна версія успішного старіння допомагає перетворити старіння в конструкцію, що розвивається. Однак для цього вона має бути наповнена конкретним змістом і цілями, досягнення яких відкриває перед особою нові можливості або створює певні переваги. Цю роль в літньому віці може відігравати генеративність. Саме генеративність може стати тією концептуальною основою, яка збагачує поняття успішного старіння, і робить наголос як на соціальний контекст, в якому відбувається процес старіння людини, так і на компонент її особистого зростання [21].

Існує також думка, що «здорове старіння» перш за все означає реалізацію правила *going and doing*, що означає: мати ціль у житті і прагнути її досягнення, бути здатним дати відповідь на виклики, які висуває життя, володіти психосоціальними засобами і волею до діяльності [6].

Як бачимо, існує певний плюралізм думок як щодо суті самих дефініцій, так і їх структури. Звертає на себе увагу також факт, що деякі автори визначають поняття «активного старіння» як концепцію, інші – як стратегію, ще інші – як парадигму, що також не сприяє виробленню єдиних підходів до розуміння цього терміну.

Незважаючи на таку невизначеність є очевидним, що загалом зміст, що вкладається в такі поняття як

«активне старіння», «успішне старіння» чи «здорове старіння» є доволі близьким. Семантично термін «здорове старіння» означає перш за все відсутність патології у цьому періоді життя індивіда (зрозуміло, з врахуванням вікової норми) і є протилежністю до поняття «патологічне старіння». Тому, на нашу думку, ототожнювати дефініції «здорове старіння» та «успішне старіння» не зовсім коректно. Зрештою у багатьох документах ЄС вживається словосполучення «активне та здорове старіння», що є свідченням відмінності цих понять [8]. Однак, у більш широкому контексті, зусилля особистості спрямовані на підтримку і зміцнення свого здоров'я є важливою передумовою реалізації сценарію «успішного старіння». Тому здорове старіння доволі часто розглядають не лише як фізичне здоров'я, але також як добре психічне самопочуття і наявність мережі соціальних контактів [4].

Що стосується невизначеності поняття «активне старіння», то у розумінні напряму соціальної політики його можна трактувати як концепцію. У випадку використання як технології соціальної роботи, більше підходить визначення його як стратегії.

У контексті аналізованої проблеми видається цікавим питання, який сенс вкладають у поняття «успішне старіння» самі особи похилого віку. Як засвідчили опитування науковців, у старших людей це поняття асоціюється з автономією, незалежністю, цілісністю, підтримкою фізичного та інтелектуального здоров'я, соціальною активністю, перебуванні «в курсі справ» і самостійному проектуванні свого майбутнього [15].

Як бачимо, всі з названих ознак «успішного старіння» розглядаються науковцями в рамках концепції

«активного старіння» як важливі і суттєві її складові, що може свідчити про близькість цих понять.

Науковці продовжують працювати над розробкою теоретичних положень активного пристосування до старості. Це знаходить своє відображення в теоріях конструктивної старості, зокрема таких, як:

а) теорія вибору старості, яка говорить, що особа сама вирішує яку форму активності їй обрати;

б) теорія стилю життя, яка концентрується на вдосконаленні розумової справності, набутті знань, активності, що змушує до інтелектуальних зусиль;

в) теорія компетенції – головна роль тут відводиться освіті і досвіду, які зміцнюють самостійність і незалежність, створюють підґрунтя для вирішення життєвих проблем, відповідальності старшої особи за свою долю;

г) теорія «перепливання», яка декларує прийняття власної старості, а життя трактує як перемогу над стражданнями, болем і страхом перед смертю. [17, с. 88–89].

Зрозуміло, що не всі люди похилого віку сповідують активний стиль життя. Однак використання «активного старіння» в якості концепції соціальної політики і технології соціальної роботи при роботі з клієнтами цієї вікової категорії на даний час видається перспективним і доцільним. Вибір конкретної форми активності, чи поєднання декількох її видів, інтенсивність діяльності є справою індивідуальною і залежить від багатьох чинників (нахилів і уподобань, темпераменту, сповідуваного стилю життя і т.д.), однак лише завдяки діяльності люди можуть прокласти свій життєвий шлях, а змістовний, активний і творчий стиль життя є умовою поступального розвитку особистості в пізні роки [2, с.589–592].

Література та джерела

1. Зоткин И.В. Физиологические изменения, связанные с нормальным старением, и работа с пожилыми людьми / О.В. Краснова, А. Г. Лидерс // Психология старости и старения. – Москва. – Academia., 2003. – С. 378 – 384.
2. Психология человека от рождения до смерти / [Аверин В.А., Дандарова Ж.К., Деркач А.А. и др.]; под общ. ред. Реана А.А. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
3. Филд Д. Социальные связи в старости: результаты Боннского и Берклинского лонгитюдных исследований / Д.Филд // Иностранная психология. – 1997. – № 8. – С. 52 – 62.
4. Active ageing. A policy of framework. [Електронний ресурс] // Wold Health Organization. – 2002. – 60р. – Режим доступу: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Bakalarz-Kowalska В. Uniwersytety trzeciego wieku instytucjami wspierającymi potrzeby edukacyjne ludzi starszych / Wybrane zagadnienia problematyki pomocy i wsparcia w rozwiązywaniu problemów ludzi w różnym wieku. Praca zbiorowa. – Ostrowiec Świętokrzyski – Warszawa. – 2012. – S. 44 – 62.
6. Benyamini Y. Elderly people's rating of the importance of health-related factors to their self assessments of health / Y. Benyamini, E. Leventhal, H. Leventhal // Soc. Sci. Med. – 2003. – № 56. – P. 1661 – 1667.
7. Boudiny K. 'Active ageing': from empty rhetoric to effective policy tool / Kim Boudiny // Ageing and Society. – 2013. – January. — [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.cambridge.org/action/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Conceptual consideration in measuring active ageing [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www1.unece.org/stat/platform/display/AAI/Conceptual+considerations+in+measuring+active+ageing>. – Загол з екрану. – Мова англ.
9. Cowlshaw S. Older adults' spirituality and life satisfaction: a longitudinal test of social support and sense of coherence as mediating mechanisms / Sean Cowlshaw, Sylvia Niele, Karen Teshuva, Colette Browning, Hal Kendig // – Ageing and Society. – 2013. – January. — P. 1 – 22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.cambridge.org/action/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Fry P.S. Religious involvement, spirituality and personal meaning for life: existential predictors of psychological wellbeing in community-residing and institutional care elders / P. S. Fry // Aging & Mental Health. – 2000. – № 4. – P.375–387
11. Lampinen P. Activity as a predictor of mental well-being among older adults / P. Lampinen, R.L. Heikkinen, M. Kauppinen, E. Heikkinen // Aging & Mental Health. – 2006. – № 10. – P. 454 – 466.
12. Nimrod G. An exploration of the Innovation Theory of Successful Ageing among older tourists / Galit Nimrod, Arie Rotem // Ageing and Society. – 2012. – Vol. 32. – P. 379 – 404 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.cambridge.org/action/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Nocon A. The roles of friends and neighbours in providing support for older people / A. Nocon, M. Pearson // Ageing & Society. – 2000. – № 20. – P. 341 – 367.
14. O'shea E. The impact of the Bealtaine arts programme on the quality of life, wellbeing and social interaction of older people in Ireland / Eamon O'shea, Áine ni Leime // Ageing and Society. – 2012. – Vol. 32. – P. 851 – 872. [Електронний ресурс]. –

- Режим доступу: <http://journals.cambridge.org/action/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
15. Queniart A. Older women and their representations of old age: a qualitative analysis / Anne Queniart, Michele Charpentier // *Ageing and Society*. – 2012. – Vol. 32. – P. 983 – 1007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.cambridge.org/action/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
 16. Sidorenko A. Active Ageing in CIS Countries: Semantics, Challenges, and Responses / Alexandre Sidorenko, Asghar Zaidi // *Current Gerontology and Geriatrics Research*. – 2013 – Article ID 261819. – P.17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hindawi.com/journals/cggr/2013/261819/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
 17. Steuden S. *Psychologia starzenia się i starości* / Stanisława Steuden – Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2011. – 250 s.
 18. Sumic A. Physical activity and the risk of dementia in oldest old / A. Sumic, U. L. Michael, N. E. Carlson, D. B. Howieson, J. A. Kaye // *J. Aging Health*. – 2007. – № 19. – P. 242 – 258.
 19. The Council of the European Union adopts the Guiding Principles for Active Ageing and Solidarity between Generations [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?langId=en&catId=970&newsId=1743&furtherNews=yes>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
 20. Tobiasz-Adamczyk B. Społeczne aspekty starzenia się i starości / Beata Tobiasz-Adamczyk // *Geriatrics z elementami gerontologii ogólnej. Podręcznik*. [pod red. Grodzickiego T., Kocemby J., Skalskiej A.]. – Gdańsk. – Via Medica., 2007. – 436 s.
 21. Villar F. Successful ageing and development: the contribution of generativity in older age / Feliciano Villar // *Ageing and Society*. – 2012. – Vol. 32. – P. 1087 – 1105. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.cambridge.org/action/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статті аналізується суть поняття «активное старение», його структура, можливості використання як теоретичної основи для розробки соціальної політики относительно людей преклонного возраста, стратегії організації соціальної роботи з даною категорією клієнтів і інструмента для оцінки рівня активності приспособлення личности к периоду старости.

Ключевые слова: «активное старение», индекс активного старения, «успешное старение», «здоровое старение»

The author of the article has analyzed the essence of the concept of "active aging", its structure, the possibility of using as a theoretical basis for the development of social policy in relation to older people, as well as the strategy of social work organization with this category of clients, tools to assess the activity level of the individual adaptation to the period of aging.

Key words: "active aging" active aging index, "successful aging", "healthy aging".

УДК 378.02

ОГЛЯД ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЗАСОБІВ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Романишина Оксана Ярославівна
м.Тернопіль

У статті розглянуто поняття інформаційні технології та здійснено їх класифікацію. Подана характеристика нових інформаційних технологій та визначено їх особливості. Запропоновано перелік засобів інформаційних технологій, які знайшли найбільше застосування в підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: майбутні фахівці, інформаційні технології, засоби, web-технології, хмарні технології, блоги.

Інформаційні технології нині торкаються всіх сфер діяльності людини, та, мабуть, найбільш важливий позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості для впровадження нових методів викладання і навчання.

Дане питання не залишилося поза увагою багатьох науковців. Так, дослідження у зазначеній галузі, зокрема теоретико-методологічні основи інформаційних технологій розкрито у роботі Ю. Машбиця [11]; питання, пов'язані із використанням інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ, ви-

світлені у роботах Р. Гуревича [5], В. Монахова [12]; наукові основи технології навчання з використанням інформаційних технологій розглядалися у дослідженнях І. Богданової [3], М. Лукащука [10], Л. Панченко [13].

М.Монахов розглядає визначення поняття «інформаційні технології», як процес збору, передачі, зберігання і обробки інформації у всіх можливих формах: текстовій, графічній, візуальній і усній [12, с.49].

За баченням М.Скопеня інформаційні технології (ІТ) – це сукупність прийомів, методів та засобів послідовного якісного перетворення інформації на таких етапах інформаційних процесів, як збирання, передавання, зберігання, обробка, накопичення. ІТ — це алгоритм перетворення інформації з використанням відповідних методів і засобів. [15].

М. Жалдак декларує, що «інформаційна технологія – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, обробки, передачі, подання інформації, які розширюють знання людей і розвивають їх можливості управління технічними і соціальними процесами» [7]. І. Соколова

визначає інформаційні технології навчання майбутніх фахівців, як «систему загально-дидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців» [16]. Ми погоджуємося з думкою І. Булах, у тому, що «інформаційна технологія являє собою систему засобів та методик, що забезпечують оптимізацію роботи з інформацією на базі комп'ютерної техніки» [4, с. 26]. Підсумовуючи погляди науковців, ми дійшли висновку, що в науково-педагогічній літературі в розумінні сутності «інформаційних технологій» науковці використовують два підходи: загальнотехнічний (М. Жалдак, М.Скопєнь) та педагогічний (І. Булах, І. Соколова). Тому *метою статті* є визначити поняття «інформаційні технології», що найбільш широко використовуються у вищих навчальних закладах та зазначити засоби їх реалізації.

Використання інформаційних технологій у вищих навчальних закладах, на думку низки науковців, психологічно та педагогічно обґрунтоване і дозволяє досягти інтенсифікації всіх ланок навчально-виховного процесу, оптимізації методів навчання, а також активного використання технологій відкритої освіти. Тому

можна визначити роль інформаційних технологій:

- інтенсифікація процесу навчання і підвищення його ефективності за рахунок можливості опрацювання більшого обсягу навчальної інформації;
- розвиток пізнавальної активності, самостійності, підвищення інтересу до навчальних дисциплін, на яких використовуються інформаційні технології;
- встановлення чіткого зворотного зв'язку, необхідного для керування навчальним процесом;
- систематичний контроль знань, навичок та вмінь за допомогою інформаційних технологій;
- удосконалення форм і методів організації самостійної роботи студентів;
- індивідуалізація процесу навчання [2].

Залежно від функцій ІКТ в організації освітнього процесу О. Замошнікова їх класифікує так:

- інформаційно-навчальні (електронні бібліотеки, електронні книги, словники, навчальні довідники, комп'ютерні програми, тощо);
- інтерактивні (електронна пошта, електронні телеконференції);
- пошукові (реалізуються через каталоги, пошукові системи) [8, С. 78-83.]

Враховуючи таку класифікацію можна більш предметно розглянути інформаційні технології.



Рис.1. Класифікація інформаційних технологій.

На нашу думку, така класифікація є умовною, тому що технології об'єднанні у групи, можуть перетинатися.

Серед зазначених технологій найбільш часто використовуються інформаційно-навчальні технології. Саме вони є провідними у навчальному процесі вищого навчального закладу.

Серед вище названих технологій є і такі, що підпорядковуються вимогам нової інформаційної технології. А саме:

- інтерактивний (діалоговий) режим роботи з комп'ютером;
- інтегрованість (стикування, взаємозв'язок) з іншими програмними продуктами;
- адаптивність до змін постановок задач та гнучкість процесів обробки результатів [17].

До технологій, що відповідають даним вимогам можна віднести технології Web 2.0, хмарні технології.

Зупинимось коротко на їх характеристичі.

Технології Web 1.0 – 2.0. Існує кілька сучасних перспективних веб-технологій, використання яких дає змогу педагогам вирішувати найрізноманітніші освітні завдання. Однією з таких технологій є технологія Веб 2.0 (Web 2.0) – друге покоління мережних сервісів, що останнім часом стали основою розвитку мережі Інтернет.

Принциповою відмінністю технології Веб 2.0 від технологій Веб 1.0 (першого покоління сервісів мережі Інтернет), є те, що її використання дає змогу не лише переглядати веб-ресурси мережі, а й завантажувати власні, здійснювати обмін цими ресурсами з

іншими користувачами, діяти спільно з метою їхнього накопичення, брати участь в обговореннях та ін. [18].

Технології Веб 2.0 справедливо називають соціальними сервісами мережі Інтернет, оскільки їх використання, зазвичай, здійснюється спільно в межах відповідної групи користувачів. Групи користувачів можуть утворювати цілі мережні співтовариства, які об'єднують свої зусилля для досягнення відповідної мети. До основних типів соціальних сервісів Web 2.0 відносять: блоги (мережні щоденники), вікі-енциклопедія, веб-журнал, засоби для збереження закладок, соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів, карти знань. Соціальні геосервіси, соціальні пошукові системи,

Н.Балик [1] аналізуючи основні соціальні сервіси мережі Інтернет зазначає, що вони дають змогу дібрати ті сервіси, використання яких буде ефективно впливати на методичну підготовку майбутніх учителів інформатики до використання освітніх веб-ресурсів. Тому питання використання та оптимального впровадження даної технології у вищому навчальному закладі вирішує сам викладач, беручи до уваги вимоги до навчальних дисциплін та цільову аудиторію.

Хмарні технології. За офіційним визначенням Національного інституту стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology (NIST)), «хмарні обчислення – це модель забезпечення повсюдного та зручного мережевого доступу за вимогою до спільного простору обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до комунікаційних мереж, серверів, засобів збереження даних, прикладних програм та сервісів), і які можуть бути оперативним надані та звільнені з мінімальними управлінськими витратами та зверненнями до провайдера» [9]. Отже, під хмарою можна розуміти сукупність пов'язаних між собою серверів, на стороні яких видалено здійснюється вся необхідна користувачу робота по збереженню, оновленню, архівації та обробці інформації [6]. Найбільш відомими у світі є безкоштовні хмарні платформи Microsoft Live@edu, Google Apps Education Edition та хмарні сервіси на їх основі.

1. Хмарні сервіси для отримання навичок роботи з документами та веб-сервісами (хмарна платформа Microsoft Live@edu (<http://www.liveatеду.com>) надає можливість практичного вивчення відомих офісних додатків через веб-браузер на основі хмарних технологій; хмарна платформа Google Apps Education Edition

2. Хмарні сервіси для розробки власних або використання існуючих тестів. Прикладом хмарного інтернет-сервісу для швидкого розроблення власних тестів, що надає можливість безкоштовного обслуговування до 100 студентів у місяць з одним менеджером тесту у режимі Lite є OpenTest (<http://www.opentest.ru/>).

3. Хмарні сервіси й хмарні сховища. Найбільш відомими хмарними сховищами є SkyDrive, Apple iCloud, Google Drive, Dropbox та інші.

Основною перевагою використання хмарних платформ та хмарних сервісів є безперервність та доступність навчання будь-де та будь-коли. Взаємодія викладачів, студентів або адміністраторів із хмарною

платформою та її сервісами здійснюється за допомогою будь-якого пристрою (комп'ютер, планшет, мобільний телефон і т. п.), на якому встановлено браузер із можливістю підключення до глобальної мережі Інтернет. Отже, будь який студент може почати виконувати завдання в аудиторії, а продовжити роботу вдома без необхідності копіювати частину виконаного завдання на будь-який носій інформації завдяки тому, що вся необхідна інформація зберігається у хмарі (центри обробки інформації) на віддаленому сервері [6]

Зазвичай, інформаційні технології реалізуються засобами обчислювальної техніки та програмного забезпечення, що гарантує високу швидкість обробки інформації, її пошук, розподіл даних та доступ до джерел інформації, незалежно від місця розташування і сприяє досягненню поставленої користувачем мети. З даним твердженням погоджується І. Роберт і визначає, що під засобами інформаційних і комунікаційних технологій розуміє "програмні, програмно-апаратні й технічні засоби й обладнання, що функціонують на базі засобів мікропроцесорної обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем транслювання інформації, інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збору, накопиченню, обробці, зберіганню, продукуванню, передачі, використанню інформації, а також можливість доступу до інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж (у тому числі й глобальних)" [14].

Класифікуючи засоби ІТ у рамках педагогічного процесу, важливо відзначити, що інформаційні технології можуть використовуватися в навчанні з різним ступенем проникнення :

- як "проникаюча" технологія (застосування комп'ютерного навчання для опрацювання окремих тем, розділів для окремих дидактичних завдань);
- як основна, найбільш значуща з використовуваних у даній технології частин;
- як монотехнологія (коли все навчання, організація та контроль за процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп'ютера).

Виходячи із класифікації, запропонованої О.В. Замошніковою [8, с. 91], засоби ІТ для розв'язання педагогічних завдань поділяються на:

- засоби, що забезпечують базу підготовки (електронні підручники, навчальні системи, системи контролю знань);
- засоби практичної підготовки (задачники, практикуми, віртуальні конструктори, програми імітаційного моделювання, тренажери);
- допоміжні засоби (енциклопедії, словники, хрестоматії, розвиваючі комп'ютерні ігри, мультимедійні навчальні заняття) [8].

Науковець А. Зубов класифікує загалом інформаційні технології та засоби [9] на:

1. Теоретичні засади.
2. Методи вирішення завдань.
3. Засоби вирішення завдань:
 - апаратні;
 - програмні.

Автор визначає теоретичні засади інформаційних технологій, основу яких становлять найважливіші поняття й закони інформатики (інформатика як на-

ука, об'єкт та предмет інформатики; поняття інформації, її властивостей та особливостей, до яких відносять цінність, повноту, актуальність, компактність, достовірність та логічність; різноманітні класифікації інформації; основні інформаційні процеси, типи інформаційних ресурсів, види інформаційної діяльності, принципи функціонування комп'ютерної техніки, алгоритми інформаційного моделювання, використання ІТ).

Методи ІТ включають моделювання, системний

аналіз, системне проектування, методи передачі, збору, продукування, накопичення, збереження, обробки, передачі та захисту інформації.

Засоби ІТ поділяють на:

- апаратні: персональний комп'ютер і його основні складові, локальні та глобальні мережі, сучасне периферійне обладнання;
- програмні: системні, прикладні, інструментальні.

У працях М.Лукашука ми знайшли такі засоби інформаційних технологій, що подано у таблиці 1[10].

Таблиця 1

Засоби, що використовуються в навчанні

№ за/п	Назва засобів	Англomовна назва	Скорочена назва
1	Електронний підручник	electronic textbook	e-tbook
2	Мультимедійна система	multimedia system	CD-sys
3	Експертна система	experts system	ex.sys
4	Система автоматизованого проектування	computer aided design system	CAD
5	Електронний бібліотечний каталог	electronic library	e-libr
6	Банк даних, база даних	Database	Db
7	Локальні та розподільчі (глобальні) обчислювальні системи	Local and Wide area networks	LAN/WAN
8	Електронна пошта	electronic mail	e-mail
9	Голосова електронна пошта	voice-mail	v-mail
10	Електронна дошка оголошень	bulletin system	BS
11	Система телеконференцій	Teleconference	t-conf
12	Автоматизована система управління науковими дослідженнями	Computer research system	aided CAR
13	Автоматизована система організаційного управління	Management information system	MIS
14	Настільна електронна типографія	Desktop – publishing	d.t.-publ

Як засіб можна використовувати наступні розповсюджені види програмних продуктів для персонального комп'ютера: текстовий процесор (редактор), настільні видавничі системи, електронні таблиці, системи управління базами даних, електронні записні книжки, електронні календарі, інформаційні системи функціонального призначення (фінансові, бухгалтерські, для маркетингу й ін.), експертні системи і т.д.

Підсумовуючи вище сказане ми дійшли висновку, що використання ІТ дає можливість вирішувати такі актуальні питання:

– використовувати у навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій;

– удосконалювати навички самостійної роботи студентів в інформаційному середовищі;

Таким чином, використання ІТ в комплекті з традиційними методами навчання сприяє наступному: забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого, диференційованого та інтерактивного підходу до навчання; підвищує пізнавальну активність студентів за рахунок різноманітної відео- та аудіоінформації; здійснює контроль завдяки тестуванню і системи запитань для самоконтролю.

Література та джерела

1. Балак Н.Р. Використання соціальних сервісів WEB 2.0 в галузі вузівської та післявузівської педагогічної освіти з інформатики /Н.Р.Балак// Наукові записки Тернопільського нац.пед.у-ту ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2008. – №7. – С.88-90.
2. Блажук О. А. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у забезпеченні системи зв'язку прикордонних підрозділів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Блажук Олександр Анатолієвич – Хмельницький, 2012. – 172 с.
3. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 392с
4. Булах І. С. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1995. – 430 с, с. 26., с. 26
5. Гуревич Р. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті / Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія // Теорія і методика професійної освіти. – 2011. – № 1. – С. 1–9
6. Дюлічева Ю.Ю. Упровадження Хмарних Технологій В Освіту: Проблеми та перспективи / Юлія Дюлічева. // Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського – ISSN 1998-6939. Ін форма ційні те хнології в осві ті. 2013 . № 14/ – С. 58-64
7. Жалдак М. І. Проблема інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М. І. Жалдак // Сучасна інформаційна

- технологія в навчальному процесі : зб. наук. праць. – К. : КДПШ ім. М. П. Драгоманова, 1991. – 180 с., с. 4
8. Замошникова О.В., Новые информационные технологии в образовании [Текст] / О.В. Замошникова // Новые информационные технологии в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 26-28 февраля 2008 г.). – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – Ч. 2. – С. 78-83
 9. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособ. для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. завед. / А.В. Зубов, И.И. Зубова – М. : Академия, 2004. – 208 с.
 10. Лукашук М. М. Дидактичні умови використання нових інформаційних технологій в навчанні біології і хімії в медичних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лукашук Микола Миколайович – Вінниця, 2007. – 192 с.].
 11. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е. И. Машбиц. – М. : Знание, 1986. – 80 с
 12. Монахов В. М. Что такое новая информационная технология обучения? / В. М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47–52.];
 13. Панченко Л.Ф. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 – Харків, 1994. – 22 с.].
 14. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования [Текст] / И.В. Роберт // Информатика и образование, № 12 – 2002. – С.2-6.
 15. Скопень М. М. Комп'ютерні інформаційні технології в туризмі / М. М. Скопень. – К. : Кондор, 2005. – 301 с
 16. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. – 2004. – Випуск 2. – С. 209 – 225., с. 213, с. 213.
 17. <http://www.unicyb.kiev.ua/~boiko/it/intro1.htm>
 18. O'Reilly, T. (2005, September 30) What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [WWW document]. URL <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-0.html>. (7 березня 2009).
 19. Peter Mell, Timothy Grance The NIST Definition of Cloud Computing. Recommendation of the National Institute of Standards and Technology. Computer Security Division. Information Technology Laboratory. National Institute of Standards and Technology. Gaithersburg, MD 20899- 8930. – 2011. – 7p.

В статье рассмотрено понятие информационных технологии и осуществлена их классификация. Дана характеристика новых информационных технологий и определены их особенности. Предложен перечень средств информационных технологий, которые нашли наибольшее применение в подготовке будущих специалистов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: будущие специалисты, информационные технологии, средства, web-технологии, облачные технологии, блоги.

The article deals with the concept of information technologies and their classification. The characteristic of new information technologies has been provided, its specificity has been determined their. The list of information technologies with the greatest use in the training of future professionals in higher education has been given.

Key words: future professionals, information technology, tools, web-technology, cloud technology, blogs.

УДК 371.134:504

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Рубель Н.В.

м.Львів

У статті визначено особливості компетентнісного підходу до іношомовної професійної підготовки майбутніх екологів, проаналізовано шляхи реалізації цього підходу. Визначено місце і значення іношомовної професійної підготовки як складової професійної підготовки майбутніх екологів. Проаналізовані особливості підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іношомовному середовищі в процесі іношомовної професійної підготовки. Визначено і охарактеризовано структуру іношомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх екологів.

Ключові слова: професійна підготовка екологів, іношомовна професійна підготовка, спілкування, іношомовне професійне спілкування, компетентнісний підхід, іношомовна професійно-комунікативна компетенція.

Стрімкий розвиток суспільства, застосування но-

вих технологій виробництва, зростання негативного впливу людини на природу призводить до виникнення значних екологічних проблем у навколишньому середовищі. Відмінною рисою таких проблем є їх глобальний характер, а саме те, що часто вони не обмежуються кордонами однієї країни. Саме тому нагальною потребою існування сучасного суспільства стало питання підвищення рівня екологічної культури населення шляхом підвищення ефективності екологічної освіти. Україна, як й інші країни світу визначила головні завдання екологічної освіти на сучасному етапі. Серед них: формування екологічної культури шляхом екологізації програм підготовки та навчальних дисциплін, а також професійної підготовки фахівців-екологів через базову екологічну освіту. Підготовку фахівців для народного господарства в галузі екології (вчителів, викладачів – для

галузі освіти; фахівців – для роботи у державних органах управління в галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, у громадських екологічних організаціях) визначено головним завданням екологічної освіти [7]. Професійна підготовка екологів – особливо важлива складова екологічної освіти. Професійні кадри сфери охорони та захисту навколишнього середовища повинні бути підготовленими фахівцями, здатними забезпечити успішну діяльність у всьому її різноманітті, розв'язувати проблеми і виконувати завдання, поставлені перед екологічною сферою на сучасному етапі [11, с. 12]. Забезпечення успішності професійної діяльності майбутніх екологів не можливе без високого рівня володіння іноземною мовою, адже особливістю їхньої майбутньої професійної діяльності є необхідність вирішення професійних задач не лише в Україні, але й далеко за її межами. Саме тому іншомовна підготовка стала невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх екологів, а підвищення ефективності іншомовної професійної підготовки визначено одним з головних завдань вищої освіти України на сучасному етапі.

Дослідженнями різних аспектів професійної підготовки майбутніх екологів займалися науковці: Г. Білецька, І. Ковальчук, Рідей, С. Рудишин, М. Симонівська, С. Старовойт та ін.

Проблемами вивчення мовленнєвої діяльності займалися науковці: Т. Алексєєва, Н. Березіна, М. Галицька, Л. Гапоненко, Т. Глазунова, Ю. Друзь, А. Загнітко, Т. Казарицька, О. Куліш, В. Куніцина, М. Лісовий, С. Мілорадов, Л. Морська, Н. Сура та ін.

Питанням вивчення компетентнісного підходу до процесу підготовки майбутніх фахівців займалися науковці: І. Бех, І. Зімня, В. Луговий, Г. Терещук, Л. Філіппова, А. Хуторської та ін.

Проблема підвищення ефективності іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів слугує темою багатьох наукових досліджень. Проте питання теоретичного аналізу шляхів реалізації компетентнісного підходу до іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів висвітлено в наукових дослідженнях не в повному обсязі.

Метою даної статті є теоретичний аналіз шляхів реалізації компетентнісного підходу до іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів.

Для досягнення максимальної ефективності своєї професійної діяльності сучасний еколог повинен володіти знаннями, технологіями, прийомами, ефективними методами швидкого професійного реагування на різні екологічні катастрофи; вміти застосувати свої різноманітні фундаментальні і прикладні знання в попередженні цих екологічних катастроф і нещасних випадків, а також володіти вмінням самостійного пошуку та опрацювання необхідної інформації професійного характеру, кількість якої в екологічній сфері невинно зростає [2, с.7]. З огляду на ці вимоги перед майбутніми екологами як ніколи гостро постає завдання здійснення професійної комунікації не тільки рідною, але й іноземними мовами. Саме тому здатність майбутніх екологів здійснювати іншомовне професійне спілкування стала обов'язковим компонентом їхньої повноцінної професійної діяльності з одного боку, а необхідним результатом їхньої іншомовної професійної підготовки, з іншого.

У Галузевому стандарті вищої освіти України визначено головні завдання професійної підготовки майбутніх екологів в умовах входження її до Європейського та міжнародного простору. Одне з першочергових – формування готовності до здійснення ефективної комунікативної взаємодії в умовах іншомовного професійного середовища, тобто до професійного спілкування [4, с.12]. Отже, головним завданням іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів на сучасному етапі стало формування їхньої готовності до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

У сучасних соціально-економічних умовах професійному іншомовному спілкуванню відводиться особлива роль. У процесі підготовки до професійного спілкування в іншомовному середовищі у майбутніх екологів повинен бути сформований спочатку належний рівень іншомовної професійної компетенції, на подальших етапах навчання – відповідний рівень іншомовної професійної компетентності, а на основі сформованої іншомовної професійної компетентності – належна, комунікативно вмотивована готовність до іншомовного професійного спілкування.

Такий підхід до процесу професійної підготовки науковці називають компетентнісним підходом. Сучасні дослідники визначають компетентнісний підхід як пріоритетну спрямованість на цілі-вектори освіти (навчання, учіння, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності) [1, 6, 8]. Інструментальними засобами досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості [5, с. 5: 12].

Зауважимо, що вперше поняття «компетенція» було вжите в США у 60-х роках у контексті діяльного навчання і передбачало підготовку фахівців, здатних конкурувати на ринку праці [14, с. 7]. Сьогодні немає однозначного підходу щодо тлумачення понять «компетенція» і «компетентність». Значна кількість науковців визначають компетенцію як готовність спеціаліста застосовувати отримані знання на практиці, інші – як здатність вирішувати проблеми [6]. Так, А. Хуторський визначає компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), що ставляться стосовно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [15]. М. Галицька вважає, що компетенція означає «єдність знань, навичок і відносин у процесі професійної діяльності, які зумовлені вимогами посади, конкретною ситуацією і цілями організації (з посиланням на С. Козак), сукупність професійно значущих якостей та прояв творчості у процесі професійної діяльності (з посиланням на Г. Малиновську), коло тих питань, які повинна і реально може розв'язувати людина, що виконує професійну чи соціальну роль (з посиланням на В. Семиченко), а поняття «компетентність» науковець визначає як таке, що «характеризує і визначає рівень професіоналізму фахівця, котрий володіє знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють йому демонструвати професійно грамотну дію мислення, оцінку, думку у конкретній професійній діяльності» [3, с. 8]. Компетенцію як здатність, необхідну для реалізації мовної діяльності, ввів у широкий науковий обіг Н.

Хомський [16, с. 48].

Проаналізувавши визначення понять «компетенція» і «компетентність», сформульовані різними дослідниками проблеми, можемо констатувати, що найбільш точно предмету нашого дослідження відповідає визначення поняття компетенції як сукупності «взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлення), що висувуються щодо певного кола предметів і процесів, є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно до цих предметів і процесів, впливають на професійну діяльність, роль чи відповідальність»; поняття компетентності як «володіння людиною відповідною компетенцією, а також її досвід, особисте емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, до складових компетентності» [9, с. 33]. Ми підтримуємо думку А. Хуторського, що однією з ключових компетенцій є комунікативна, адже саме здатність здійснювати комунікацію дозволяє реалізувати обмін інформацією, а також здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу знань у процесі спілкування [15]. Комунікативна компетенція – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [14, с. 7].

Іншомовна комунікативна компетенція, будучи важливим компонентом комунікативної культури майбутнього еколога є, водночас і невід'ємною складовою його підготовки у ВНЗ.

Формування соціокультурної компетенції майбутніх екологів вимагає моделювання у процесі проведення навчальних занять ситуацій міжкультурного спілкування. Реалізація міжкультурного спілкування передбачає адекватні комунікативні дії, взаєморозуміння учасників акту комунікації. Досягнення такого взаєморозуміння можливе лише за умови володіння сукупністю відомостей соціокультурного й міжкультурного характеру, а відтак – відповідними особливостями вербальної та невербальної поведінки.

На основі комунікативної, соціокультурної, міжкультурної компетенції формується іншомовна комунікативна компетенція, яку трактуємо як здатність людини виступати в якості суб'єкта спілкування в іншомовному середовищі [9, с. 39]. У свою чергу, комунікативна компетенція є інваріантним компонентом іншомовної професійної компетенції. Тлумачимо іншомовну професійну компетенцію як здатність застосовувати: 1) знання про лексико-граматичні особливості іноземної мови, різні типи іншомовних дискурсів, їх будову; 2) вміння й навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань у значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових ситуаціях професійного спілкування [9, с. 40].

З позицій державної мовної політики навчання іноземних мов є одним із пріоритетів сучасної освіти. В умовах розвитку і постійного розширення міжнародних контактів саме іноземна мова стає найважливішим засобом професійної комунікації майбутніх екологів, що спричинило посилення мотивації у вивченні мов. Сучасність вимагає також від майбутнього еколога готовності та здібності до оволодіння предметними, науковими знаннями у професійному спілкуванні, тобто володіння професійно-комуніка-

тивною компетенцією. Професійно-комунікативну компетенцію визначають як інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної і професійної компетенції, який передбачає володіння мовою і професійним мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування (для фахівців, що мають високий рівень професійно-комунікативної компетенції) [10, с. 19]. На думку Н. Сури, професійно-комунікативна компетенція є особливим видом компетенції, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними та науковими знаннями у професійному спілкуванні [13, с. 8]. Формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців, загалом, та майбутніх екологів, зокрема, зумовлене соціально-економічними змінами ринкової економіки й нагальними потребами суспільства до значної трансформації цілей і завдань професійної освіти. Іншомовну професійно-комунікативну компетенцію трактуємо (з посиланням на Н. Суру), як володіння майбутнім екологом необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості. Професійне спілкування в іншомовному середовищі розглядаємо з точки зору компетентнісного підходу як важливу передумову формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції.

На основі аналізу джерел з проблеми дослідження, вимог стандарту вищої освіти та отриманих результатів можемо схематично представити структуру іншомовної професійно-комунікативної компетенції (далі – ІПКК) майбутніх екологів (рис. 1).

Іншомовна комунікативна компетенція у комплексі з загальнопрофесійними і спеціально професійними компетенціями складають ключові компоненти ІПКК майбутнього еколога. До загальних груп компетенцій-складових ІПКК належать соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні компетенції. Креативність, здатність до системного мислення, здатність навчатися, розуміння і знання етичних норм комунікативної поведінки та екологічна грамотність формують соціально-особистісні компетенції. Знання дисциплін фундаментальних наук, необхідні для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін, відображають рівень сформованості загальнонаукових компетенцій.

Здатність до письмової і усної комунікації як рідною, так і іноземною мовою, до сприйняття й передавання інформації як рідною, так і іноземною мовою, а також дослідницькі навички і комп'ютерна грамотність є складовими інструментальних компетенцій.

Наступним етапом іншомовної підготовки майбутніх екологів є формування у них належного рівня іншомовної професійної компетентності. Іншомовна професійна компетентність є інваріантним компонентом професійної компетентності

У рамках нашого наукового дослідження найбільш відповідним вважаємо визначення поняття іншомовної професійної компетентності як складного утворення, а саме комплексу відповідних знань, умінь і навичок; компетенцій, які виступають складовими іншомовної професійної компе-

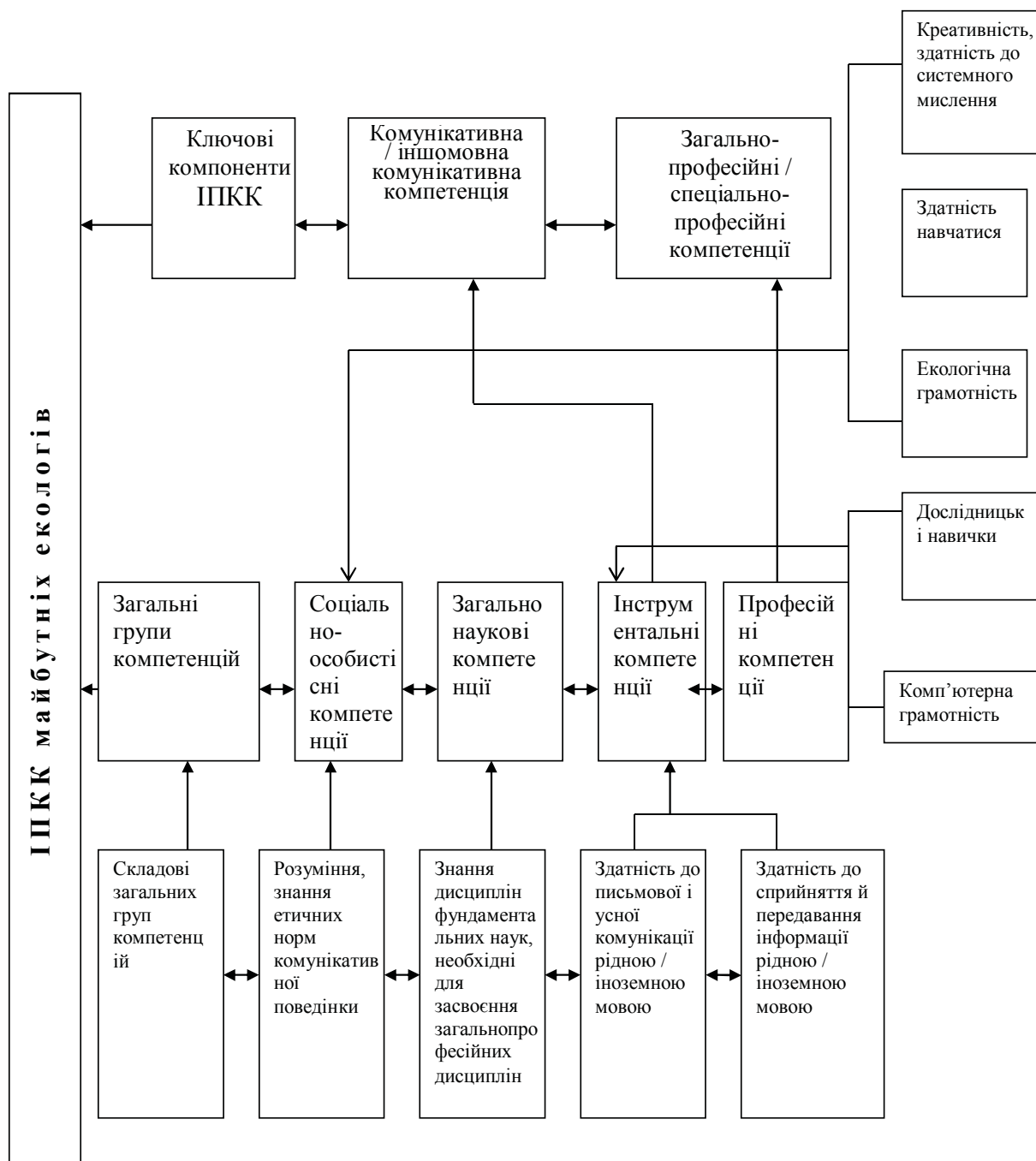


Рис. 1. Структура ІПКК майбутніх екологів

тенції; професійної компетентності та її компонентів – предметних і галузевих компетентностей; ключових компетентностей, серед них іншомовної комунікативної компетентності та її інваріантних складових – лінгвістичної, соціокультурної, прагматичної, міжкультурної, референційної, стратегічної компетентностей. Необхідними компонентами іншомовної професійної компетентності, при цьому, є особистий досвід діяльності, належне емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, творчий підхід [9, с. 39].

Методичні рекомендації щодо розробки складових стандартів вищої освіти, запропоновані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту Укра-

їни для ВНЗ України у 2012 році, не передбачають формування у випускників ВНЗ компетентностей. Згідно згаданих стандартів, інтегральними якістьми випускників є їхні компетенції. Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись його соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними, професійними компетенціями.

Отже, процес підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування в іншомовному середовищі повинен завершитись формуванням у нього особистісної інтегративної якості – іншомовної професійно-комунікативної компетентності (рис. 1), основа якої – здатність до здійснення продуктивної ко-

мунікативної взаємодії іноземною мовою з іншими учасниками комунікації у сфері своєї професійної діяльності, тому одним з ефективних напрямів професійного та особистісного становлення майбутнього еколога вважаємо розвиток його комунікативних можливостей.

Висновки. У процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів у ВНЗ України часто використовується текстуально-перекладна методика навчання, яка, як правило, зводиться до рутинного перекладу професійних текстів, що у майбутньому викликає проблеми у спілкуванні. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від майбутнього еколога не тільки розуміння фахових текстів іноземною мовою, а й здатності спілкуватись. Нові вимоги зумовлюють необхідність звертання і до нових комунікативних та інтенсивних методів навчання, його переорієнтацію на навчання спілкуванню іноземною мовою, інакше кажучи, результатом іншомовної підготовки майбутнього еколога на сучасному етапі повинно бути формування іншомовної професійної компетенції, а на її основі в подальшому — іншомовної професійної компетентності. Головна мета

вивчення іноземної мови є не лише сама мова, але й мовленнєва діяльність, тобто здатність майбутнього еколога якісно спілкуватись іноземною мовою для вирішення професійних завдань. Тому, кінцевим результатом навчання повинне бути формування комунікативних умінь: говоріння, аудіювання (розуміння на слух), читання і письма, а також вміння використовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань професійного характеру.

Підвищення якості іншомовної професійної підготовки як складової сучасної вищої екологічної освіти дозволить фахівцям-екологам розширювати міжнародні контакти з фахівцями інших країн, обмінюватись досвідом роботи, брати участь у спільних екологічних проектах, науково-дослідних програмах.

Особливості іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів не вичерпуються аналізом шляхів реалізації компетентнісного підходу до цієї підготовки. Перспективи подальших досліджень цієї проблеми можуть охоплювати аналіз шляхів реалізації інших наукових підходів до іншомовної професійної підготовки майбутніх екологів як в Україні, так і за кордоном.

Література та джерела

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. — 2009. — № 2. — С. 27 — 33.
2. Білецька Г. А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці екологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. А. Білецька. — Вінниця, 2004. — 19 с.
3. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / М. М. Галицька. — К., 2007. — 20 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти МОНУ. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра і спеціаліста з напрямку підготовки «Екологія». — К. : МОНУ, 2008. — 12 с.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : Наука, 2005. — 215 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С. 35 — 41.
7. Концепція екологічної освіти України // Директор школи. — 2002. — №16 (208). — С. 20 — 29.
8. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. — 2009. — № 2. — С. 14 — 27.
9. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю / Н. О. Микитенко. — Тернопіль : ГНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. — 411 с.
10. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04.04 «Теорія та методика професійної освіти» — К., 2005. — 40 с.
11. Старовойт С. М. Професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Старовойт. — К., 2005. — 20 с.
12. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. — 2009. — № 2. — С. 44 — 50.
13. Сура Н. А. Навчання студентів професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н. А. Сура. — Луганськ, 2005. — 20 с.
14. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Ю. П. Федоренко. — Луцьк, 2005. — 19 с.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал “Эйдос”. — 2002. — 23 апреля. — [Електронний ресурс]. — Режим доступа: 03.12.2004: < <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>>. В надзаг: Центр дистанційного образования “Эйдос”. — Язык рус.
16. Chomsky N. Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use / N. Chomsky. — Westport : Praeger Publishers, 1986. — xxix + 314 p. — (Convergence).

В статтє определены особенности компетентностного подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих экологов, проанализированы пути реализации этого подхода. Определены место и значение иноязычной профессиональной подготовки как составляющей профессиональной подготовки будущих экологов. Проанализированы особенности подготовки будущих экологов к профессиональному общению в иноязычной среде в процессе иноязычной профессиональной подготовки. Определена и охарактеризована

структура иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих экологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка экологов, иноязычная профессиональная подготовка, общение, иноязычное профессиональное общение, компетентный подход, иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция.

This article deals with the competence approach to the future ecologists' professional foreign language training. The ways of the realization this approach have been analysed. The role and the place of foreign language professional training in the process of future ecologists' professional training have been defined. Specific features of the process of future ecologists' training for communication in a foreign language environment have been justified. The structure of the future ecologists' foreign language professional communicative competence has been defined and characterised in the article.

Key words: ecologists' professional training, foreign language professional training, communication, foreign professional communication, competence approach, foreign language professional communicative competence.

УДК 378.14:004

ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ОТРИМАННЯ НОВИХ ЗНАТЬ В ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ СУЧАСНИМИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Савчук Людмила Олександрівна
м.Хмельницький

У статті розглянуто вплив туристичної галузі на економіку України, зазначено, що сполучним центром різних виробників у рамках туристичної галузі є інформаційна діяльність, визначено роль сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освоєнні нових знань, виокремлено фактори підвищення мотивації, зроблено висновок щодо перспектив розвитку туризму.

Ключові слова: туристична галузь, мотивація, інформація, інформаційна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології.

Туристична галузь в Україні відіграє важливу роль у виконанні завдань по розбудові української державності, входженню до світового співтовариства, культурному та духовному відродженню нації. Адже Україна має багаті туристичні можливості, розвинуту мережу авіаційних, залізничних, автомобільних, морських і річкових шляхів сполучення, вигідне для туризму географічне та геополітичне розташування. Оскільки це ще досить молода галузь в Україні, ми спостерігаємо як зростає необхідність в висококваліфікованих, компетентних працівниках, які б могли вміло використовувати системи маркетингових інформаційних комунікацій, застосувати нестандартні управлінські рішення.

Основа туристичної індустрії складають фірми, туроператори і тур агенти, що займаються туристичними поїздками, продажем путівок і турів, надають послуги з розміщення та харчування туристів, їх пересуванню по країні, а також органи управління, інформації, реклами, підприємства з виробництва та продажу товарів туристичного попиту. Згідно із Законом України «Про туризм», суб'єкти туристичної діяльності – це підприємства, установи, організації незалежно від форм власності, фізичні особи, що зареєстровані у встановленому чинним законодавством України порядку і мають ліцензію на здійснення діяльності, пов'язаної з наданням туристичних послуг [1]. Туристичний бізнес став привабливим для під-

приємців невеликим стартовим капіталом, швидким терміном його окупності, постійним зростанням попиту на туристичні послуги, високим рівнем рентабельності.

Важливо, що на туризм працюють і інші галузі, для яких обслуговування туристів не є основним видом діяльності (харчова та легка промисловість, сільське господарство, виробництва сувенірної продукції, комунальне господарство та ін.). Всі ці галузі тісно зв'язані між собою та взаємно сприяють зростанню конкурентоспроможності одна одній. Таким чином, ринок праці достатньо широкий і потребує професіоналів, підготовлених до використання сучасних інформаційних технологій та функціонування ринкової системи господарювання. При цьому, зростає розуміння того, що знання основ організації туристичної діяльності має надзвичайно важливе значення при підготовці працівників туристичної сфери, підвищенні професійного рівня, вивченні світової економіки та економіки України.

Тому метою статті обрано вивчення проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці фахівців туристичної галузі. Основною мотивацією в освоєнні нових знань є потенційні можливості держави в розвитку галузі, перспектива працевлаштування, кар'єрне зростання молодих спеціалістів та швидка адаптація до роботи в інших фірмах туристичної індустрії. Мотивація (з лат. *moveo*) – спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби: потреба самовираження, потреба у власному зростанні і в реалізації своїх потенційних перспектив.

У наукових дослідженнях провідних вчених знайшли своє відображення такі особливості становлення і розвитку туристичної галузі: методологія розробки і реалізації державної та регіональної туристичної політики, особливості обліку та аналізу

результатів роботи, планування фінансово-господарської діяльності, світовий досвід організації туризму. Так, здійснюючи наукові дослідження В.Пазенок, В.Федорченко, О.Любіцева, І.Мінич, Л.Лук'янова (Україна), (В.Квартальнов, І.Зорін, О.Сесьолкін, (Росія), С.Стечів (Сербія), Ірена Інджейчик, Я.Фечко (Польща), Р.Макінтош (США), М.Кабушкін (Білорусь), сформували теоретично-методологічну базу туризму. Концепцію моделі професійної компетентності як головної передумови становлення сучасного спеціаліста сфери туризму обґрунтували Л.Кнодель, В.Лозовецька, Шафранський (Україна).

Ми зупинимось на визначенні факторів підвищення мотивації в придбанні нових знань в галузі туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключовим моментом в підвищенні мотивації є формування особистості з конкурентоспроможними здібностями, яка включає навчання, виховання, консультацію, підготовку і адаптацію. Потреба у реалізації своїх потенційних можливостей сприяє загальному, інтелектуальному та професійному зростанню людини, збагачує її ерудицію і зміцнює впевненість у собі. Професійний розвиток вимагає придбання нових знань умінь та навичок, навчання за способом спілкування, яке направлене на виконання виробничих завдань; засвоєння знань, умінь, навичок та способів спілкування з метою приведення їх у співвідношення з сучасними вимогами туристичної галузі, а також для стимулювання професійного росту; підготовки до виконання якісно більш складних задач; отримання знань, умінь, навичок та володіння способами спілкування, поведінки для освоєння нової професії в галузі туризму.

Можна виділити такі характерні риси туристичної індустрії: інтегрована торгівля послугами, комплексна послуга, як з точки зору виробника, так і споживача, інформаційна діяльність.

Сполучним центром, що утримує різних виробників у рамках туристичної галузі, є інформаційна діяльність. Інформація та знання як якісно новий виробничий ресурс істотно змінюють місце і роль людини у процесі виробництва, у розвитку суспільства. Утверджується суспільство з характерним, новим виробничим ресурсом – інформацією і знаннями та новим середовищем, яке забезпечує ефективнішу діяльність людини у виробництві й суспільстві. Отже сучасна туристична галузь має адаптувати фахівців до реалій сьогоденного туристичного процесу, гострої конкуренції на ринку туристичних послуг, формувати стратегічне, перспективне мислення, розвивати вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Формування адекватних уявлень про інформацію висуває потребу осмислення понятійного апарату сутності інформаційних та комунікаційних технологій. Таким чином, інформаційна технологія це «система засобів та методик, що забезпечує оптимізацію роботи з інформацією на базі комп'ютерної техніки» [2, с. 26]. Ми погоджуємось з І.В. Роберт яка виділяє такі основні функціональні можливості інформаційних технологій: негайний зворотний зв'язок між користувачами і засобами інформаційних технологій; комп'ютерна візуалізація інформації про досліджувані об'єкти або закономірності процесів,

явищ як реальних так і «віртуальних»; архівне зберігання великих об'ємів інформації з можливістю їх передачі, а також швидкого доступу до центрального банку даних; автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагмента або самого експерименту.

Інформаційні технології туристичної галузі на українському ринку присутні відносно недавно. Їх можна розглядати як інтегровану сукупність таких основних інформаційних підсистем: управління фінансами, управління матеріальними потоками, управління обслуговуванням, якістю, персоналом, управління збутом, аналіз фінансів, собівартості, оборотних коштів, управління маркетингом тощо. Загальними особливостями інформаційних технологій є автоматизація процесів планування, обліку і управління основних напрямків діяльності та послуг у туризмі.

Ще одним стимулом до розвитку інформаційних технологій в туристичній індустрії є утворення туристично-інформаційних центрів, лабораторій, музеїв культури, освіти та еволюції туризму, спеціалізованих Інтернет-кафе тощо. Завданнями таких структурних утворень є розроблення наукових засад туристичної діяльності, створення та апробація інформаційних систем, дослідження і узагальнення туристичної практики з метою її вдосконалення, поглиблене вивчення іноземних мов, навчання туристичним професіям. Зростає розуміння того, що знання основ організації туристичної діяльності та застосування інформаційно-комунікаційних технологій має надзвичайно важливе значення при підготовці працівників туристичної сфери, підвищенні професійного рівня, вивченні світової економіки та економіки України.

З метою своєчасного задоволення попиту на туристичні товари та послуги та у зв'язку з необхідністю швидкої передачі, пошуку та збереження значних об'ємів інформації застосовуються сучасні комунікаційні технології.

Під комунікаційними технологіями розуміємо сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації, створення, поширення, збереження та управління інформацією. Маємо на увазі комп'ютери, мережу Інтернет, мультимедіа, радіо- та телекомунікації, а також телефонний та стільниковий зв'язки. Вміло застосовувавши сучасні інформаційні та комунікаційні технології ми отримаємо доступ до розвинених інформаційних ресурсів: баз даних і банків знань, навчальних та контролюючих систем, електронних бібліотек, електронної освіти (e-education).

Комунікаційні технології, які використовуються для підтримки взаємодії в отриманні нових знань, можуть бути розподілені на такі категорії:

- асинхронні (або відстрочені) технології, які не вимагають, щоб учасники взаємодії були представлені одночасно. Прикладами можуть служити звичайна поштова кореспонденція, електронна пошта й комп'ютерні конференції;
- синхронні (у реальному часі) технології, які передбачають, що учасники вступають у взаємодію

одночасно. До таких технологій належать телефонія, аудіоконференції, відеоконференції, багатокористувацькі об'єктно орієнтовані середовища (MOOs);

– технології, які комбінують асинхронну й синхронну комунікацію із застосуванням комп'ютерного програмного забезпечення, як, наприклад, мультимедійні стаціонарні конференції й інтегровані веб-середовища [4].

Таким чином, серед факторів, що підвищують мотивацію отримання нових знань засобами інформаційно-комунікаційних технологій та безпосередньо впливають на розвиток туризму є:

1. Політичний фактор. Зміна політичної карти світу, відкриття кордонів і перехід до ринкової економіки країн СНД і Східної Європи визначили збільшення туристичних потоків; створення Європейського Союзу без внутрішніх кордонів також створює умови для все більшого розвитку туризму.

2. Технологічний фактор. Глобалізація – один з основних трендів в туристичній індустрії, супроводжується концентрацією частки ринку і впливу у великих компаніях. Ці компанії, крім економії у великих масштабах, можливість розподіляти ризик між різними ринками, застосування сучасних маркетингових схем і доступу на міжнародний ринок праці, також виграють від активного застосування сучасних технологій.

3. Екологічний фактор. Екологічне питання стимулює значні зусилля щодо захисту й охорони при-

родних ресурсів. У подальші роки ринок заповниться новими туристичними продуктами, а саме, екотуризмом, спрямованим на дослідження навколишнього середовища, особливо флори і фауни в заповідних зонах, на збереження пам'ятників історії, архітектури, культури.

4. Освітній фактор. Освіта і підготовка кадрів у туристичній сфері стає все більш високотехнологічною, інформаційно насиченою, інтернетзалежною. Фахівці мають бути професійно підготовленими, володіти мовами, інформаційно-комунікаційними технологіями, добре уявляти собі природу туристичної діяльності.

Туристична галузь розвивається швидкими темпами і в найближчі роки може стати важливим сектором підприємницької діяльності в Україні, значним джерелом прибутків нашої держави.

Висновок. Отже, туризм це такий соціальний інструмент, який стимулює регіональний розвиток, сприяє створенню нових робочих місць, є вагомим складовою поповнення державного та місцевих бюджетів. Перспективу розвитку туристичної індустрії ми вбачаємо в державній підтримці, спрямованій на впровадження інвестиційних проєктів, активізації внутрішнього туризму, просуванні вітчизняних екскурсійно-пізнавальних маршрутів на міжнародну арену, створенні туристичних корпорацій і спільних підприємств за участю іноземного капіталу, підготовці висококваліфікованих професіоналів туристичної галузі.

Література та джерела

1. Закон України про туризм. // № 5316-VI-ВР в редакції від 02.10.2012 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
2. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1995. – 430 с.
3. Роберт І.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. – 2001. – №5. – С.12-16
4. Технологии и медиа [Электронный ресурс] // Глобальная сеть дистанционного образования: российский портал. – Режим доступу: <http://www.cito.ru/gdenet/technology>

В статті розглянуто вплив туристичної галузі на економіку України, вказано, що зв'язуючим центром різних виробників в рамках туристичної галузі є інформаційна діяльність, визначено роль сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освоєнні нових знань, виділено фактори підвищення мотивації, зроблено висновок про перспективи розвитку туризму.

Ключові слова: туристична галузь, мотивація, інформація, інформаційна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології.

The paper considers the influence of tourism on the economy of Ukraine; it has been indicated that informational activity is a connecting center of various manufacturers within the tourism industry; the role of modern information and communication technologies in the development of new knowledge has been defined; the ways of increasing the motivation have been identified; it has been concluded regarding the prospects of tourism development.

Key words: tourism industry, motivation, information, information activity, information and communication technology.

УДК: 379.81

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сивохоп Ярослав Михайлович

м. Ужгород

У статті розглядається можливість ефективного використання потенціалу позашкільних навчальних закладів у процесі формування здорового способу життя підлітків. Належна увага приділяється проблемі збереження здоров'я та профілактиці соціально значущих проблем підліткового віку. Акцентується увага на організації занять з питань формування здорового способу життя в умовах спортивно-краєзнавчої діяльності, яка реалізується в рамках організації літніх оздоровчих таборів у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: здоров'я, підлітки, здоровий спосіб життя, позашкільні навчальні заклади, спортивно-краєзнавча діяльність, оздоровчі табори.

За останні десятиліття суттєво погіршився стан здоров'я населення країни в цілому. Актуальність проблеми збереження та зміцнення здоров'я молоді набула державного значення, бо саме молодь, як перспективна частина суспільства, розбудовуватиме майбутнє. Проблема впровадження здорового способу життя в молодіжне середовище переходить до категорії таких, що визначають рівень національної безпеки держави.

На міждисциплінарний характер проблеми формування здорового способу життя вказують дослідження у різних галузях науки. У педагогічній науці проблема здорового способу життя досліджена у працях Л. Сущенко, О. Жабокрицької, С. Кондратюка, В. Кузьменко, С. Загуляєва, О. Вакуленко, С. Кириленко, В. Оржеховської, С. Лапаєнко, Т. Бойченко. У контексті валеологічного виховання здоровий спосіб життя досліджували С. Горбунова, І. Давидовський, І. Брехман, Г. Апанасенко, М. Гончаренко, Г. Шаталова, Г. Голобородько, Д. Давиденко, М. Гончаренко, Г. Зайцев, Л. Татарникова. У психології проблему здорового способу життя досліджували А. Щедрина, О. Леонтьєв, І. Власюк, Н. Максимова, С. Белогуров. Питання формування навичок здорового способу життя охарактеризовано у працях медиків М. Амосова, В. Артамонова, Н. Грейда, І. Брехмана, А. Лаптева.

У підлітковому віці важливим є формування потреби бути здоровим і на цій основі розвивати відповідні стереотипи поведінки та формувати навички здорового способу життя як одним із важливих критеріїв саме у підлітковому віці. На нашу думку найбільш сприятливі умови для реалізації цього процесу є у позашкільних навчальних закладах із можливістю організації спортивно-краєзнавчої роботи. Проблема зміцнення здоров'я дітей є актуальною у роботі позашкільних навчальних закладів.

У системі позашкільної освіти Закарпаття функціонують 33 позашкільні навчальні заклади, які відвідують 42,2 тисячі дітей. Крім зазначеного на базі 518 загальноосвітніх навчальних закладів організовано роботу 4,3 тисячі гуртків та секцій

різних напрямків роботи [3].

Попри те, потенціал позашкільних навчальних закладів у зазначеній сфері діяльності, як правило, використовується не в повному обсязі. Потребують оновлення зміст, форми, методи роботи, методичне забезпечення і вироблення критеріїв оцінювання процесу формування навичок здорового способу життя в умовах позашкільного навчального закладу, підвищення кваліфікації педагогів – позашкільників [4].

Актуальним напрямком розвитку і вдосконалення виховання у системі позашкільних навчальних закладів є оздоровлення дітей та формування навичок здорового способу життя.

Уважаємо за доцільне відзначити належний потенціал процесу формування навичок здорового способу життя підлітків під час спортивно-краєзнавчої роботи, яка реалізується засобами тематичних таборів в позашкільних навчальних закладах. У сучасному освітньому просторі функції таборів якісно нового значення на відміну від просто реалізації тих чи інших освітніх програм. Тому основною особливістю, яка відрізняє середовище табору від середовища, в якому дитина перебуває більшу частину часу протягом року – це зміна способу життя. Саме цю особливість бажано використовувати у процесі формування у підлітків нових поведінкових норм та навичок здорового способу життя.

Ще один фактор, який є присутнім і позитивно впливає на навчально-виховний процес в умовах табору – це обмежений вплив соціального середовища та інформаційних каналів (телебачення, Інтернет ресурсів). Дитячий табір має достатньо можливостей для організації виховного процесу та оздоровлення дітей.

Основною метою любого тематичного табору є виховання та оздоровлення дітей в період канікул, а також організація їхнього дозвілля. Адаптація до оздоровлення включає в себе відновлення, збереження, компенсацію здоров'я, розширення адаптивних можливостей організму, підвищення стійкості до впливу різноманітних факторів. Таким чином можемо стверджувати, що виховна система оздоровчого табору – це:

- педагогічна система, що включає в себе основні елементи цілеспрямованого навчання;
- механізм організації простору здорового способу життя;
- фізичного, психічного, духовного, морального оздоровлення дитини через активний відпочинок;
- відкрита система, яка дозволяє здобувати новий досвід.

Створення виховної системи педагогічним веде до організації життєдіяльності дітей в умовах табору з метою максимального використання наявного виховного потенціалу середовища та атмосфери

табору, природи, вивільненої від навчання енергії та здібностей самих підлітків в їхньому фізичному і психічному оздоровленні.

Безперечно освітня діяльність спрямована на конкретну дитину, особистість, певну групу дітей, що і визначає мету виховної діяльності в дитячому таборі – формування ціннісного ставлення до оточуючого світу, а не тільки корекції поведінки дитини. Тому виховна діяльність в таборі проходить в умовах тимчасового дитячого об'єднання, різноманітності його складу, відносної автономності існування, колективного характеру життя. Тимчасове об'єднання в таборі існує від 14 до 21 дня. За цей час, звичайно, вікових змін не відбувається, проте підлітки привносять в колектив свій досвід діяльності та відносини, що сприяють розвитку комунікації та створенню нових зв'язків.

Особливого значення у процесі роботи табору набуває створення оздоровчого середовища, яке зумовлене впровадженням здоров'язберезувальної педагогічної практики, що базується на наступних принципах:

- організація особистісно-орієнтованого навчання з урахуванням індивідуальних фізичних, психічних, особистісних компонентів індивіда;
- діагностика рівня індивідуального здоров'я: психосоматичні та соціально-духовні особливості індивіда;
- організація системи корекційних і реабілітаційних заходів;
- підбір оптимальних педагогічних технологій та програм з урахуванням регіонального, соціального та екологічного середовища, а також вікових особливостей підлітків;
- формування індивідуальних потреб особистості на основі знань власних можливостей і особливостей соматичного, психічного, інтелектуального та соціального здоров'я;
- формування духовно-моральних і соціальних орієнтирів, які визначають здоров'я і благополуччя особистості;
- оптимізація соціально-гігієнічних умов життєдіяльності;
- мінімізація впливу основних факторів ризику [1].

Варто виокремити проблему, на яку ми можемо впливати засобами спортивно-краєзнавчої діяльності позашкільних навчальних закладів, а саме погіршення фізичного розвитку школярів, що супроводжується загальним зниження функціональних можливостей.

На наш погляд основними причинами виникнення ситуації, яка склалася є:

- зниження загальної рухової активності дітей, яке є наслідком надмірного завантаженням навчального процесу;
- недостатньою кількістю занять фізичною культурою;
- втрати інтересу до самостійних занять фізичними вправами.

Погоджуємося з думкою Г. Апанасенко, про те, що в найближчій перспективі необхідно прийняти

радикальні міри щодо покращення фізичного розвитку та збільшення рухової активності учнів, для запобігання негативних наслідків не тільки для соматичного здоров'я і функціональної повноцінності, але і на біологічну основу майбутніх поколінь [2].

Значення фізичного виховання для збереження та зміцнення здоров'я дітей засобами позашкільної освіти є безперечним, оскільки фізичне здоров'я є передумовою формування здорового способу життя. Отже, правильно організований, цілеспрямований комплекс заходів щодо занять фізичними вправами в умовах табору формує у підлітків стійку звичку до занять фізкультурою.

Останні дослідження щодо формування здорового способу життя учнівської молоді дають підстави стверджувати про стійку тенденцію щодо теоретизації знань про здоров'я та здоровий спосіб життя. Учні дають правильні відповіді, що вживання тютюну, алкоголю, наркотичних речовини – це погано, а вести здоровий спосіб життя – це добре, проте мало хто дотримується цих принципів у повсякденному житті [5].

В умовах оздоровчого табору важливо використовувати такі форми організації занять з питань здорового способу життя, які б не повторювали або нагадували дітям заняття в школі. Тому основний акцент варто зробити на використанні інтерактивних методів навчання. Зазначимо, що інтерактивний (від англ. „interact”, „inter – взаємний”, „act” – діяти) – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі діалогу, бесіди з чим-небудь або з ким-небудь [збереження та розширення мережі позашкільних навчальних закладів];

- покращення кадрової та матеріально-технічної баз;
- оновлення змісту навчальних програм, форм, методів з питань формування навичок здорового способу життя;
- методичне забезпечення і вироблення критеріїв оцінювання процесу формування навичок здорового способу життя в умовах позашкільного навчального закладу;
- підвищення кваліфікації педагогів – позашкільників шляхом проведення цільового навчання.

Аналіз педагогічної літератури, присвяченої питанням спортивно-краєзнавчої оздоровчої діяльності та власний досвід, дає підстави стверджувати про переваги позашкільних навчальних закладів у вирішенні питань формування навичок здорового способу життя учнівської молоді у порівнянні з іншими закладами освіти, оскільки їх діяльність охоплює вільний час дітей та базується на добровільності, має методичний потенціал, традиції та досвід виховної роботи з підлітками. Це в свою чергу створює особливі умови педагогічному колективу для організації навчально-виховного процесу для досягнення позитивних результатів у формуванні здорового способу життя, що потребує консолідації зусиль загальноосвітніх навчальних закладів, позашкільних навчальних закладів, родини, засобів масової інформації, соціальних інститутів.

Література та джерела

1. Апанасенко Г. Л. Здоровье: методология и методика количественной оценки / Г. Л. Апанасенко // Проблемы оценки функциональных возможностей человека и прогнозирования здоровья: Тезисы докл. Всесоюз, конф. –

- М.: Школа, 1985. – С. 21.
2. Макаревич Е. В. Современные проблемы здоровьесберегающей педагогики. Сб. Образование и воспитание / Е. В. Макаревич. – М.: МГОПУ им. М. Шолохова, 2000. – 123 с.
 3. Освіта, фізична культура і спорт Закарпаття у цифрах і фактах. 2012-2013 н.р.: Інформаційно-аналітичний збірник. – Ужгород: Кп "Ужгородська міська друкарня", 2013. – 176 с.
 4. Сивохоп Я. М. Формування навичок здорового способу життя учнівської молоді в умовах позашкільних навчальних закладів / Я. М. Сивохоп // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – №21. – 2011. – С. 178 – 180.
 5. Сивохоп Я. М. Основні підходи щодо формування навичок здорового способу життя учнівської молоді / Я. М. Сивохоп // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – №18. – 2010 р. – С. 94 – 98.
 6. Химинець В. В. Психолого-педагогічні аспекти інноваційних технологій: Навчально-методичний посібник / Химинець В. В., Сивохоп Я. М., Петрус В. В. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2006. – 148 с.

В статье рассматривается возможность эффективного использования потенциала внешкольных учебных заведений в процессе формирования здорового образа жизни подростков. Надлежащее внимание уделяется проблеме сохранения здоровья и профилактике социально значимых проблем подросткового возраста. Акцентируется внимание на организации занятий по вопросам формирования здорового образа жизни в условиях спортивно-краеведческой деятельности, которая реализуется в рамках организации летних оздоровительных лагерей во внешкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: Здоровье, подростки, здоровый образ жизни, внешкольные учебные заведения, спортивно-краеведческая деятельность, образовательно-оздоровительные лагеря.

The article examines the possibility of effective usage of after-school educational institutions potential in the processes of forming the healthy lifestyle of the teenagers. All necessary attention is paid to the problem of health preservation and to preventive measures of socially significant problems of the juvenile age. An emphasis is placed on the organization of the classes on forming the healthy lifestyle during exercising sports and nature-study activities, which are conducted in health-improving summer camps of the after-school educational institutions.

Key words: health, teenagers, healthy lifestyle, afterschool educational institutions, sport and nature-study activities, health-improving camps.

УДК 37.018

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН У США

Сідун Лариса Юріївна

м. Ужгород

Здійснено дослідження проблеми етнічних відносин в США. Розкриті сучасні тенденції регулювання міжетнічних відносин. Особлива увага звертається на концепцію полікультурного розвитку американського суспільства. Розглянуто історичні умови розвитку полікультурної освіти в США. Підкреслюється, що розвиток полікультурної освіти зумовлений існуванням багатьох етнічних культур в американському суспільстві.

Ключові слова: США, етнічні відносини, полікультурна освіта.

Україна – багатонаціональна держава, де проживає багато націй і народностей. На жаль, останнім часом ми є свідками зростання міжетнічної напруги в окремих регіонах, тому проблема регулювання міжетнічних відносин видається нам особливо актуальною.

Регулювання етнонаціональних відносин, різноманітних процесів етносоціального розвитку є важливим напрямком соціальної політики України. В основі регулювання етнонаціональних відносин лежить забезпечення умов для реалізації етнонаціонального потенціалу людини, етнічної індивідуальності, вільного розвитку всіх народів, формування

міжетнічної єдності суспільства, недопущення будь-яких привілеїв чи обмежень за етнонаціональними ознаками, розпалювання міжетнічної ворожнечі та пропаганди національної переваги, гармонізація інтересів корінної нації з інтересами іноетнічного населення, національними меншинами, виявлення і вирішення етнонаціональних суперечностей.

Важливим напрямком здійснення регулювання етнонаціональних відносин є створення умов для розвитку та збагачення духовних засад етнонаціонального життя, зокрема створення умов для вільного саморозвитку національної культури. Державна політика має бути спрямована на формування цілісної, універсальної структури національної культури, яка б передбачала збереження історичних етнонаціональних культурних надбань і розвиток сучасних культурних цінностей [1].

Етнонаціональна політика повинна виходити з того, що цінності національної культури є діалектичною єдністю національного і загальнолюдського, загальнонаціонального та етноспецифічного, регіонального. Ціннісний зміст національної культури може виступати рушійною силою суспільного прогресу лише тоді, коли творчий потенціал такої культури ґрунтується на загальній системі цінностей,

вироблених етнонаціональною спільністю, нацією, народом, людством упродовж своєї історії. Так, цінності національної культури, що формуються в нашій країні, в умовах нашої української дійсності, є результатом тривалого розвитку України, її регіонів, територій, етногеографічних районів, у кожного з яких своя особлива доля, яка зумовлена усім їх попереднім розвитком.

В розбудові етнонаціональної політики України доцільно враховувати досвід інших багатонаціональних країн, зокрема США, на аналізі якого ми зосередимо увагу в даній статті.

Різні аспекти проблеми міжетнічних відносин досліджувалися вітчизняними і зарубіжними вченими. Це, зокрема питання культурної ідентичності та етнічних стереотипів (С.Бенкс, Т.Іванова, Н.Мадей, В.Скуратівський), полікультурної освіти (І.Васютенкова, Л.Горбунова, В.Кузьменко, С.Ніето), культури міжнаціонального спілкування (З.Гасанов, Л.Гончаренко, В.Заслуженюк), полікультурності і толерантності (Р.Валітова, Л.Ільченко, Д.Стівенсон).

Зважаючи на те, що в США накопичено значний досвід у вирішенні питання регулювання етнічних відносин, вважаємо за доцільне коротко охарактеризувати основні його аспекти.

Відомо, що США є країною іммігрантів і питання регулювання міжнаціональних відносин давно перебуває в центрі уваги уряду. Тривалий час у наукових та політичних колах США розробляються дві основні (багато в чому протилежні) моделі соціально-політичного устрою, в межах яких може розвиватися освіта й виховання у багатонаціональному суспільстві: культурна асиміляція й культурний плюралізм (полікультурність).

Природа американської національної ідентичності, з її акцентом на символічний патріотизм, національні цінності, національну ідею, багато в чому зумовила асиміляцію іммігрантів. У національній односторонності вбачали загрозу національної єдності, державної цілісності [2]. Так була дана настанова (яка згодом отримала визначення «англокомформістської»), що іммігранти повинні повністю відмовитися від своєї мови, звичаїв та традицій і перейняти мову, спосіб життя й систему цінностей англоспівної більшості.

Поглинання іммігрантів панівною культурою було центральною легендою формування нації. Так з'явилася метафора, яка визначала сутність американської нації, – «плавильний котел», і припускала, що культури іммігрантів змішуються і переплітаються.

В США також обговорювалася модель диференціації, яка передбачає уникнення етнічного конфлікту завдяки тому, що контакти між етнічними групами зводяться до мінімуму і відбувається непряме виключення етнічних груп із соціального, економічного, культурного життя суспільства. Екстремальними формами асиміляції і диференціації можуть бути такі форми, як «етнічна чистка», «апартеїд», «геноцид».

Модель асиміляції піддається сумніву, оскільки останнім часом стає дедалі очевидніше, що вона не виконує поставлених цілей і призводить до зростаючого відчуження груп меншин. Найбільш сучасним відгуком на культурне різноманіття є політика полікультурності. Культурний плюралізм може розглядатися як найкращий структурний принцип по-

лікультурного суспільства. У США під культурним плюралізмом розуміють наявність і визнання вільного існування і розвитку різних етнічних культур у складі єдиної національної спільноти. Пропонується необхідність закріплення в законодавчих актах і нормах права на вільний розвиток різних субкультур, а також культур етнічних меншин.

Живучи в умовах полікультурного простору індивід має ідентифікувати себе з певною культурною спільнотою. Для кожного народу характерним є власне унікальне бачення навколишнього світу і свого місця в ньому. Людське сприйняття і пізнання формує специфічну картину світу й відповідно до неї особистість діє в навколишньому світі. Тому ідентифікація допоможе людині вибрати ті риси, уміння, цінності, якими б вона хотіла володіти. Водночас, ідентифікуючись з певною групою, особистість пізнає інших, і, відповідно, в неї розвивається полікультурна картина світу.

Полікультуралістична модель визнає мінливе відношення політичної влади до питання пристосування різних етнічних груп до загальнодержавних норм і пропонує зняти історичну напруженість між громадянською культурою та етнічною культурою.

Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття у суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення.

Полікультурна модель відкидає ідею уніфікації етнокультур через освіту. Акцент робиться не на культурному різноманітті, а на уподібненні. Ідея культурного плюралізму входить в систему ідеалів американської демократії в полікультурних умовах. Пропонується нова модель, у якій кожна складова зберігає свою унікальність.

Поняття «полікультурність» розглядається з різних точок зору. Виділяють чотири основних аспекти полікультуралізму: демографічний, перспективний, холістичний і політичний. Демографічний чи описовий полікультуралізм визнає неминучість існування й розвитку у суспільстві різних етнічних груп. Перспективний полікультуралізм проектує майбутній розвиток полікультурного суспільства і пропонує ідеї про ідеальний тип суспільства, до якого держава прагне в майбутньому. Холістичний полікультуралізм виокремлює ідею про цінності розвитку всіх культур і етносів в рамках єдиного суспільства. Холістичний полікультуралізм підтверджує ідею культурного плюралізму: розвиток багатьох культур є цінним як для окремих народів, так і для домінуючої нації; держава повинна цінувати культурне різноманіття; всі народи повинні співіснувати в рамках єдиного суспільства. Політичний полікультуралізм також виходить з ідеї культурного плюралізму, тобто необхідності допомогти іммігрантам та їх нащадкам адаптуватися до загальнонародної культури, стати повноправними громадянами держави.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Необхідність відображення цих ідей в освіті – це об'єктивна

потреба багатонаціональних держав, де постійно збільшується потік імміграції [3].

США відрізняється від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є той факт, що національно-державна освіта в цій країні складалася не в рамках окремих етносів, а іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають національні меншини і внаслідок невинної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи. Національно-етнічні стосунки між представниками різних культурних груп історично зв'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов проживання і розвитку, питання території, мови, духовного життя, збереження культури тощо. Національні стосунки спостерігаються в різних типах суспільних стосунків: політичних, духовних, економічних. Іншими словами, соціальна й етнічна сторони життя націй і національні стосунки органічно взаємопов'язані.

У поліетнічних регіонах існує домінуючий тип культур та його носій – основний в культурному і політичному відношенні етнос, що відзначається потужною й давньою культурою. Процеси виховання здійснюються через міжкультурну взаємодію великих і малих етносів. Поєднання через систему виховання культурних та етнічних цінностей всіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна особа визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур, – такими є завдання сучасного виховання. Об'єктами виховання в поліетнічному середовищі виступають багатокультурні, гетероетнічні соціуми в межах загального державного простору. Полікультурний освітній простір як об'єкт виховання – складна у соціальному і педагогічному відношенні структура, яка включає, принаймні, три підсистеми: багатонаціональні й багатокультурні спільноти учнів та їх батьків; багатокультурну й багатонаціональну спільноту (викладачі, вчені, адміністратори); соціальні, політичні, економічні інститути держави і соціуму. Суб'єктами національних відносин виступають великі і малі етноси – народи. Різного роду соціальні групи і верстви населення можуть виступати в якості суб'єктів національних відносин саме як представники якихось етносів

(націй) з приводу вирішення національно-етнічних проблем.

У якості групових суб'єктів полікультурного виховання задіяні великі і малі етноси (етнокультурні групи), неодмінною властивістю яких виступає культурна взаємодія. Під етносом як суб'єктом полікультурного виховання зазвичай розуміють соціальну спільноту, якій притаманні такі характеристики: етнічна (генетична) спільність; культурна спільність; мовна спільність; статус національної меншини [3].

Іншим суб'єктом полікультурного виховання є меншини, представники субкультур. Кожна субкультура володіє властивою психологією та культурним середовищем, і цим відрізняється від решти етногруп. В США у якості суб'єктів полікультурної освіти розглядають не тільки національні меншини, але й інші субкультури, включаючи жінок, людей з затримками у розвитку, незаможних, сексуальних меншин.

На думку багатьох учених, етнічна та національна приналежність є визначальними детермінантами соціальної й економічної стратифікації суспільства. Відповідно, в якості основних суб'єктів полікультурного виховання виокремлюються великі і малі етнічні групи: 1. Домінуючі етнокультурні групи (англосаксонське населення США). 2. Автохтонні групи, які не мають державно-культурної автономії (індійці, народи Півночі в США). 3. Національні меншини, які сформувалися впродовж Нового та Новітнього часу (афро- і латиноамериканці в США). 4. «Нова імміграція» другої половини ХХ-го – початок ХХІ століття.

З середини ХХ ст. внаслідок дії демографічних і соціальних факторів формувалися умови, що передували розвитку полікультурної освіти. Насамперед, цьому сприяло розширення етнічного і культурного складу США, а також збільшення можливостей соціальної мобільності, що й обумовило доступ до освіти різних соціальних верств населення.

Узагальнюючи вищесказане, можна констатувати, що зростання етнокультурного різноманіття, виникнення пов'язаних з цим проблем, призвело до розуміння в США необхідності здійснення полікультурної політики у всіх сферах життя.

До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести вивчення можливих шляхів упровадження досвіду полікультурної політики США в Україні.

Література та джерела

1. Скуратівський В.А. Соціальна політика / В.А.Скуратівський та ін. – К.: УАДУ, 1997. – 360 с.
2. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А.Н.Джуринский. – М.: Academia, 2008. – 304 с.
3. Stevenson D. K. American Life and Institutions / D.K.Stevenson. – N.-Y.: Ernst Klett Verlag, 1996. – 176 p.

Осуществлено исследование проблемы этнических взаимоотношений в США. Раскрыты современные тенденции регулирования этнических отношений. Особенное внимание уделено концепции поликультурного развития американского общества. Рассмотрены исторические условия развития поликультурного образования в США. Подчёркивается, что развитие поликультурного образования обусловлено существованием многих этнических культур в современном американском обществе.

Ключевые слова: США, этнические отношения, поликультурное образование.

The research of the problem of ethnic relations in USA has been carried out. Modern trends of ethnic relations regulation have been highlighted. Special attention has been paid to the concept of multicultural development of American society. The historical conditions of the development of multicultural education in USA has been considered. It is underlined that the development of multicultural education in USA is a result of existence of different ethnic cultures in multinational modern American society.

Key words: the USA, ethnic relations, multicultural education.

УДК 37.013

ЗМІСТ І ФОРМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНOSTІ В СОБІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сіренко Алла Євгіївна
м. Черкаси

В статті розглядаються особливості підготовки вихователів до формування впевненості в собі у дітей дошкільного віку та вказуються основні форми роботи з педагогами дошкільної освіти. Акцентовується увага на впровадженні активних форм навчання, які забезпечують системне уявлення вихователів щодо означеної проблеми.

Ключові слова: діти дошкільного віку, вихователі, впевненість в собі, форми роботи з вихователями

Модернізація системи дошкільної освіти, перенесення акцентів із навчання на розвиток дошкільників, формування в них впевненості в собі як особистісного феномену, впровадження нового Державного стандарту дошкільної освіти Базового компоненту актуалізує проблему вдосконалення фахової підготовки вихователів, залучення їх до інноваційної діяльності, пошуку нових підходів до формування всебічно розвиненої особистості дитини.

Одне з нагальних питань педагогічної теорії й практики – з'ясування ролі вихователя в проєктивній, особистісно орієнтованій педагогіці, спрямованій на формування цінної особистості дитини як носія гуманістичних цінностей.

З огляду на це перед вихователем постає важливе завдання – створення належних умов для формування та подальшого розвитку впевненої в собі дитини. Це вимагає зміни світоглядних позицій, творчого переосмислення цілей, структури та змісту фахової підготовки педагогічних працівників дошкільних закладів щодо цілісного розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку в контексті формування впевненості в собі.

У філософській, педагогічній, соціально-психологічній літературі поняття “впевненість у собі” застосовується у найрізноманітніших смислах: як одна з базових характеристик особистості (О. Запорожець, С. Беклемішев, В. Губін, О. Нікітіна, П. Рудик, Т. Смолева); як принцип існування самосвідомості та необхідна умова формування зрілої особистості (Б. Зейгарник, О. Петровський, К. Роджерс); як прояв довіри до себе та показник гармонійного зв'язку зі світом (Н. Єрмакова, А. Козирева, Л. Комарова, Т. Скрипкіна); як детермінанта творчого процесу (В. Моляко); як прояв здатності до творчої самореалізації життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, В. Зінченко, В. Клочко); як найважливіший механізм самопізнання та саморегуляції (А. Захарова, І. Кон, А. Ліпкіна, В. Столін, О. Сухоленова); як необхідна складова соціальної компетентності (О. Кононко, О. Прима); як механізм становлення активного буття, формування суб'єктної позиції (Р. Ануфрієва, І. Бех, О. Злобіна, С. Рубінштейн); як прояв ціннісного самоставлення (О. Кононко, Т. Титаренко, С. Тищенко); як результат упровадження в педагогічну практику гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Л. Занков, С. Лисенкова).

Заслужують на увагу науково-педагогічні дослі-

дження, присвячені психолого-педагогічній підготовці вихователів у системі неперервної освіти та психолого-педагогічним основам впровадження у практику дошкільних закладів особистісно орієнтованих технологій виховання: Л. Артемова, І. Бех, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Лозова, Л. Лохвицька, Т. Поніманська С. Сисоєва та ін.

Поряд з тим, що існує велика кількість досліджень, присвячених підготовці майбутніх вихователів, проблема вдосконалення їхньої професійної компетентності у процесі подальшої практичної діяльності вивчена недостатньо. Тому зміни, які відбуваються в освітній галузі, вимагають уваги щодо добору змісту й форм фахової підготовки вихователів щодо означеної вище проблеми, оскільки недостатній рівень поінформованості та брак практичних навичок щодо впровадження сучасних досліджень та інноваційних підходів в дошкільній освіті, гальмує процес підготовки дитини дошкільного віку до майбутнього життя в теперішньому соціумі.

Мета статті полягає в аналізі змісту і форм фахової підготовки вихователів до формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку.

Для того, щоб навчити дітей жити, успішно діяти у світі, самовизначитися у ньому, доцільно, щоб діяльність педагогів ґрунтувалася на компетентнісному підході до формування особистості. Дитині з дошкільного віку необхідно забезпечити умови для набуття досвіду розв'язувати життєві проблеми, здобувати нову інформацію, ставати самостійною і самодостатньою, діяти адекватно та ефективно в різних ситуаціях, приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби. Забезпечити виконання цих та інших завдань покликана система практичної підготовки педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів до формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку.

Традиційні форми роботи, метою яких було надання знань і формування у вихователів відповідних умінь і навичок, необхідно трансформувати у сучасні заняття, тісно пов'язані з реальним життям. Педагога у більшій мірі має турбувати, не стільки кількість знань, скільки те, чи спрацьовують вони на компетентність дошкільника: чи знадобляться йому в реальному житті, чи сприяють розвитку самостійності дитини, творчому ставленню до життя, чи апелюють до власного досвіду, чи відповідають вікові, темпераменту, інтересам, настрою ... дошкільника” [1, с. 27].

З метою усвідомлення значущості проблеми формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку та розвитку рівня професійної компетентності вихователів з означеного питання, нами була розроблена авторська програма «Впевнена дитина». З цією метою було розроблено комплекс заходів для педагогічних працівників дошкільних закладів (науково-практичні семінари, практичні заняття, індивідуальні консультації, педагогічний тренінг), які надавали можливість вихователям аналізувати

поведінку дітей під час виконання останніми завдань оптимальної складності, виробляти позитивне оцінювання щодо їхніх досягнень, характеризувати стратегію й тактику власної поведінки. Опановуючи зазначену програму, робота з педагогічними працівниками дошкільних навчальних закладів будувалася на основі наступних принципів:

- націленість на успіх кожної дитини;
- створення позитивної атмосфери у процесі навчання;
- використання індивідуального підходу у розвитку, виховання і навчання дошкільників;
- забезпечення навчання в різних видах діяльності;
- пов'язання життєвого досвіду дошкільників з навчальним процесом;
- створення розвивального середовища.

Вже на першому семінарі на тему „Теоретико-методологічні засади гуманізації відносин у сучасному дошкільному закладі”, проведенню якого передувала ретельна теоретична підготовка вихователів, присутніми підкреслювалося, що виховання у дітей старшого дошкільного віку такої особистісної якості як впевненість у собі, довіра, неможливе без встановлення дійсно гуманних відносин, в основі яких лежить гуманістична етика. Зазначалося, що гуманізація відносин ґрунтується на визнанні дитини і її життя як найвищої цінності. Важливим для формування впевненості в собі є дотримання положення про те, що аморально використовувати іншу людину як засіб розв'язання власних проблем. На рівні практичного ставлення, це означає вияв уваги до самопочуття, потреб, прагнень інших людей; миролюбне, толерантне і милосердне ставлення до оточуючих; розв'язання конфліктних ситуацій у дитячому колективі.

Гуманізація відносин передбачає позитивне сприйняття іншої особистості, віру в людину, у можливість її духовно-морального піднесення. Це, в свою чергу, стверджує у самого вихованця віру в свої можливості, збуджує у нього бажання стати кращим. У цьому контексті виховною позицією педагогів, батьків, інших дорослих оточуючих має бути розуміння, визнання, прийняття і підтримка вихованця. Тому вихователі усвідомлювали зміст цих понять шляхом обговорення у малих групах статті І. Беха „Виховання в особистісному вимірі” [2, с. 42–61] та презентації роботи цих груп для всього колективу.

Так, вихователі першої групи після обговорення проблеми „Що означає „розуміти дитину?” дійшли висновку, що розуміння дитини передбачає вміння вихователя правильно оцінити її емоційний стан, здатність сприймати та адекватно інтерпретувати поведінку вихованця безпосередньо у кожний момент спілкування, вміння фіксувати зміни у почуттях і вчинках, а також визначати причини, що зумовлюють ці зміни. Це і вміння порівнювати характер змін, що настають під час спілкування з однолітками, і своєчасно робити з цього приводу правильні висновки. Іншими словами, вихователь, пов'язуючи ланцюг вчинків, висловлювань, емоцій, які демонструє або стримує дитина, повинен зрозуміти і пояснити для себе її внутрішній світ, мотиви, моральну позицію, духовно-культурний потенціал, здібності і можливості. Намагаючись зрозуміти вихованця, педагог повинен проявляти вміння відмежовуватись від упередження щодо дитини, нав'язаного іншими

людьми, заради досягнення індивідуальної неповторності цієї особистості. Розуміння дитини передбачає емпатійне усвідомлення всього суперечливого „Я” вихованця, вміння вислухати і, головне, почути його, готовність зрозуміти і прийняти щось нове і незвичне, здатність відповідати повною щирістю на щирість дошкільника. Вихователь повинен також зрозуміти всю суть загальної ситуації існування дитини як особистості, тобто чітко діагностувати потреби і мотиви, над задоволенням яких постійно працює в цей час особистість, адже розуміння вихованця не на рівні зовнішніх поведінкових проявів, а на рівні глибини його власного „Я” передбачає глибоке входження педагога у внутрішній світ дитини, адекватне відображення її станів, намірів, потреб, якостей.

Наступна група педагогів за аналогією висвітлювала відповідь на питання „Що означає „визнати дитину?” Підкреслювалося, що визнання дитини означає усвідомлення її права бути самою собою, не схожою на інших індивідуальністю, неповторною у тому розумінні, що вона має лише їй притаманні природно задані темперамент, характер, задатки, які визначають специфіку її інтересів, потреб, здібностей. Головною складовою визнання є усвідомлення індивідуальності вихованця як факту неповторності, автономності, суверенності, самостійності особистості, її права на власний життєвий шлях. На психологічному рівні індивідуальність проявляється у засобах емоційного вираження, розгортання і зміни емоцій у часі, у їх регуляції. В умовах керованого процесу виховання індивідуальність проявляється у неповторних прийомах, способах оволодіння суспільно виробленими цінностями. Утверджуючи цінність дитини за допомогою вибудови відповідних відносин з нею, вихователю слід пам'ятати, що конкретні шляхи кожного вихованця до досягнення виховної мети, конкретні механізми особистісного розвитку можуть бути індивідуально-своєрідними.

Представляючи результати свого усвідомлення наукового доробку І. Беха, вихователі третьої групи зазначали, що прийняття дитини означає безумовне позитивне ставлення до неї такої, якою вона є, з усіма властивими їй якостями. Це не обов'язково позитивна оцінка, а дозвіл вихованцю бути таким, яким він є; це увага до його почуттів і готовність їх почути, підтримка дошкільника навіть за умови, що цінності і системи поглядів вихователя і вихованця можуть не збігатися; це готовність ділитися власними поглядами і повага до особистої життєвої позиції дитини. Прийняття дитини передбачає повагу, терпляче і разом з тим вимогливе ставлення до неї. Засуджуючи негативні вчинки вихованця, а не його самого, педагог має прощати йому помилки і допомагати виправитись. Повне прийняття дитини проявляється у співчутті, доброзичливості та щирості стосунків, які сприяють позитивним змінам у житті дошкільника, подоланню дитячої тривоги, особистісному зростанню та самоствердженню вихованця.

Вихователі четвертої групи наголошували, що проявляючи розуміння, визнання і прийняття вихованця, педагог вступає у відносини позитивної емоційної підтримки і психологічного захисту дитини. Лише за таких умов вихованець впевнений, що його поважають, цінують і люблять, хоч би які труднощі, зіткнення і конфлікти не виникали в його

стосунках із вихователем. Коли ж дитина не почуває себе в небезпеці, вона не довіряє людям і вчиться захищатися, а засоби захисту можуть бути різними: ворожість, агресивність, замкненість тощо.

Підсумком семінару стало усвідомлення вихователями необхідності опанування прийомами створення у дошкільному закладі комфортного для розвитку особистості психологічного клімату, який, у свою чергу, сприятиме запобіганню таких негативних проявів у стосунках дітей старшого дошкільного віку як ворожість, агресія, душевна черствість, відсутність емпатії тощо.

У перебігу реалізації особистісно орієнтованої системи виховання впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку наступний семінар був присвячений виробленню вихователями правил створення у дитячому колективі позитивного, комфортного психічного клімату, тобто емоційно-психічного настрою колективу, у якому на емоційному рівні відображаються особистісні й ділові взаємини членів колективу з їхніми моральними принципами й інтересами. В основу правил були покладені наступні теоретичні положення:

1. Психічний комфорт дитини в дошкільному закладі визначається, по-перше, характером її взаємин з однолітками. На характер і емоційне забарвлення психічного клімату впливають індивідуальні психологічні особливості дошкільників. Несформованість таких здібностей, як уміння встановлювати контакти з іншими людьми, володіти певними навичками спілкування, здатність визначати для себе певну позицію у стосунках з оточуючими тощо, а також наявність негативних особистісних якостей породжує типові проблеми спілкування, коли дитину активно, часто з агресією нехтують однолітки, через що та глибоко переживає психічний дискомфорт, а це, в свою чергу, позначається на емоційному забарвленні психічного клімату дитячого колективу в цілому.

2. На психічний клімат колективу впливає також стиль спілкування вихователів і дітей. Виховна позиція педагога має ґрунтуватися на любові до вихованця, розумінні його, позитивному та оптимістичному ставленні до нього, на вірі у безмежність вихованця, у свої педагогічні здібності, у силу гуманного підходу до дитини. Відносини між вихованцем і вихователем мають будуватися на основі співдружності, співробітництва та ділового партнерства. Педагог за таких умов набуває функцію старшого партнера, яка підлягає в оцінці з боку вихованців. У цьому сенсі доміантною стає підготовка педагога, який володіє сучасним інструментарієм вивчення особистості вихованця, вміє організувати виховний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості дитини.

Створення комфортного для розвитку дитини старшого дошкільного віку психологічного клімату передбачає опору на внутрішній світ дитини, врахування її природних потреб у самоствердженні, саморозвитку, самореалізації, життєтворчості, тобто розвиток потреби дитини бути повноцінною особистістю у сучасному суспільстві. Ці потреби формують здібності, індивідуальні особливості, способи задоволення потреб кожної людини як неповторної індивідуальності. Діяльність вихователя має бути спрямована на допомогу дитині зрозуміти свої осо-

бливості, риси характеру, усвідомити своє „Я”, створення необхідних умов для її розвитку і саморозвитку, реалізації її задатків і здібностей. Визначальним положенням у цьому сенсі, має бути визнання кожним права інших також бути особистістю, що виражається у поважному ставленні до оточуючих, не лише контроль за дотриманням власних прав, а й виконання обов'язків стосовно оточуючих, подолання байдужого ставлення до людей, нестриманості, бездушності.

У рамках зазначеного вище семінару здійснювалася психолого-педагогічна підготовка вихователів до створення ситуацій успіху в умовах виховного процесу дошкільного навчального закладу як запоруки формування в старших дошкільників впевненості в собі. З цією метою проводились індивідуальні бесіди („Що таке успіх?“, „Як впливає успіх у різних видах діяльності на впевненість у собі?“, „Чи варто поєднувати зусилля освітнього закладу та сім'ї у вихованні впевненості в собі як особистісної якості?“, „Чи вміємо ми створювати ситуації успіху?“, „Чому необхідно створювати ситуації успіху в сім'ї?“, „Як часто ситуації успіху створюються батьками вдома?“, „Чи потребують батьки допомоги в оволодінні прийомами створення ситуацій успіху?“), індивідуальні консультації, поради.

Підсумком групової роботи вихователів у рамках семінару стало вироблення практичної „Пам'ятки вихователю щодо створення психологічно комфортних умов у дитячому колективі”, якою мали змогу користуватися всі члени педагогічних колективів дошкільних закладів.

Оскільки підготовка вихователів щодо формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку базується переважно на їх професійно-практичному досвіді, особливо актуальними є проведення тренінгових вправ. Завдяки використанню такого активного методу навчання педагога мають можливість навчитися прогнозувати розвиток міжсуб'єктних відносин, розуміти ситуацію, партнера, співвідносити предмет розмови, стиль мовлення, критично ставитися до власних професійно-особистісних орієнтацій.

У ході роботи з педагогами було використано тренінг Г. Прихожан зі становлення впевненості в собі [4]. Оскільки позитивне самосприйняття є своєрідною установкою на позитивне сприйняття інших, нами визначений такий напрям у роботі з дорослими, який торкався їхнього особистісного зростання, формування позитивного образу-Я. Обрані вправи спрямовувались на розвиток любові дорослих до себе, самоповаги, самохвалення („Стань перед дзеркалом“, „Я у промінні сонця“ та інші). Крім того, у ході тренінгу педагога розробляли „Декларацію власної самоцінності”, засновану на декларації В. Сатир, та одержували свого роду ключі до розвитку позитивного самосприйняття (любіть себе, якомога частіше заявляйте про власну значущість; любіть себе означає розуміти власні слабкості та недоліки для того, щоб мати сили та можливості їх побороти, ставати кращими, сильнішими, готовими долати труднощі) [5].

Ефективними методами розвитку практичних умінь і навичок самоорганізації вихователів щодо опанування вище зазначеної проблеми, виявлення їх

прихованих можливостей та апробації нових форм групової взаємодії є моделююча гра, у якій акцент робиться на виконанні дій, а не на їх змістовій сутності, та метод ролівої гри – спонтанного розігрування ситуацій професійної взаємодії, який дозволяє простежити виконання вихователями певної професійної ролі. У ролівих іграх (наприклад, “Перша зустріч з дитиною”, “Конфліктна ситуація з батьками”) перед педагогами ставились завдання, вирішувались проблеми, виконувались ролі не лише фахівця дошкільної сфери, а й клієнта, керівника закладу, колеги, батьків тощо. Кожна з цих ролей визначала соціально значущу поведінку суб’єкта, була предметом аналізу і засвоєння. У грі забарвлене спілкування дозволяло вихователю легко засвоїти уміння і навички етичної

поведінки, удосконалити її форми, навчитися слухати, аналізувати та використовувати інформацію [2, с. 202].

Отже, виходячи з вище зазначеного, можна зробити висновок, що саме правильне сприйняття педагогом дитини, свідоме ставлення до власної професії та теоретична підготовленість щодо формування у дітей старшого дошкільного віку впевненості в собі, може спрацювати на результат, а саме: сформованість особистості з зрілою психікою та адекватним прийняттям себе як соціальної істоти та власного “Я”, як унікальної індивідуальності. Підготовка вихователів має проходити систематично при виокремленні конкретних педагогічних умов, що і буде перспективами наших подальших розвідок.

Література та джерела

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Гройсман А. П. Проблемы ролевой психологии / А. П. Гройсман // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 175–204.
4. Прихожан А. М. Психология неудачника : тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. – М. : Сфера, 2001. – 128 с.
5. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М. : Педагогика Пресс, 1992. – 116 с.

В статье рассматриваются особенности подготовки воспитателей к формированию уверенности в себе у детей дошкольного возраста и указываются основные формы работы с педагогами дошкольного образования. Акцентируется внимание на внедрении активных форм обучения, обеспечивающих системное представление воспитателей по обозначенной проблеме.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, воспитатели, уверенность в себе, формы работы с воспитателями

The article discusses the features of training teachers to form self-confidence in children of preschool age and indicate the main ways of working with teachers in early childhood education. Attention is focused on the implementation of active learning, which provides a systematic understanding of educators regarding definite problem.

Key words: preschool children, educators, confidence, methods of work with teachers.

УДК 364:376+ 378.043.2

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ФОРМА КОМПЛЕКСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ

Слозанська Ганна Іванівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано теоретичні аспекти реалізації інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах України, розкрито зміст поняття «соціальний супровід осіб з обмеженими можливостями» та особливості його організації; висвітлено можливості розширення доступності вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями шляхом адаптації системи вищої освіти як до потреб суспільного розвитку, так і до потреб та життєвих цілей інвалідів.

Ключові слова: особа з обмеженими можливостями, соціальний супровід, інклюзивна освіта, інтеграція

Побудова соціально орієнтованої ринкової економіки та інтеграція України у світовий економічний простір потребують здійснення ряду першочергових

заходів щодо посилення соціального захисту та забезпечення розвитку вразливих верств населення, в тому числі, осіб з обмеженими можливостями. Прогресивні країни світу, на шляху до інтегрованого цивілізованого суспільства, керуються загальною стратегічною метою – забезпечення повноцінної участі людей з інвалідністю в суспільному житті та вирішення питань, пов’язаних із їх залученням до усестороннього активного життя.

Реалізація політики держави щодо інтеграції інвалідів у суспільство потребує забезпечення максимально зручних умов життя і побуту людей з обмеженими можливостями, зокрема створення «безбар’єрного» середовища, в якому зазначена категорія громадян матиме можливість без ускладнень користуватися усіма елементами інфраструктури,

відвідувати будь-які об'єкти житлового та громадського призначення, вільно пересуватися транспортом, користуватися засобами зв'язку та мати доступ до інформації.

Одним із засобів якісної та швидкої інтеграції інвалідів у суспільство є їх становлення та розвиток в інститутах соціалізації, зокрема під час навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ). У сучасних умовах доступність вищої освіти для інвалідів являє собою гостру соціальну і педагогічну проблему. Українська молодь з вадами розвитку не має можливостей реалізувати своє право на рівний доступ до освіти: навчання інвалідів здійснюється у спеціальних навчально-виховних закладах або відбувається вдома. Ізольованість молодшої людини з обмеженими можливостями відбувається на усіх сферах її життя і не дає можливості реалізувати наявні здібності й таланти.

Вагомою складовою процесу інтеграції молоді з інвалідністю у суспільство є створення відповідних умов для навчання та розвитку студентів у вищих освітніх закладах, опанування знаннями, у майбутньому роботою, що виведе особу з функціональними обмеженнями здоров'я на більш високий рівень самореалізації та надасть можливості бути економічно незалежною. Саме освіта дає можливість особистісного розвитку, здійснення мрій, розширення кола спілкування, набуття нового соціального досвіду.

Забезпечення якості підготовки фахівців з числа осіб з особливостями психофізичного розвитку та подальша їх конкурентоспроможність на ринку праці неможливі без організації їх комплексного супроводу (визначення змісту, форм організації і умов реалізації) в освітньому просторі вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Мета статті: уточнити поняття соціального супроводу як виду індивідуальної соціальної роботи з особами з особливими потребами та проаналізувати особливості його реалізації в освітньому просторі ВНЗ.

Конституцією України (ст. 53) гарантовано кожному громадянину держави право на безоплатну вищу освіту в державних та комунальних навчальних закладах. Реалізація цієї конституційної норми вимагає створення спеціальних умов не тільки для навчання, але й повноцінного існування осіб з обмеженими можливостями (інвалідів).

Здобуття повноцінної освіти для інвалідів набуває особливого значення, оскільки засвоєння фахових навичок дає можливість реалізувати здібності, частково або повністю адаптуватися у суспільстві особам з обмеженими можливостями [6, с. 61]. Вища освіта дає свободу життєвого вибору, духовну і матеріальну незалежність, формує світогляд і життєві цілі, розвиває здатність людини адаптуватися до зміни соціальної ситуації, додає життєву стійкість і гармонізує існування, що особливо важливо для осіб з обмеженими можливостями [2].

Доступність вітчизняної вищої освіти для інвалідів, кількість яких постійно збільшується і, на сьогодні, складає 7-10 % від усього населення країни, являє собою гостру соціальну і педагогічну проблему. Зокрема, за даними Міністерства праці і соціальної політики України, на початку 1990-х рр. загальна кількість інвалідів у країні становила трохи менше 3% населення (близько 1,5 млн. осіб), то на 1 січня

2010р. вона перейшла 6%-й рубіж і дорівнювала 2 млн. 741 тис. Такі статистичні дані приблизно вдвічі менше за середньосвітовий оціночний орієнтир (10%). Така різниця поки що не знайшла чіткого пояснення, але важко уявити, що вітчизняна ситуація настільки відрізняється у кращий бік від загальносвітової, враховуючи реалії української економіки, екології, соціальної підтримки найбільш уразливих верств населення протягом останніх 10–15 років. Саме тому виникає необхідність розширення доступності вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями шляхом адаптації системи вищої освіти як до потреб суспільного розвитку, так і до потреб та життєвих цілей інвалідів [2].

У сучасних умовах організаційно-методичні засади освітнього процесу у вищих навчальних закладах України орієнтовані на загально статистичного студента, без урахування особливостей психофізичного розвитку студентів з обмеженими можливостями. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на студентів з інвалідністю може створювати передумови для формування в них негативного ставлення до навчання та девіантної поведінки. У цьому зв'язку підвищується роль спільного навчання разом зі здоровими однолітками, що дозволяє істотно мінімізувати процеси маргіналізації людей з інвалідністю.

У багатьох розвинутих країнах ця проблема розглядається в контексті інтегрованого навчання. Під інтеграцією розуміється залучення інвалідів в суспільство як повноправних його членів, що беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності [4, с. 28].

Інтеграція осіб з особливостями розвитку у середовище вищого навчального закладу розпочалась в багатьох країнах Європи ще у 70-х рр. XX ст. і передбачає спільне навчання студентів, що мають функціональні обмеження, з іншими студентами. Така форма навчання визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і потребує реалізації політики рівних можливостей щодо навчання та виховання студентів з інвалідністю, що здійснюється в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як певне мікросередовище [4, с. 29].

У науковій літературі з проблем включення осіб з обмеженими можливостями в суспільство проаналізовано два рівноцінних поняття «інтеграція» та «інклюдія». Якщо інтеграція, на нашу думку, може трактуватися як входження людини у суспільство, освітні заклади, інші колективи на регулярній основі, то інклюдія передбачає забезпечення можливості повноцінної участі кожної людини у всіх сферах діяльності цих спільнот, тобто створює умови для їх архітектурної, інформаційної, освітньої та соціальної безбар'єрності. Основна відмінність цих підходів полягає в тому, що в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, а при інклюдії – навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини.

Як вже було зазначено, створення належних соціально-педагогічних умов є важливим аспектом розширення доступності вищої освіти для осіб з інвалідністю. Найважливішими, на нашу думку, сферами розширення доступності вищої освіти є:

- організація при ВНЗ різних підготовчих курсів та факультетів, що реалізують вирівнюючі освітні програми для людей з інвалідністю;

- розвиток системи договорів про співпрацю між ВНЗ, органами управління освітою, загальноосвітніми навчальними закладами, факультетами (кафедрами) і освітніми установами з метою навчання осіб з обмеженими можливостями;
- створення на базі загальноосвітніх навчальних закладів, установ початкової та середньої професійної освіти структурних підрозділів університетів, академій та інститутів для навчання цієї категорії населення;
- встановлення прямих контактів з середніми професійними навчальними закладами по спільній підготовці фахівців з вищою освітою, для вдосконалення системи безперервної освіти «школа – ВНЗ»;
- формування умов для отримання різних форм вищої освіти протягом усього життя, однією з яких є дистанційна форма навчання [2].

Варто зазначити, що на даний момент практично єдиною можливістю опанувати професію для студентів-візочників та студентів з глибоко маркованою хворобою (зовні виявленою) є дистанційна освіта. Окремі навчальні заклади України пропонують інклюзивну освіту.

За останнє десятиріччя окремі вищі навчальні заклади освіти III–IV рівнів акредитації в Україні досягли суттєвих результатів в організації навчання інвалідів, зокрема: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Кримський гуманітарний університет, Національна металургійна академія України, Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, Донбаський інститут техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету, Харківський національний університет імені В. Каразіна, Харківський національний університет радіоелектроніки та інші [7, с. 14–16].

Реалізація інклюзивної освіти у ВНЗ України базується на принципах гуманістичної педагогіки та психології, таких як: суспільна спрямованість; розвиток особистості інваліда в діяльності і спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю; врахування вікових індивідуальних особливостей; виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій ВНЗ, родини, громадськості; законність і забезпечення прав людини; відповідальність за дотримання правил і норм у взаєминах зі студентом-інвалідом; доступність; опора на потенційні можливості людини та максимізація соціальних ресурсів; поєднання допомоги із самопомогою; добровільність у прийнятті допомоги; відповідальність суб'єктів соціальної роботи за збереження етнічних і правових норм [5, с. 29–30].

Вступ у ВНЗ є переломною подією в житті молодих людей. Труднощі в адаптації на початкових етапах навчання у вищому навчальному закладі виникають у всіх студентів. До них можна віднести: перебудову провідного типу діяльності; входження особистості в новий колектив, налагодження комунікації; необхідність опрацювання великого обсягу матеріалу; проблеми, пов'язані з руховими особливостями, що ускладнюють чи унеможливають конспектування лекцій, виконання письмових чи лабораторних завдань, складання письмових іспитів тощо

[5, с. 26; 1, с. 27].

Для забезпечення інклюзії студента з особливими потребами у навчально-виховний процес слід, перш за все, врахувати і максимально компенсувати труднощі пов'язані із: сприйняттям навчального матеріалу студентами з різними видами вад; забезпечення архітектурної безбар'єрності зовнішнього і внутрішнього простору університету; належна підготовка викладачів профільних дисциплін до роботи в інтегрованих групах; інформаційна підтримка.

Реформування вищої школи передбачає більш гнучкі підходи до формування програми освітньої діяльності кожного студента, індивідуального плану його підготовки. За таких умов студент з особливими потребами може формувати свій навчальний план, вибираючи з варіативної частини навчальні дисципліни з максимальним урахуванням можливостей здійснення майбутньої професійної діяльності. Нові умови організації навчального процесу дають змогу такому студенту визначити термін навчання, потрібний йому для засвоєння знань та виконання навчального плану певного освітньо-кваліфікаційного рівня. За кредитно-модульної системи організації навчального процесу значно збільшується обсяг самостійної роботи студента під керівництвом викладача, відбувається індивідуалізація процесу навчання, що дає змогу організувати ефективну навчальну діяльність студента з фізичними обмеженнями. Система індивідуальних завдань, консультацій, технічне забезпечення вивчення дисциплін навчального плану допомагає організувати діяльність такого студента з максимальним врахуванням його можливостей [3].

Забезпечення якості підготовки фахівців з числа осіб з особливостями психофізичного розвитку та подальша їх конкурентоспроможність на ринку праці неможливі без організації їх комплексного супроводу (визначення змісту, форм організації і умов реалізації) в освітньому просторі ВНЗ.

Під супроводом навчання студентів з особливими потребами розуміється система заходів, яка має забезпечити рівний доступ до навчання, тобто знищити або принаймні мінімізувати проблеми студентів з особливими потребами у процесі їх практичної підготовки. Університет пропонує таким студентам ряд послуг, якими вони можуть користуватися самостійно або з чієюсь допомогою, щоб бути успішним у навчанні. Немає єдиного та завершеного списку заходів та послуг, який би задовольняв потреби усіх студентів незалежно від виду інвалідності, тому надані рекомендації потрібно сприймати і застосовувати індивідуально і творчо.

Для формування та визначення специфіки супроводу осіб з обмеженими можливостями у процесі навчання велике значення мають знання про середовище, в якому перебував студент до вступу у ВНЗ; група інвалідності та інформованість про хворобу; фізичний стан і реальні можливості студента; психологічні особливості особистості студента, майстерність і готовність викладача співпрацювати зі студентом-інвалідом [5, с. 30].

Студент з інвалідністю – це, насамперед, людина, яка має обмежені можливості, зумовлені фізичними, психологічними, сенсорними і соціальними бар'єрами, що не дають їй змогу легко та повноцінно інтегруватися й адаптуватися, жити повноцінним

життям як інші члени суспільства [1, с. 26].

При впровадженні системи супроводу навчання студентів з обмеженими можливостями у ВНЗ має враховувати психофізичні особливості та проблеми навчання людей різних нозологій, їх потреби у компенсації сенсорних вад, що заважають сприймати навчальний матеріал, соціально-психологічні фактори, які ускладнюють інтеграцію студентів у ВНЗ, потреби у фізичній реабілітації тощо [4, с. 25].

Супровід навчання студентів з обмеженими можливостями здійснюється за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, фізкультурно-спортивний, соціальний, професійна адаптація та реабілітація. Супровід розпочинається з моменту звернення людини з особливими потребами до університету й охоплює процеси підготовки до вступу та навчання у ВНЗ. Усі перелічені складові системи супроводу вступають у дію поступово і можуть діяти одночасно, доповнюючи одна одну.

Найпершою запорукою успішного навчання студентів з обмеженими можливостями є спеціалізований технічний супровід навчання, метою якого є забезпечення таких студентів адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання. Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної вищої освіти всім студентам, незалежно від виду нозології та ступеня важкості захворювання. На всіх етапах технічного супроводу передбачається індивідуальний (тьюторський) супровід студентів з особливими потребами з метою допомоги людині з інвалідністю у розв'язанні індивідуальних проблем опанування навчальних дисциплін. Технічний та тьюторський супровід здійснюється відділами спеціальних технологій навчання, фахівцями технічної служби і студентами.

Педагогічний супровід навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу студентам з обмеженими можливостями у максимально сприйнятній для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами. Такий вид супроводу здійснює кафедра за підтримки відділу спеціальних технологій навчання та фахівців методичної роботи. Цей блок повністю залежить від підготовленості викладачів до роботи в інтегрованій групі та від їхньої педагогічної майстерності [4, с. 25–26].

Психологічний супровід спрямований на з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку. Супровід здійснюється управлінням соціальної адаптації та реабілітації,

службою психологічної допомоги та залученими фахівцями.

Медико-реабілітаційний супровід – це комплекс заходів, що спрямовані на підтримку, збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів. Його складовими є невідкладна медична допомога, консультативно-профілактична та реабілітаційно-відновлювальна підтримка. Здійснюється супровід персоналом медичних кабінетів, фахівцями з фізичної реабілітації.

Соціальний супровід навчання включає заходи, які спрямовані на забезпечення соціалізації студентів з особливими потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудова адаптації. Основною функцією цього блоку є подолання соціальної ізоляції інвалідів, сприяння збереженню і підвищенню їх соціального статусу, залучення до всіх сфер суспільного життя. Соціальний супровід здійснюється управліннями виховної роботи, соціальної адаптації та реабілітації, волонтерами соціальної служби та залученими фахівцями.

Фізкультурно-спортивний супровід заохочує студентів до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту, участі у змаганнях різного рівня та параолімпійському русі, зміцнює мотивацію до здорового способу життя, передбачає поліпшення психофізичного стану студентів і підвищення їх інтелектуальної працездатності. Супровід здійснюється викладачами кафедр фізичного виховання [4, с. 26].

Професійна адаптація та реабілітація студентів із особливими потребами може здійснюватися шляхом надання їм робітничої спеціальності в межах фахової підготовки, залучення до роботи у студентських навчально-науково-виробничих підрозділах, студентському науковому товаристві, проходження виробничої практики, навчання студентів у центрі розвитку кар'єри та підприємництва, надання таким студентам допомоги у працевлаштуванні. Цей супровід має здійснювати випускова кафедра, центри планування та розвитку кар'єри, відділ практики та працевлаштування, відділ виховної роботи.

Забезпечення супроводу навчання студентів з особливими потребами дозволяє їм діяти на рівних з іншими студентами і не є перевагою по відношенню до інших студентів [4, с. 26]. Та необхідно пам'ятати, що не існує єдиного та завершеного переліку заходів і послуг, який би задовольнив усіх студентів незалежно від виду інвалідності.

Встановлено, що повсякденні контакти з особою з обмеженими можливостями в розвитку сприяють розширенню соціального досвіду звичайних студентів. За умови правильно побудованої педагогічної ситуації цей досвід може стати підґрунтям справжнього особистісного зростання неповносправних особистостей.

Література та джерела

1. Бацман О. С. До питання адаптації студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах / О. С. Бацман // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики. – 2010. – № 44. – С. 22–28.
2. Богинская Ю. В. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности как социально-педагогическая проблема [Електронний ресурс] / Ю. В. Богинская // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2009. – №23. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_23_2/boginska.pdf
3. Дікова-Фаворська О. М. Адаптаційні можливості освіти осіб з інвалідністю [Електронний ресурс] / О. М. Дікова-Фаворська // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики : Міжвузівський збірник наукових праць. – 2009. – № 42. – Режим доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staptp/2009_42/files/42_07Dikova-

Favorska.pdf

4. Драч С. В. Супровід навчання студентів з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому просторі / С. В. Драч // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 25–29.
5. Іванюк І. Я. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання / І. Я. Іванюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2009. – №6 (8). – С. 24–32.
6. Польовик О. В. Сучасний стан соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу / О. В. Польовик // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 57. – С. 61–64.
7. Шевцов А. Г. До питання про організацію інтегрованого навчання студентів з обмеженнями життєдіяльності у вищих навчальних закладах / А. Г. Шевцов // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами : тези доповідей : в 2-х ч.; ч. I. – К. : Університет «Україна», 2010. – С. 14–17.

В статтє раскрыто содержание понятия «социальное сопровождение лиц с ограниченными возможностями», определено особенности его организации; проанализированы теоретические аспекты реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях Украины и возможности расширения доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями путем адаптации системы высшего образования как к потребностям общественного развития, так и к потребностей и жизненных целей инвалидов.

Ключевые слова: лицо с ограниченными возможностями, сопровождение лиц с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, интеграция

The article deals with the concept of "social supporting of persons with disabilities" and especially of its organization, theoretical aspects of inclusive education in higher education institutions, extensibility accessibility of higher education for persons with disabilities by adapting higher education system as the needs of social development, and to needs and life goals disabled.

Key words: person with disabilities, social supporting of persons with disabilities, inclusive education, integration

УДК 316.346.32-053.9:364.444

ПРОБЛЕМИ ДОГЛЯДУ ЗА ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ. ПАЛІАТИВНА І ХОСПІСНА ДОПОМОГА В УКРАЇНІ

Сопко Руслана Іванівна
м. Ужгород

Актуальність статті, обумовлена соціальними, економічними і морально-етичними проблемами, обумовленими прогресуючим старінням населення в Україні. Основна увага приділена аналізу проблеми організації догляду за людьми похилого віку. Охарактеризовано напрями паліативної та хоспісної допомоги за участі установ соціального захисту і охорони здоров'я. Проаналізовано сучасний стан та специфіку діяльності хоспісу.

Ключові слова: люди похилого віку, старіння населення, догляд, паліативна допомога, хоспіс.

Задоволення потреб людей похилого віку становить своєрідний виклик для сучасного суспільства, оскільки відношення до проблем цієї категорії населення показує як рівень матеріального, так і духовного суспільного розвитку країни. В Україні щорічно зростає потреба в хоспісах, адже за наявності вибору будь-хто, помираючи, віддав би перевагу підтримці друзів і близьких, а не завершенню життєвого шляху в галасливій лікарняній палаті в оточенні байдужих людей. Саме тому паліативна допомога є важливою складовою системи охорони здоров'я та соціального захисту громадян України, вона забезпечує реалізацію прав людини на гідне завершення життя та максимальне зменшення фізичних і духо-

вних страждань людини.

Одним з основних завдань паліативної допомоги є «створення нової форми медико-соціального забезпечення державно-благодійної медицини». Принципова новизна полягає в сприйнятті хворого не як виключно фізичного організму, в якому відбуваються ті чи інші біохімічні та фізіологічні процеси, а як цілісної особистості. Саме у такому розумінні визначаються стиль і метод роботи хоспісу, підбір контингенту його співробітників, форми його діяльності. Паліативна медицина, що дозволяє оптимізувати якість життя невиліковних пацієнтів та їхніх родичів, має отримати свій подальший розвиток в структурі вітчизняних систем охорони здоров'я та соціального захисту населення.

За характеристикою демографічної ситуації Україна належить до демографічно старих країн світу. Частка населення віком 60 років і старших становить понад 11 мільйонів осіб (або 23,9%), кількість людей, старших за 75 років, дорівнює близько 3,5 млн. осіб, і їх кількість буде невпинно зростати. Постаріння населення в Україні, як і в інших країнах Європи, призводить до збільшення кількості людей, які помирають у старечому віці від хронічних соматичних хвороб, що супроводжуються важкими фізичними та психічними розладами, і потребують паліативної та

хоспісної допомоги [1].

Проблеми паліативної і хоспісної допомоги відображені у статтях Глушко Л.В., Позур Н.З., Сарапук О.Р., Вольф О.О. та ін. Також детальний аналіз актуальних питань паліативної допомоги та аналізу розвитку в Україні висвітлено у наукових публікаціях Інституту паліативної і хоспісної медицини МОЗ України, авторами яких є Губський Ю.І., Царенко А.В., Андрійшин Л.І., Злотник Т.В., Панько Н.Я., Сердюк В.Г., Чайковська В.В., Коллякова О.М. та ін.

Однак, незважаючи на актуальність проблеми прогресивного старіння населення, на сьогоднішній день немає чіткої характеристики проблем пов'язаних з доглядом людей похилого віку. Тому метою статті є узагальнений аналіз проблеми догляду людей похилого віку, характеристика діяльності хоспісу та напрямів паліативної соціальної допомоги в Україні.

Люди похилого віку, зважаючи на свій вік, часто мають декілька захворювань, нерідко — психічно-емоційні розлади та соціальні проблеми, що вимагає кваліфікованої, комплексної та мультидисциплінарної допомоги. Реалізація такої допомоги можлива за умови координованої та узгодженої роботи закладів, що належать до різних міністерств і відомств. В Україні через відсутність налагодженої і усталеної системи паліативної допомоги досить часто люди похилого віку залишаються сам на сам зі своїми проблемами: біль, страждання через розлади органів та систем життєдіяльності, відсутність необхідного догляду і психологічної підтримки, самотність та соціальна ізоляція.

Традиційно у вітчизняній науковій літературі основні форми соціальної роботи з людьми похилого віку зводять до реабілітації (медичної чи соціальної, яку часто надають у великих стаціонарних закладах) та соціальної допомоги. При цьому соціальна допомога людям похилого віку досить часто спрямована на задоволення потреб у самообслуговуванні, здійснення якого неможливе або ускладнене внаслідок втрати людиною чи обмеження тих або інших функцій. Однак у світовій практиці існує думка, що загальні форми допомоги повинні орієнтуватися переважно на запобігання втрати здатності до самообслуговування або обмеження негативних наслідків цього.

При організації догляду за людьми похилого (від 60 до 74 років) та старечого (понад 75 років) віку основну увагу приділяють деонтологічним аспектам. Догляд за хворим похилого віку набагато більш складний, ніж догляд за хворими інших вікових груп, і вимагає більше уваги, психологічних зусиль та часу. При цьому, головним принципом догляду за таким хворим є повага до нього, терпиме ставлення до його фізичних та психічних вад (дратливість, балакучість, іноді — незрозумілі забаванки недоумкуватість тощо).

Хворі похилого віку, як правило, важко переносять зміни звичного життєвого стереотипу і погано пристосовуються до нового для них середовища. Якщо немає категоричних показань до госпіталізації, бажано, щоб людина похилого віку знаходилася дома, в колі сім'ї. При догляді за такими хворими треба бути тактовними та уважними, терпляче від-

повідати на запитання, які хворий надмірно може повторювати, постійно нагадувати про час приймання ліків та проведення процедур. Має важливе значення також створення оптимального лікувально-охоронного режиму для хворих похилого віку. Часто у них спостерігаються і розлади режиму сну: сонливість і сон вдень та безсоння вночі.

За даними національних та міжнародних експертів, в Україні щороку близько 500 тисяч осіб потребують паліативної та хоспісної допомоги, зокрема, дорослих і дітей в термінальних стадіях онкологічних і серцево-судинних захворювань, СНІДу і туберкульозу, хворих з важкими травматичними і дегенеративними ураженнями головного і спинного мозку, периферичної нервової системи і опорно-рухового апарату, інвалідів та людей похилого віку тощо. Окрім того, члени сім'ї паліативних пацієнтів також потребують професійної допомоги. Коли в сім'ї з'являється невиліковно хвора людина, особливо впродовж останніх місяців та тижнів перед смертю, це спричиняє зниження якості життя усієї родини та стає причиною важких психоемоційних, соціальних та економічних розладів її функціонування. Тому, окрім спеціалізованої медичної допомоги, такі пацієнти та їхні близькі також потребують відповідної психологічної і духовної підтримки. Все це і становить сутність паліативної допомоги. Якщо до кількості паліативних хворих додати ще по 1 – 2 родичів, які доглядають за ними, то виходить, що близько 1,5 млн. осіб щороку потребують паліативної та хоспісної допомоги, страждаючи від фізичного та морального болю, від безсилля допомогти рідній людині. Мільйони наших громадян змушені витратити свій робочий час для догляду за помираючими, що завдає державі та сім'ям значних економічних втрат. За попередніми експертними оцінками, в Україні повинно бути не менше 3 тис. стаціонарних ліжок для паліативної і хоспісної допомоги. За підрахунками експертів ВООЗ, потреба в паліативній допомозі становить на 100 тисяч населення в середньому 7 ліжок у стаціонарах і 10 хворих, які потребують паліативної допомоги вдома. Виходячи з цього, в Україні повинно бути не менше 3,7 тисяч паліативних ліжок. Крім цього, близько 85 тисяч хворих щоденно потребують паліативної допомоги вдома [2].

Слід зазначити, що на сьогодні система охорони здоров'я в Україні поки що не може забезпечити доступність паліативної допомоги для більшості людей, які її потребують. Тому реформування системи медичної і соціальної допомоги для населення літнього віку в Україні потребує нових сучасних форм багаторівневої геріатричної підготовки кадрів. Зростання обсягів допомоги людям літнього віку та зміни її структури потребують удосконалення мультидисциплінарної підготовки медичних і соціальних працівників, а також волонтерів і населення.

Науковою базою для геріатричної служби і організації медичної допомоги літнім людям в Україні є Державна установа «Інститут геронтології ім. Д.Ф.Чеботарьова Академії медичних наук України» [3]. До останнього часу геріатрична підготовка на додипломному рівні в Україні не мала обов'язкового характеру, а післядипломне навчання здійснювалося планово для лікарів на єдиній профільній кафедрі На-

ціональної медичної академії післядипломної освіти ім. П.Л.Шупика (НМАПО) у співпраці з Інститутом геронтології НАМН України, а також, епізодично, в інших закладах для медичних і соціальних працівників.

У межах виконання Україною Мадридського міжнародного плану дій щодо старіння, з ініціативи Інституту геронтології та Уряду України за підтримки Програми зі старіння ООН у 2005 р. було створено Державний навчально-методичний геріатричний центр (ДНМГЦ) НМАПО імені П.Л.Шупика, основним завданням якого є організація та координація до- та післядипломної геріатричної підготовки медичних і соціальних працівників, волонтерів і самого населення, надання організаційно-методичної та лікувально-консультативної допомоги геріатричним закладам[4]. Створення Центру і проведення за його участі семінару з проблем старіння у Верховній Раді України були відзначені у доповіді Генерального секретаря ООН серед значних світових досягнень у організації допомоги людям літнього віку. Разом з державними і громадськими організаціями ДНМГЦ розробляє і впроваджує стандартизовані мультидисциплінарні програми підготовки з геріатрії викладачів, медичних і соціальних працівників, волонтерів, військових альтернативної служби, а також програми фізичної і психологічної реабілітації для людей старших вікових груп (програми передпенсійної підготовки, університети третього віку, школи здоров'я тощо) і для працівників системи медико-соціальної геріатричної допомоги. Слід зазначити, що, на думку фахівців ВООЗ, лікарі мають проходити підготовку і підвищення кваліфікації з проблем старіння незалежно від спеціалізації [6].

З кожним роком у нашій країні набуває все більшої актуальності проблема розвитку паліативної та хоспісної допомоги, особливо якщо це стосується самотніх літніх хворих, або тих, близькі яких не можуть забезпечити необхідного догляду. З 2008 року започатковано нідерландсько-український освітній медичний проект МАТРА[5], метою якого є проведення навчання українських медичних сестер та викладачів медичних училищ і коледжів з питань покращання догляду у хоспісах за людьми літнього віку в Україні. За підтримки проекту МАТРА та Фонду ООН в галузі народонаселення (ЮНФПА) разом з Інститутом геронтології розпочато створення в Україні мережі центрів для інформаційної підтримки людей літнього віку та проведення навчання населення принципам здорового способу життя і активного довголіття.

Підтримка міжнародного фонду «Відродження» та Інституту паліативної медицини (Сан Дієго, США) дала змогу розробити і впроваджувати програми для підготовки викладачів, лікарів і медичних сестер з питань надання паліативної допомоги. Однак в Україні наразі надто великим є розрив між потребою у хоспісних ліжках та реальною їх кількістю: за розрахунками міжнародних експертів цей розрив менше від потреби у 4-5 разів, і ще більша кількість пацієнтів у термінальній стадії захворювань потребують хоспісної допомоги вдома. І це при тому, що ані кількість таких закладів, ані матеріально-техніч-

на база діючих хоспісів і відділень хоспісної допомоги не відповідають міжнародним стандартам, а умови перебування хворих в цих закладах не відповідають сучасним вимогам.

В Україні сьогодні функціонує низка закладів хоспісної допомоги, найбільші з яких знаходяться в Івано-Франківську, Харкові, Львові. Також у деяких регіонах при онкологічних диспансерах відкриті відділення паліативної допомоги, в яких розгорнуто ліжка для паліативних хворих. У 2008 р. була створена Координаційна Рада з паліативної та хоспісної допомоги при МОЗ України, яка 12 червня 2008 р. прийняла рішення «Про план діяльності з розроблення Концепції та Державної програми паліативної та хоспісної допомоги в Україні на 2010-2014 роки». Розроблений за допомогою міжнародних організацій проект Концепції Державної цільової програми розвитку паліативної та хоспісної допомоги на 2010-2014 рр. був рекомендований Координаційною Радою після громадського обговорення та поданий на розгляд до Кабінету Міністрів України [7].

Задля формування в Україні сучасної системи паліативної медицини, спрямованої на надання медико-соціальної допомоги пацієнтам з невиліковними хворобами та обмеженим строком життя, в якості базового науково-методичного закладу з питань паліативної та хоспісної допомоги створено Державне підприємство «Інститут паліативної та хоспісної медицини».

Слід зазначити, що 12.04.2013 року вперше на Закарпатті у м. Ужгород була організована конференція «Напрямки, проблеми та перспективи розвитку паліативної та хоспісної допомоги населенню Закарпатської області» та проведений міжнародний семінар «Розвиток волонтерського руху в паліативній допомозі на Закарпатті» у рамках проекту Європейської програми транскордонного співробітництва HUSKROVA ENPI CBC Programme 2007-2013.

Паліативна і хоспісна допомога в Україні, яка започатковується, уже відтепер потребує комплексного підходу, який, на нашу думку, повинен, як мінімум, включити: постійний міжгалузевий науково-експертний моніторинг проблеми; прийняття (вдосконалення) законодавчих і нормативних актів; якісне збільшення обсягів фінансування, у т.ч. для створення лікувального ресурсу в медичних закладах усіх регіонів країни відповідно до потреб; відкриття (розширення) підготовки лікарів, соціальних працівників та молодшого медичного персоналу для потреб паліативної і хоспісної медицини; створення державного фонду грантової підтримки для тих інституцій громадянського суспільства, які опікуються проблемами людей похилого віку в Україні і зокрема – здійснюють волонтерську та іншу благодійну допомогу у сферах паліативної і хоспісної медицини.

Кабінет Міністрів України і зокрема, Міністерство соціальної політики України мали б розробити окрему державну цільову програму, спрямовану як на соціальну підтримку, так і на якісну зміну ставлення у суспільстві до людей похилого віку, яке б базувалось на принципах гуманізму, християнської моралі та відродження національних традицій сім'ї і поваги до старшого покоління.

Література та джерела

1. Звіт представників Інституту демографії і соціальних досліджень НАН України. Доповідь на конференції. «Демографічний розвиток України і пріоритетні задачі демографічної політики». – Київ, 20-21 жовтня 2005 р. – с.34
2. Глушко Л.В. Удосконалення викладання паліативної та хоспісної допомоги на етапі післядипломної підготовки лікарів-терапевтів та лікарів загальної практики – сімейної медицини [Електронний ресурс]// Л.В.Глушко, Н.З.Позур, О.Р.Сарапук// *Практ. медицина : наук.-практ. журн.* - 2010. - Т. 16, №6. – С.119-124 – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/prmed/2010_6/Glushk.pdf - Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Звіт за результатами дослідження щодо впровадження системи паліативної допомоги людям, що живуть з віл в рамках проекту «підтримка профілактики Віл/Сніду, лікування та догляду для найуразливіших груп населення України» 2007-2011р.р. за підтримки Глобального фонду боротьби зі СНІД, туберкульозом та малярією. –Київ, ВБО «Всеукраїнська Мережа ЛЖВ» 24.03.2010 р.
4. Мадридський міжнародний план дій по проблемам старення [Електронний ресурс] / ООН, Департамент по економіці і соціальним вопросам; Отдел социальной политики и развития. – Режим доступу: http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_monitoring/documents/document5491.shtml - Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Україна: через десять років після Мадриду (стан реалізації Мадридського міжнародного плану дій з питань старіння в Україні у 2007-2012 роках). – К., 2012 р. – 132 с.
6. Стаднюк Л.А. Нові напрями кадрової політики та інформаційної підтримки при наданні медико-соціальної допомоги людям літнього віку [Електронний ресурс]-- Режим доступу: http://antiaging.org.ua/library/2010_3-tezisi-congressa.pdf. - Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Актуальні питання впровадження системи паліативної допомоги та забезпечення прав пацієнтів з обмеженим прогнозом життя в Україні / [Ю.І.Губський, А.В.Царенко, О.О.Скорина, В.Г.Сердюк, О.Є.Бобров, О.О.Вольф] //В рб. *Право на медичну допомогу в Україні – 2008*. Харківська правозахисна група. – Харків: Права людини, 2009, с. 224 – 266.

Актуальність статті, обусловлена соціальними, економічними і морально-етическими проблемами, обусловленими прогрессуючим старением населения в Украине. Основное внимание уделено анализу проблемы организации ухода за пожилыми людьми. Охарактеризованы направления паллиативной и хосписной помощи при участии учреждений социальной защиты и здравоохранения. Проанализировано современное состояние и специфику деятельности хосписа.

Ключевые слова: старики, старение населения, уход, паллиативная помощь, хоспис.

The paper`s topicality is conditioned by social, economic, mental and ethical problems, which appeared as a result of progressive population ageing. Much attention is given to the analysis of managing and organization of the old people care. Directions of palliative and hospice help with social protection and public health institutions involved are characterized. Up-to-date condition and specifics of hospice activity are analyzed.

Key words: old people, population ageing, care, palliative help, hospice.

УДК 378.13

ВИМОГИ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ ДО ПОЛІСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Співаковська Євгенія Олександрівна
м.Херсон

У статті здійснено огляд вимог сучасної освітньої галузі до рівня підготовки вчителя-гуманітарія до полісуб'єктної взаємодії у навчанні учнів, визначено ключові проблеми, що потребують нагально-го вирішення. Здійснено спробу охарактеризувати сутність такої підготовки з позиції сучасного філософського, психологічного, соціологічного та педагогічного знання. Результати дослідження підтвердили необхідність розробки спеціальної системи підготовки майбутнього педагога до полісуб'єктної взаємодії із виокремленням педагога, учнів та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як суб'єктів навчальної взаємодії.

Ключові слова: полісуб'єктна взаємодія, полісуб'єктне навчальне середовище, суб'єктність, інформаційно-комунікаційні технології

Актуальність теми дослідження визначається тенденціями у професійній підготовці вчителя в Україні

і відображена в основних державних документах, що стосуються освіти. Так, у державній програмі «Вчитель», затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України № 379 ще від 28 березня 2002 року, наголошується на тому, що пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є і залишатиметься: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти і навчання протягом життя, запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг і його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Із аналізу зазначеного вище документу стає очевидним той факт, що попри його давність (більше 10 років), питання, підняті у ньому, залишаються актуальними,

спонукають до рішучих дій, спрямованих на осучаснення освітнього простору у нашій країні.

Однак, освітній простір є таким, що постійно розвивається і потребує оновлення відповідно до розвитку і потреб суспільства. Тому закономірною є тенденція до розробки нових концепцій шкільної та вузівської освіти, поява нових моделей підготовки фахівців.

Водночас, досить поширеним сьогодні є нерозуміння сутності пропонованих інновацій стосовно оновлення змісту освіти, часто вони зводяться лише до певних кількісних чи якісних змін в межах розробки нових навчальних програм. Хронологічний аналіз різних освітніх концепцій переконує в тому, що часто практичне втілення окремих предметних концепцій передує розробці загальних концептуальних основ оновлення змісту освіти. Більше того, не завжди інноваційні реформи базуються на фундаментальному аналізі реальних потреб суспільства та особистості у контексті міжнародних, державних чи регіональних умов життя і тенденцій економічного та соціального розвитку. Узагальнюючи сказане вище, можемо зробити висновок про певну невідповідність у реагуванні освітньої теорії на запити і потреби освітньої практики.

Аналіз матеріалів міжнародних конференцій, наукових розробок вітчизняних і зарубіжних авторів (Bork A., Avizon D., Fitzgerald G., Деркач А та ін.) свідчить про те, що протягом останніх десятиліть основні орієнтації розвитку освіти багатьох країн світу, включаючи Україну, зазнали значних змін. Якщо раніше мова йшла про можливості передачі знань, то на сучасному етапі освітнього розвитку знання не передаються, а отримуються в результаті особистісно-орієнтованої суб'єктно-активної діяльності.

Аналізуючи багаторазові невдачі недавніх освітніх інновацій, Д.Г.Левітес справедливо ставить риторичне запитання про існування чи відсутність логіки у розвитку сучасної школи (на прикладі Росії). Учений зазначає про те, що ті трансформації, які відбувалися в освіті в кінці 20 ст. і продовжують здійснюватися сьогодні, ті протирічливі прогнозовані варіанти розвитку освіти, описані провідними науковцями і педагогами, нашою думкою на думку про відсутність такої логіки, або про існування певних синергетичних причин, які не беруться до уваги педагогічними теоретиками і практиками [10, с.7].

У цьому контексті важливим видається аспект підготовки вчителя, готового до сприйняття себе й учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Більше того, тенденції комп'ютеризації та інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства зумовлюють вимогу підготовки ще й такого вчителя, який готовий залучити до навчально-виховного процесу ще одного суб'єкта – ІКТ, який разом із учителем здатний оптимізувати результативність навчання учнів, забезпечити сформованість високого рівня його навчальних і предметних компетенцій.

Тому метою статті є проаналізувати вимоги сучасної освітньої галузі до рівня підготовки майбутнього педагога до професійної взаємодії у полісуб'єктному освітньому середовищі з метою побудови ефективної педагогічної системи такої підготовки.

Сьогодні освіта потребує врахування сучасних глобальних тенденцій, серед яких Д.Г.Левітес нази-

ває такі [10, с.9]:

- навчити жити і працювати у співпраці, в команді, у групі; приймати на себе відповідальність і запобігати конфліктам;
- навчити вчитися, тобто орієнтація освітньої діяльності на активне засвоєння людиною способів отримання нової інформації;
- постійне стимулювання пізнавальних запитів і потреб особистості при одночасній адаптації освітнього процесу до вже сформованих психічних структур особистості;
- самоактуалізація і самовизначення учня/студента у процесі навчання як головний показник успішності освітньої діяльності;
- підготовка до активного засвоєння ситуації соціальних змін тощо.

Орієнтація освіти на зазначені вище цілі, тенденції і перспективні види діяльності вимагає прийняття інших принципів і підходів до відбору і конструювання змісту освіти, оновлення організаційних форм, розробки інноваційних технологій навчання.

Розуміння сутності нововведень у постіндустріальному суспільстві слід базувати на усвідомленні того, що інформаційні технології формують нові види діяльності, в основі яких є використання у функції прямої виробничої сили людини її здатність опрацьовувати нову інформацію і генерувати нові знання, що і відрізняє людину від інших біологічних істот.

У сучасній ситуації науковці все більше переконуються в необхідності переведення педагогіки у новий вимір – від описовості до моделювання і проєктування нової реальності (особистості, освітнього простору тощо). За сьогоднішніх умов педагогіка потребує об'єднання усього обсягу знання про людину, її розвиток, ґрунтовного осмислення особливостей її функціонування, освіти, саморозвитку: філософського, лінгвістичного, антропологічного, психофізіологічного, лінгвістичного, інформаційного знання. Зробимо спробу проаналізувати накопичені розвідки зазначених вище сфер через призму вимог сучасності до підготовки майбутнього педагога-гуманітарія до взаємодії у полісуб'єктному освітньому середовищі.

Зупинимось на характеристиці позицій філософії щодо зазначеної вище проблеми. Процес розвитку сучасного людського суспільства характеризується перетворенням суспільних відносин через відповідні зміни у способах обробки, передавання і зберігання інформації, які безпосередньо зумовлені інформаційними революціями. Такий процес стає причиною перетворень у сфері соціальної взаємодії, набуття соціумом нових ознак.

Інформаційна революція у її сучасному вимірі суттєво впливає на людину, її життя, рід занять, самопочуття. Діалог інформаційних технологій і людини, перетворившись у постійний і необхідний елемент життєдіяльності індивідів і соціальних груп, кардинально перетворює процес навчання, професійну діяльність, відпочинок, лікування тощо. Високий рівень інформаційності продукує розвиток творчого потенціалу людини, нові способи людської взаємодії зумовлює виникнення нового типу людської особистості [2, с.3]. Згадані вище автори монографії наголошують на виникненні нового типу людини – такої, що творить саму себе у середовищі інформаційного

суспільства [2, с.4]. Відповідно, буття у світовому мережевому співтоваристві вимагає проектування нового освітнього середовища – формування «людини мережі», що здатна жити й ефективно функціонувати в епоху різного роду криз і змін, нестабільності й «нелінійного» світу [2, с.4].

Сучасні вчені по-різному вирішують проблему стосовно визначення місця інформаційного суспільства в історичному розвитку людства. Існує точка зору, згідно з якою інформаційне суспільство сприймається як таке, що ідентичне постіндустріальному [3, с.21]. Для низки науковців інформаційне суспільство є певним різновидом індустріального [4, с.26], або одним з етапів його розвитку [6, с.15]. У багатьох наукових публікаціях інформаційне суспільство виходить за межі постіндустріального, стаючи на новий рівень суспільного прогресу, що готове прийти на зміну постіндустріального суспільства [9].

У нашому розумінні інформаційне суспільство можна вважати новим етапом розвитку людської цивілізації, для якого характерною є висока швидкість комунікаційних процесів, забезпечена роботою наукомістких і високотехнологічних засобів, в якому інформація і знання набувають нових ознак і стають основними продуктами життєдіяльності індивідів і соціальних груп.

Відомий дослідник теорії цифрової цивілізації Д.Тапскотт, характеризує інформаційне суспільство, називає його «суспільством знань», що продукує інтелектуальні вироби за допомогою нової цифрової форми презентації об'єктів. Внаслідок перетворення інформації в цифрову форму, об'єкти віртуальної природи приходять на зміну фізичним. Розвиток комунікаційних мереж зумовлює процеси генерування, передавання й обробки інформації в мережі і її презентації теж у цифровій формі [14, с.120]. Відповідно, цифровий вид презентування інформації є неминуче необхідним для повного й ефективного використання інформаційних масивів сучасного суспільства.

Одна з теорій виникнення інформаційного суспільства належить російському філософу Р.Ф.Абдеєву, який запропонував розглядати еволюцію інформаційної структури людської цивілізації у вигляді звужуваної спіралі з перемінною покровою, побудованою у тривимірному просторі, тобто в координатах інформації, часу і прогресу [1, с.59]. Як наслідок такої еволюції згаданий вище вчений вбачає у виникненні нових професій і серйозних змінах соціальної структури суспільства, навіть у виникненні нових стилів міської архітектури [1, с.60].

В інформаційному суспільстві змінюється спосіб людської життєдіяльності, система цінностей індивідів і соціальних груп, зростає значущість інформаційних цінностей у порівнянні з матеріальними. Так Т.Стоунер зазначав, що відносини у вирішенні права приналежності матеріальних благ зумовлюють конкуренцію, тоді коли інформаційний обмін між індивідами і соціальними групами заохочує до співпраці [7, с. 57]. Звідси логічно робимо висновок про нагальну необхідність переосмислення індивідами і різними соціальними групами своєї життєвої позиції, перерозподілу цінностей; відповідно, визначальним фактором соціальної диференціації в інформаційному суспільстві є рівень знань, а не власність.

Беручи до уваги висновки, до яких нас підводять згадані вище розвідки, мусимо зазначити, що такі явища можуть відбуватися із різною інтенсивністю у певних соціальних спільнотах. Історично-аналітична ретроспектива на соціальний устрій нашої держави у складі колишнього Радянського Союзу, де упродовж тривалого часу пропагувалася низька соціальна значущість інформації і як наслідок інформаційна пасивність громадян через відомчу закритість інформаційного середовища, існування режиму секретності, доводить існування певного комунікаційного бар'єру із досить глибокою основою, небажання ділитися інформацією. Тому адекватне становлення інформаційного суспільства, синхронізоване з аналогічними явищами, що відбуваються в інших країнах, потребує кардинальної зміни схарактеризованого вище менталітету «пострадянської» людини, що, у свою чергу, вимагає часу і цілеспрямованих зусиль, спрямованих на модифікацію суспільства.

З іншого боку, комп'ютерні технології стають новим засобом посередництва в діяльності, а комп'ютеризована діяльність, відповідно, опосередковує внутрішній світ людини: її світосприйняття, відображене у формуванні певного роду «комп'ютерної свідомості» [15, с.8]. Комп'ютерні технології, таким чином, перетворюють психологічні характеристики суб'єкта комп'ютеризованої діяльності на рівні: суб'єкта діяльності, суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування, зумовлюючи певні зміни у пізнавальній, мотиваційній та емоційній сферах особистості.

Більше того, поєднання можливостей комп'ютера з мережею Інтернет «стискає/ звужує» час і простір, зменшуючи значення національних, державних, мовних кордонів, залучаючи індивідів до певної глобальної спільноти. Мережу Інтернет, услід за Рублевською Ю.В. та Поповим Є.В., розуміємо як сукупність технічних, функціональних, інформаційних, соціальних, економічних, юридичних компонентів, які забезпечують існування, формування та діяльність індивідуальних і групових користувачів, що становлять аудиторію мережі Інтернет [13, с.5]. Важливою особливістю мережі Інтернет є те, що вона створює ефект присутності, який характеризує процес спілкування індивіда з оточуючим середовищем. Відповідно, у процесі комп'ютеризації, проникнення мережі Інтернет, виникає новий вид реальності – «віртуальна реальність», штучне псевдо середовище, яке здійснює значний вплив на людську психіку. Відповідно, для аналізу віртуальної реальності необхідно дослідити сутність поняття соціальної реальності, а також звернутися до психологічних наукових розвідок, в яких висвітлено специфіку психологічного впливу віртуальної реальності на становлення і розвиток індивіда-користувача мережі Інтернет.

У соціологічних наукових працях в аналізі соціальної реальності до уваги беруть стан суспільної свідомості, її компоненти (знання, ідеї, мотиви, цінності, установки, діяльність і дії людей). *Парадигма соціального факту*, що бере початок у О.Конта і Е.Дюркгейма, презентує соціальну реальність у вигляді двох груп соціальних фактів: соціальні структури і соціальні інститути, зосереджуючи ключову увагу на специфіці взаємодії між ними. Е.Дюркгейм надавав соціальним фактам специфічних ознак, вважаючи їх складними прикладами думок, дій, по-

чуттів, що існують поза індивідом. Саме їх людина повинна присвоювати, інколи навіть примусово. Заперечуючи попередню концепцію, З.Фрейд вважав її метафізичною, натомість висунув концепцію соціальної поведінки, яка, на думку вченого, є єдиною соціальною реальністю [16, с.22].

Проаналізувавши низку концепцій сутності соціальної реальності, Харчева В. доходить висновку, що їх можна розмістити у дві наукові течії: реалізму та номіналізму. Згідно першої позиції, соціальну реальність можна практикувати як таку, що є самостійною і не зводиться до взаємодії окремих індивідів. На відміну від попередньої, друга точка зору полягає в тому, що самостійної соціальної реальності немає ні в суспільства, ні в соціальних інститутів, а лише в окремих індивідів, оскільки саме вони є носіями певної рольової поведінки, а соціальні групи – сім'я, професійні спільноти – спосіб організації спільної діяльності [16, с. 22]. Загалом, підтримуючи цю наукову позицію, можемо зробити висновок про певну суб'єктивну характеристику соціальної реальності, яка створюється у процесі соціальної взаємодії суб'єктів, є результатом їхньої життєдіяльності.

На основі розуміння соціальної реальності А. Бюль, враховуючи специфіку віртуальної взаємодії, розробив теорію віртуального суспільства, зазначаючи, що комп'ютери із обчислювальних машин перетворилися на універсальні машини з виробництва "дзеркальних" світів, а процес заміни реального простору як місця відтворення соціального суспільства віртуальним простором за допомогою комп'ютерів він називає віртуалізацією [5, с.163].

М. Паєтау запропонував модель "віртуалізації соціального", яка має в основі теорію Н. Лумана про систему комунікацій, що є визначальною у творенні суспільства. Учений пов'язує появу гіперпростору мережі Інтернет із використанням суспільством нових форм комунікації, тобто вона створює соціальність за допомогою комп'ютера, а суспільну зміну автор подає як структурну диференціацію системи через появу в ній нових елементів у формі віртуальних аналогів реальних комунікацій [5, с.164].

Ми розуміємо віртуалізацію із точки зору соціальної реальності: не комп'ютеризація життя віртуалізує суспільство, а віртуалізація суспільства комп'ютеризує життя, в результаті чого види людської діяльності переходять у віртуальний простір мережі Інтернет.

Чугунов А.В. виділяє такі соціально-філософські аспекти електронного віртуального середовища [17, с. 8-9]:

- трансформація соціальних інститутів в умовах розвитку інформаційного суспільства;
- розвиток онлайн-спільнот, їх взаємодія між собою і традиційними спільнотами;
- вплив розвитку мережі Інтернет на зміну системи соціальної комунікації;
- трансформація сучасної освіти, розвиток дистанційної освіти;
- проблема збереження культурної ідентичності;
- формування "електронної економіки";
- формування "електронного уряду" та ін.

Розуміння сутності віртуальної реальності є важливим і необхідним у трактуванні специфіки віртуальної освіти, яку розуміємо і як дистанційну осві-

ту, і як процес і результат взаємодії суб'єктів освіти, тобто як певне віртуальне поле, віртуальний освітній простір, що зумовлює взаємодію суб'єктів освітнього процесу через певні комунікації (усні, друковані, цифрові).

Відповідно, у зв'язку з віртуалізацією освіти змінюється ціннісна домінанта пріоритетів знання, а також диференціюються поняття "знання" та "інформація". Знання, на думку І.В. Богданова та співавторів, є особливою пізнавальною одиницею, особливою формою ставлення людини до дійсності, яка існує разом і у взаємозв'язку з практичним ставленням до світу [12]. Інформація – у цьому контексті така структурна одиниця описового змісту, яка номінально відображає реальність [2].

На основі зазначеного вище можна зробити висновок про те, що власне інформаційний зміст відрізняє віртуалізацію освіти, оскільки інформація за таких умов надходить до учня чи студента відразу від великої кількості джерел у віртуальному електронному просторі мережі Інтернет. Більше того, за таких умов стає практично неможливим процес відслідковування обсягу знання, яке засвоїв учень у ході навчання через неможливість передбачення змісту й обсягу інформації, доступ до якої учень/студент отримав у віртуальному освітньому просторі мережі Інтернет. Це, у свою чергу, зумовлює виникнення пріоритетів інформаційного вибору, що поступово перетворює віртуальну освіту в самоосвіту: реалізація мультимедійної освітньої продукції здійснюється не лише освітніми закладами, а тому процес навчання може здійснюватися неопосередковано, поза соціальним інститутом, а один на один з комп'ютером".

Багатовимірність глобального сучасного інформаційного, віртуалізованого середовища, в якому існує сучасна людина, зумовлює необхідність бачити і розуміти важливі сфери взаємозв'язку і взаємодії з ним. Зрозуміти світ і себе означає оволодіти логікою сутності організації світу і себе в ньому.

Вступ людства в нову еру свого розвитку в епоху "ноосфери" [9, с.31] характеризується виникненням нової дослідницької позиції: пізнавальний суб'єкт, що проходить процес свого нового становлення, в світі, який теж проходить процес становлення, який пізнається суб'єктом. На думку А. Маслоу, людина є частиною природи, а природа – частина людини, але ці відносини не обмежуються лише такими зв'язками. Для забезпечення життєдіяльності в природі, людина повинна певним чином абстрагуватися від природи. Оцінка соціального світу/сфери людини розширюється лише за умови, коли людина починає сприймати себе і як істоту, яка занурена у єдиний світовий процес самоорганізації, і як істоту, що пізнає логіку такого процесу [11, с. 347].

Відповідно особистісний ефект усвідомлення індивідом свого буття на різних рівнях відображається в становленні його ідентичності. В психологічній літературі зазвичай виділяють два види ідентичності – особистісну і групову або соціальну (У.Джеймс, Ч.Кулі, Г.Мід, Е.Еріксон). Особистісна ідентичність вбачається вченими як самовизначення через фізичні, інтелектуальні і моральні риси індивіда. Описова складова "Я – концепція" у Р. Бернса отримала назву "образ – Я" чи "картина – Я", куди науковець відносить ставлення до себе, самооцінку і сприйняття

себе. Групова ідентичність сприймається зазвичай як визначення своєї приналежності до певної соціальної групи (Е.Еріксон: "відчуття внутрішньої узгодженості", "пошук свого місця в житті") і є однією з найважливіших складових образу – Я, ким і де є людина в соціальному сенсі [5, с.165].

Однак усвідомлення особистісної та групової ідентичності для ефективного функціонування в нових умовах сучасного суспільства є, на думку С.П. Іванової [8, с.39], недостатньою. Продуктивна діяльність суб'єкта глобальної світової віртуалізованої спільноти визначається також і розумінням часу, життєвого середовища, в якій здійснює свою професійну діяльність фахівець будь-якої галузі. Це зумовлює необхідність аналізу й характеристики того середовища, в якому функціонує як фахівець учитель-гуманітарій. Для цього визначимо ключові ознаки віртуалізованого освітнього процесу, який не отожднюємо із дистанційним, але враховуємо залучення до традиційного навчання використання мультимедійних засобів навчального призначення і мережі Інтернет:

- сучасне віртуалізоване освітнє середовище не є наперед визначене для суб'єктів взаємодії;
- воно унікальне для кожного виду взаємодії, в тому числі з реальними освітніми об'єктами;
- це середовище може існувати лише під час самої взаємодії: віртуальний процес проходить у відповідному віртуальному просторі, властивості якого визначаються наявністю в ньому віртуальних об'єктів;
- кількість суб'єктів навчального процесу у такому середовищі не лімітується, при чому саме середовище перетворюється у суб'єкт навчальної діяльності, бо воно впливає на вибір навчальної траєкторії як студента (пріоритетні посилання), так і вчительської стратегії залежно від насиченості змісту навчального матеріалу, який варіюється за допомогою зусиль необмеженої кількості самих же суб'єктів навчального процесу. Усе сказане

вище дає можливість узагальнити і виокремити ще одну ключову ознаку такого середовища як його полісуб'єктність.

Отже, віртуалізоване навчання є водночас і процесом, і результатом взаємодії суб'єктів навчання, і супроводжується створенням ними суб'єктами віртуалізованого освітнього середовища, специфіку якого визначають самі суб'єкти. Існування такого середовища поза межами взаємодії викладачів, студентів та інших учасників віртуалізованого навчального спілкування не є можливим. Тобто, таке середовище створюється самими суб'єктами, які беруть участь в освітньому процесі, а не технічними засобами, посібниками, підручниками, навчальними аудиторіями. Традиційне розуміння освіти як передавання учневі певного обсягу навчального матеріалу здійснюється без врахування взаємодії конкретних особистостей і встановлюється об'єктивно через реалізацію навчальних стандартів, планів і програм [2].

Таким чином, складність і багатокомпонентний склад охарактеризованого вище освітнього середовища потребує ґрунтовного вивчення його сутності і структури, що і стане предметом дослідження у наших наступних публікаціях.

Висновок. Тенденція у швидких змінах сучасної парадигми освіти, віртуалізація усіх сфер життєдіяльності людини, в тому числі й освітнього процесу, підвищені вимоги до усвідомлення свого місця у сучасному соціумі і, як наслідок, максимальна концентрація та акумуляція психофізіологічного стану індивіда, зміна моделі навчальної взаємодії з "викладач – студент – учень" на "суб'єкт – суб'єкт – суб'єкт" модель зумовлюють переосмислення і перегляд традиційних фундаментально-теоретичних основ і практичної підготовки майбутнього учителя-гуманітарія до професійної діяльності. Окремо дослідження, на нашу думку, потребує аналіз і моделювання поняття готовності до професійної діяльності зазначеного вище фахівця у нових умовах освітнього процесу.

Література та джерела

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантратов О.И. Становление информационного общества и философия образования: Монография / Н.З.Алиева, Е.Б.Ивушкина, О.И.Лантратов. – М.: Изд-во «Академия естествознания», 2008. – 168 с.
3. Белл Д. Наступление постиндустриального общества. Опыт социального прогноза [Текст] / Д.Белл. – М.: Экзамен, 1973. – 118 с.
4. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации [Текст] / В.В.Василькова. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.
5. Гаврилов А. А. Основные подходы к определению категории «виртуальная реальность» в современном философском дискурсе [Текст] / А.А.Гаврилов // Молодой ученый. — 2012. — №9. — С. 162-166.
6. Емелин В.А. Информационные технологии в контексте постмодернистской философии / Вадим Анатольевич Емелин: Дисс... канд. философ. наук: 09.00.11. – М., 1999. – 164 с.
7. Иванов Д. В. Виртуализация общества / Д.В.Иванов // Информационное общество. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 512 с.
8. Иванова С.П.. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П.Иванова. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
9. Ильин И.П. Постиндустриализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. [Текст] / И.П.Ильин. – М.: Интрада, 1996. – 220 с.
10. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г.Левитес. – М.: Изд-во Московского психолого-социологического института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 320 с.
11. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. / А.Маслоу. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 304 с.
12. Психология и педагогика. Учебный курс [Электронный ресурс] И.В. Богданов, С.В. Лазарев, С.С. Ануфриенко и др. : <http://193.232.218.53/fec/psych/psych.html>
13. Рублевская Ю.В., Попов Е.В. Моделирование бизнеса в Интернет-среде / Ю.В.Рублевская, Е.В. Попов // Маркетинг в России и за рубежом. – 2001. – № 2. – С. 5-11.
14. Тапскотт Д. Электронно-цифровое общество: Плюсы и минусы эпохи сетевого интеллекта [Текст] / Д. Тапскотт; пер. И. М. Дубинский, Ю. В. Родионов; ред. пер. ПиС. Е. Писарев. - К.: INT Пресс; М.: Рефл-бук, 1999. - 406 с.
15. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270с.
16. Харчева В. Основы социологии: учебник для студентов средних специальных учебных заведений / В.Харчева. – М.:

Логос, 2000. – 302 с.

17. Чугунов А.В. Социология Интернета: Социально-политические ориентации российской Интернет-аудитории / А.В. Чугунов // Сб. соч. кафедры информационных систем в искусстве и гуманитарных науках филолог. ф-та СПбГУ. – СПб. : Филолог. ф-т СПбГУ, 2003. – С. 8-9.

В статье совершено обзор требований современной образовательной отрасли к уровню подготовки учителя-гуманитария к полисубъектному взаимодействию в обучении учеников, определены ключевые проблемы, которые требуют немедленного решения. Совершено попытку охарактеризовать сущность такой подготовки с позиции современного философского, психологического, социологического и педагогического знаний. Результаты исследования подтвердили необходимость разработки специальной системы подготовки будущего педагога к полисубъектному взаимодействию из определением учителя, учеников и информационно-коммуникационных технологий как субъектов учебного взаимодействия.

Ключевые слова: полисубъектное взаимодействие, полисубъектная учебная среда, субъектность, информационно-коммуникационные технологии

The overview of the requirements of the contemporary educational sphere to the preparation of future teacher of Humanities to multi-subject interaction in teaching pupils has been carried out in the article, the urgent problems in this domain have been defined. The essential features of such preparation have been singled out from the current philosophical, psychological, sociological and pedagogical scientific perspective. The results of the investigation prove the necessity to create a specially designed pedagogical system of preparation of future teachers to multi-subject interaction with a teacher, a pupil, and information-communication technologies viewed as the subjects of educational interaction.

Key words: multi-subject interaction, multi-subject educational environment, subjectivity, information-communication technologies.

УДК 378 (4-15)

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНИЙ СТАН

Смужаниця Діана Іванівна

м. Ужгород

У статті розглядається складна й багатоступенева система вищої освіти Франції. Аналізуються спільні й відмінні риси французьких вищих шкіл та університетів у період змін, зумовлених адаптацією французької освітньої системи до європейської, згідно з принципами Болонського процесу.

Ключові слова: Вища школа, університет, навчальний цикл, бакалаврат, науковий ступінь.

Вивчення системи вищої освіти Франції залишається актуальним, оскільки саме Франція є однією з країн-ініціаторів Болонського процесу. Франція продовжує сприйматися у світовому просторі як певний еталон європейської культури, де вища освіта займає значне місце в загальнодержавному освітньому просторі.

Вища освіта виокремилася у самостійну галузь дослідження в Західній Європі відносно недавно, у другій половині ХХ ст., тоді як більшість фундаментальних університетів країн Європи мають багатовікову історію та неоціненний досвід.

Метою статті є визначити риси французької вищої освіти за умов болонського процесу.

Систему вищої освіти Франції вивчали французькі вчені Р. Champagne, F. Cardiu, С. Charle, J. Verger; російські дослідники М. Владимірова, С. Головка, Н. Булгакова; українські науковці А. Джуринський, О. Бочарова, Л. Шаповалові.

Система сучасної освіти Франції вважається однією з найбільш привабливих для багатьох країн,

адже її ефективність доведена багаторічним досвідом. До прикладу, звання бакалавра або бакалаврат існує у Франції з часів заснування перших університетів (ХІІІ ст.). Ще Наполеон І, здійснивши освітню реформу, надав бакалаврату сучасного статусу. Вже тоді це звання присуджувалося державними освітніми органами за результатами підсумкових екзаменаційних випробувань. Бакалаврат – це перший ступінь, який здобувався студентом в університеті, а з 1808 року було запроваджено 2 нових типи бакалаврату:

- *baccalauréat ès lettres* – гуманітарний,
- *baccalauréat ès sciences* – точних наук,

Їх присуджували після закінчення ліцею, і саме вони давали право вступати до вищих навчальних закладів.

У сучасній Франції вищу освіту можна здобути в університетах або у так званих Вищих школах (*Grandes écoles*). Ці два типи вищих навчальних закладів мають ряд відмінностей. Найвагомішою серед них є можливість бути зарахованим до університету без іспитів, на підставі бакалаврату, здобутого у ліцеї. Тоді як зарахування до *Grandes écoles* передбачає конкурсні випробування, іноді навіть дуже жорсткі.

Вступ до Вищих шкіл передбачає дворічний підготовчий курс (*classes préparatoires aux Grandes écoles*), зарахування на який проводиться на підставі конкурсу атестатів. Таким чином уже на підготовчий курс потрапляють найкращі випускники ліцеїв. Програми і вимоги у *classes préparatoires* часто вищі,

аніж на перших двох курсах університетів. Тому випускник підготовчих курсів, який зазнав невдачі при вступі до Вищої школи, може без перешкод продовжити навчання в університеті за відповідним профілем, причому одразу з 3-го курсу. Вищі школи надають освіту дуже високого гатунку і гарантують при цьому своїм випускникам постійне місце роботи. Громадськість Франції вважає саме Вищі школи, з належною системою підготовчих класів і серйозним селективним відбором при вступі, найдосконалішим досягненням національної системи вищої освіти.

Та все ж, більшість випускників вступають до університетів, які хоча й не відіграють домінуючої ролі, але охоплюють більшу частину студентів Франції. Університети орієнтуються на вимоги внутрішнього ринку праці, але є дуже чутливими до змін у європейському й глобальному освітньому просторі.

Вступ до університету, в порівнянні зі вступом до Вищої школи, значно простіший. Він проходить на основі подання документа про закінчену середню освіту і комплексу складених випускних іспитів – бакалаврату. Ці екзамени проходять одночасно по всій країні, списування при цьому практично виключається, тому в очах громадськості система виглядає справедливою. І в університетах, і у Вищих школах студенти здобувають однакові наукові ступені.

Навчальний рік триває два семестри, розпочинається у вересні і закінчується у червні. Заняття проходять у традиційній формі, однак значна увага приділяється самостійній роботі студентів. Вона має реальний зміст і під неї пропонуються реальні години робочого дня студента. Цікавим є те, що багато університетів пропонують лекційні курси для «вільних» слухачів, які за чисто символічну плату можуть користуватися бібліотеками, лабораторіями чи відвідувати певні академічні програми. Здебільшого це дорослі люди, які не прагнуть (і не мають права) отримати диплом про вищу освіту, але займаються самоосвітою і працюють над самовдосконаленням.

Вивчення фахових дисциплін для студентів закінчується іспитами. Шкала оцінок двадцятибальна. Менше 50% (тобто менше 10 балів) вважається незадовільним результатом, 10-11 – задовільно, 12-13 – досить добре, 14-15 – добре, 16-18 – дуже добре, 19-20 – відмінно.

Університетське навчання у Франції традиційно поділяється на цикли.

Перший цикл є дворічним. Залежно від профілю вищого навчального закладу він закінчується кваліфікаційним дипломом, до прикладу DEUG – *Diplôme d'études universitaires générales* (диплом загального університетського навчання), існують окремі спеці-

алізації цього диплому.

Студенти технічних спеціальностей здобувають DUT – *Diplôme universitaire de technologie* (університетський диплом з технології) – диплом інженера, який отримують також після дворічного першого циклу навчання. Обидва дипломи (DEUG і DUT) відповідають рівню *bac+2*, тобто + 2 роки навчання після бакалаврату, і засвідчують закінчення навчання першого університетського навчального циклу.

Другий цикл закінчується отриманням ступеня *ліценціата* (*licence* – або *bac+3*) і дає змогу студентам брати участь у конкурсах на заміщення багатьох вакантних посад або ж, за вибором, продовжити навчання.

Третій університетський цикл триває 2 роки після ліценціату і коронується здобуттям ступеня майстер (*master* – або *bac+5*).

Вказаний науковий ступінь запроваджено у 1999 році, до цього у Франції існував ступінь магістра (*bac+4*), який давав змогу продовжити наукову роботу тим, хто обрав фах науковця і отримати диплом поглиблених студій *DEA* – *Diplôme d'études approfondies*, чи *DESS* – *Diplôme d'études supérieures spécialisées* – диплом про вищу спеціалізовану освіту для тих, хто вирішив обрати професійний шлях.

Слід відзначити, що Франція була однією з найперших європейських країн, яка розпочала втілення ідей Болонського процесу в систему вищої освіти. Зміни зумовлені принципами Болонського процесу, супроводжувалися прийняттям і ухваленням низки законодавчих актів, серед яких найбільш відомим є декрет про адаптацію французької освітньої системи до європейської галузі вищої освіти (від 8 квітня 2002 року). Реформи, що отримали назву *LMD* (*licence-master-doctorat*) проходять без змін у законодавстві, що є безперечним плюсом; вони здійснюються за допомогою урядових декретів і міністерських постанов. Урядом була задекларована автономія вузів і всі зміни та перетворення проходять у Франції дещо по-різному, хоча й централізовано. Деякі вищі приймають велику частину нововведень одночасно, інші – шляхом реорганізації чисельних спеціалізованих проєктів.

Таким чином, система освіти Франції є ефективною і може стати зразком для наслідування за багатьма показниками. Залишаючись доступною для населення, відносно «дешевою» і прозорою, вища освіта Франції відзначається вдалою системою поточного й заключного контролю знань, реалізацією права рівного доступу осіб до всіх стадій освіти, високим рівнем знань і вмінь випускників. Всі вищезазначені складові претендують на глибший аналіз і, можливо, детальніше вивчення в майбутньому.

Література та джерела

1. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції: дис. ... пед. наук: 13.00.01. - К., 2006. - 196 с.
2. Булгакова Н. Образование во Франции: взгляд из России // Поиск. - 1996. - №7. - С. 6-7
3. Ведерникова Л. Обучение в системе непрерывного образования во Франции. - Одесса, 1992. - 156 с.
4. Вища освіта і Болонський процес [Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М. Ф. Данчук. - К.: Знання України, 2006. - 440 с.

В статтє рассматривается сложная и многоступенчатая система высшего образования во Франции. Анализируются общие и отличительные черты французских Высших школ и университетов в период изменений, обусловленных адаптацией французской системы образования к европейской, в соответствии с

принципами Болонського процесу.

Ключевые слова: Высшая школа, университет, учебный цикл, бакалаврат, научная степень.

The author of the article has considered the complex and multi-stage system of higher education in France. The pros and cons have been given of French system of higher schools and universities in the period of changes caused by the adaptation of the French education system to the European one in accordance with the principles of the Bologna process.

Key words: higher school, university, training cycle, bachelor, scientific degree.

УДК 37.018

ФІНАНСОВА ПІДТРИМКА ВИЩОЇ ОСВІТИ В США

Стойка Олеся Ярославівна

м. Ужгород

Здійснено історичний аналіз досвіду США в сфері фінансової підтримки вищої освіти. Розглянуто основні особливості забезпечення фінансової підтримки на державному і приватному рівнях (Федеральні програми фінансової допомоги, гранти Пелла, Додаткові освітні гранти, Прямі студентські субсидії, Сімейні освітні субсидії, Додаткові субсидії для студентів та ін.). Підкреслюється доцільність використання прогресивних ідей досвіду США в Україні в сфері фінансової підтримки системи вищої освіти.

Ключові слова: США, система вищої освіти, фінансова підтримка.

Спрямування українського суспільства на інтеграцію у світове співтовариство актуалізує проблему вдосконалення вищої освіти України, забезпечення її відповідності світовим стандартам. Основна мета вищої освіти – професійна підготовка висококваліфікованих фахівців в різних галузях, конкурентноздатних на світовому ринку праці. Слід підкреслити, що ефективність вищої освіти в значній мірі залежить не тільки від вдосконалення її структури, підготовки нових навчальних програм, але й від обсягів її фінансування. В Україні фінансування вищої освіти є недостатнім і недосконалим, що негативно позначається на її розвитку. Водночас, деякі зарубіжні країни мають значний позитивний досвід у забезпеченні фінансової підтримки вищих навчальних закладів. Це, зокрема, стосується США, де існує досить ефективна система фінансування вищої освіти.

Проблема вдосконалення системи вищої освіти в Україні досліджується багатьма вітчизняними вченими (П.Гусак, І.Зязюн, А.Капська, В.Кремін, Н.Ничкало, В.Поліщук, Г.Терещук, В.Чайка та ін.). Їх зусилля спрямовані в основному на вдосконалення професійної підготовки фахівців у ВНЗ. На жаль, дуже мало уваги звертається на дослідження можливостей вдосконалення фінансування вищої освіти.

Зважаючи на те, що в США накопичено позитивний досвід фінансової підтримки вищої освіти, вважаємо за доцільне здійснити його аналіз. Узагальнення результатів американського досвіду і впровадження деяких ідей у вітчизняний освітній простір може сприяти подальшому розвитку системи вищої освіти в Україні.

Досягнення вищої освіти США добре відомі у всьому світі. Не останню роль у високому рівні освітніх послуг США відіграє система фінансування. Фінансування вищої школи США має два джерела – приватний капітал і державний бюджет. Спочатку вища освіта отримувала фінансові засоби в основному від приватного капіталу, а державне фінансування було незначним. Тільки в другій половині минулого століття обсяги державного фінансування стали перевищувати приватні. На сьогодні спостерігається стабільна тенденція балансування між державними і ринковими пріоритетами.

Аналіз наукової літератури [1–4] свідчить, що приблизно одна третина американської вищої освіти фінансується приватним капіталом – це приватні особи, благодійні фонди і корпорації. Причому половину всього фінансування становлять пожертви приватних осіб, зазвичай випускників ВНЗ. У США розповсюджено створення асоціацій випускників, членство в яких є почесним, а постійні пожертви забезпечують визнання в суспільстві.

Благодійні фонди та організації, такі як Фонд Форда, Фонд Рокфеллера, Фонд Дьюка, Фонд Карнегі та ін. є важливим джерелом фінансування американської вищої освіти. У першій половині XX століття цими фондами надавалася фінансова підтримка вузам на загальні потреби та наукові дослідження. Розраховувати на допомогу фондів могли тільки престижні навчальні заклади, тому їх фінансування спрямовувалося в основному на провідні університети і коледжі.

Значну частину приватних витрат на освіту складають інвестиції корпорацій. Вони включають фінансування спільної діяльності і корпоративних контрактів з прикладних наукових досліджень для розробки та виробництва певних товарів, послуг, програмного забезпечення тощо. Протягом другої половини XX століття частка корпоративних інвестицій складала 13,9%, а на початку XXI століття – 18%. Приватні вклади здійснюють також і релігійні організації, професійні асоціації, дослідницькі центри, клуби та ін. [4].

Державне фінансування здійснюється за трьома основними напрямками – наукові дослідження, інституційна допомога і допомога студентам. У 50-60-х роках минулого століття федеральний уряд

виділяв значні асигнування на розвиток наукової сфери і створення групи провідних дослідницьких університетів, а не на розвиток вищої освіти. Основна частина цих коштів призначалася невеликій кількості вузів, де були зосереджені кращі наукові кадри і найбільш талановита молодь. Близько 90% всіх федеральних субсидій спрямовувалися в середньому у 100 навчальних закладів, а інші вузи отримували незначну частку державного фінансування й значно поступалася за своїм рівнем розвитку.

Така тенденція притаманна й початку XXI століття. Наукові дослідження в США фінансуються в основному федеральним бюджетом, який розподіляє кошти серед міністерств та інших структур для подальшого їх спрямування у дослідницькі університети. Асигнування для наукових досліджень університети отримують через різноманітні гранти, спільні договори, які укладаються між вузом і корпорацією, а також державні контракти. Всі зазначені способи фінансування наукових досліджень використовуються ВНЗ поряд з приватним капіталом.

Починаючи з другої половини 1960-х років, федеральний уряд почав виділяти державним вузам інституційні субсидії для розвитку їх матеріально-технічної бази, вдосконалення навчально-виховного процесу і задоволення інших потреб закладів. Все ж основна частина фінансових коштів продовжувала концентруватися в групі провідних університетів, оскільки надання інституційної допомоги здійснювалося за певних умов, які могли виконуватися, перш за все, дослідницькими університетами.

З 1970-х років обсяги інституційної допомоги стали зменшуватися, тому що найбільш пріоритетними стали федеральні програми допомоги студентам (в основному державних закладів). Останні компенсували вузам фінансування наукових досліджень. В цей період обсяги фінансової допомоги студентам стабільно перевищують половину всіх державних засобів, які виділялися на вищу освіту. Так, у 2007-2008 н.р. фінансову допомогу студентам у рамках Міністерства освіти федеральним бюджетом було виділено близько 131 млрд. дол. [1].

Доходи вищих навчальних закладів США складаються не тільки з державних асигнувань чи приватних коштів. Джерелом доходів є також власні засоби, які включають доходи від надання освітніх послуг, допоміжних підприємств і медичних закладів, які належать вузу, а також інвестиційної діяльності. Плата за навчання є окремим джерелом доходів вузів.

Вартість навчання студентів у США є достатньо високою і визначається низкою факторів. Перш за все, варто відзначити значну частку і високий престиж приватного сектору вищої школи, який знаходиться у залежності від плати за навчання. На високу вартість навчання також впливає загальний добробут США і високі доходи американського населення, а також наявність розвинутої системи федеральної фінансової підтримки студентів з малозабезпечених сімей. І нарешті, на неї впливають значні не прями освітні видатки, до яких належать витрати на заняття спортом, використання обладнання, бібліотек і приміщень для відпочинку тощо.

Вартість американської вищої освіти відрізняється відповідно до статусу, рівня і типу ВНЗ. Так, навчання у державних вищих навчальних закладах у

2011-2012 н.р. обходилося в середньому в 14292 дол. (у 1980-1981 н.р. ця сума становила 6235 дол.). У недержавних вузах плата за навчання становить на сьогодні в середньому 33047 дол., а в 1980-1981 н.р. цей показник складав 14370 дол.

Постійне зростання вартості вищої освіти є проблемою не тільки американської вищої школи, а й суспільства в цілому. У зв'язку з цим, вузи самостійно стали знижувати плату за навчання. Так, починаючи з 2001 року, Бетані коледж (Bethany College) у штаті Західна Вірджинія знизив вартість навчання з 21 тис. до 12 тис. дол., тобто практично в два рази. Адміністрація коледжу вирішила, що зниження плати за навчання залучить більшу кількість абітурієнтів і це буде значно ефективніше для навчального закладу. Окрім того, прогнози на майбутні 10 років свідчать про збільшення у вузах до 80% кількості осіб із сімей з низькими доходами, та які належать до расово-етнічних меншин. Вони будуть вступати до середніх за рівнем вузів, що значно загострить конкуренцію.

Висока вартість вищої освіти поступово призвела до необхідності формування системи фінансової підтримки студентів, яка б передбачала надання допомоги не тільки федеральним урядом чи урядами штатів, а й приватними особами, благодійними фондами, корпораціями, а також безпосередньо самими ВНЗ.

Видатки американців на здобуття вищої освіти складають суттєву частку їх загальних витрат. Якщо сім'я має низькі доходи, їй надають можливість отримати допомогу на навчання дітей. Теоретично фінансову підтримку можуть одержати абсолютно всі студенти. Однак перевага надається особам із малозабезпечених сімей, представникам расово-етнічних меншин, студентам, які досягли певних успіхів у навчанні.

Федеральна підтримка студентів здійснюється згідно Програми федеральної фінансової допомоги (Title IV federal financial aid program). Всі студенти акредитованих вузів, факультетів і програм є її безпосередніми учасниками. У 2007-2008 н. р. частка студентів вузів, які одержують будь-яку фінансову допомогу, склала 71,3%, а федеральну фінансову допомогу – 56,7%. Існують певні відмінності у видах фінансової допомоги, відповідно до рівнів вищої школи. Так, на переддипломну рівні – це гранти, а на дипломному рівні – стипендії. Позики видаються однаково на обох рівнях.

Клопотання про фінансову допомогу студент може подавати безпосередньо до вузу, Департаменту вищої освіти штату або Міністерства освіти США. Для отримання окремих видів грошової підтримки необхідно довести наявність матеріальних труднощів у сім'ї. Вартість навчання, а також додаткові витрати оцінюються у відділі фінансової допомоги навчального закладу. Критерієм надання федеральної фінансової підтримки є прогнозований розмір вкладу сімей у вищу освіту, який встановлюється Конгресом США.

Видами фінансової допомоги є гранти, позики, стипендії та податкові пільги.

Гранти – це грошові або інші засоби, які надаються безкоштовно і без повернення. Гранти, які можуть бути як регулярними виплатами, так і разовими, фі-

нансуються державними чи приватними суб'єктами, а також безпосередньо самими вузами. При цьому студент зобов'язаний після закінчення вищого навчального закладу відпрацювати в даному регіоні за певною спеціальністю близько 5-10 років. Часто гранти на навчання виділяють релігійні або національні громади; рідше – меценати або компанії. Також виділяють особливі гранти, засновані певними організаціями, наприклад, гранти Національного наукового фонду, Комісії з ядерної енергії, Національного фонду з досліджень космосу, Національного інституту охорони здоров'я та ін. Гранти також можуть надаватися самим вузом, особливо це притаманно приватним престижним навчальним закладам. В цілому приватних і вузівських грантів не так багато, а їх найбільша кількість надається федеральним урядом.

Федеральний уряд передбачає два основних типи грантів: гранти Пелла (Pell Grants) і Додаткові освітні гранти (Supplemental Educational Opportunity Grants). Грант Пелла, названий на честь сенатора Клайборна Пелла – це найпоширеніший у США вид фінансової допомоги. Сума гранту розраховується за спеціальним Індексом Гранту Пелла (Pell Grant Index), який враховує фінансові можливості студента, доходи його сім'ї, вартість навчання у коледжі, програму навчання та ін. Грант Пелла вигідно відрізняється від інших грантів і стипендій тим, що при індексі нижче певної величини допомога надається обов'язково. В інших же програмах допомога не гарантована, навіть якщо є відповідність всім критеріям. Отримавши цей грант, можна одночасно одержувати й інші види державної допомоги. У 2009 р. гранти Пелла отримали близько 8 млн. студентів (які потребували фінансової допомоги) у розмірі 3706 дол., загальна сума яких складала 29,99 млрд. доларів.

Додаткові освітні гранти – це субсидії, які надаються студентам коледжів у разі особливих фінансових труднощів. Однак отримання цього гранту залежить не тільки від матеріального становища студента, а й від фінансових можливостей вузу. Кількість і загальна сума Додаткових грантів, які надаються на рік, значно нижча чисельності грантів Пелла. Так, у 2009 році було видано 1593 тис. грантів, середня величина яких складала 669 дол.

Позики (кредити) підлягають обов'язковому поверненню, причому деякі з них потрібно повертати ще під час навчання. Позики надаються з різних джерел, але основним є федеральний уряд. На сьогодні у США надаються такі види позик: Перкінга (Perkins Loan), Стеффорда (Stafford Loans), Плас позики (Plus Loans) і Додаткові позики для студентів (Supplemental Loans for Students). Позика Перкінга надається коледжем або університетом на пільгових умовах і виплачується протягом певного періоду часу після закінчення навчання (в середньому під 5% річних з виплатою до 10 років). У 2009 році було видано 441 тис. позик, і середня сума позики склала 1852 дол., що в загальній сумі становило 818 млн. дол. Таким чином, федеральні позики поділяють на дві основні групи: Програму прямих студентських позик (Direct Student Loan) і Програму сімейних освітніх позик (Family Education Loan). У 2009 році за Програмою прямих студентських позик було видано 6,1 млн. кредитів на суму 4,8 млрд. дол., за Програмою сімейних освітніх

позик профінансовано 14,5 млн. сімей на суму 4,6 млрд. доларів.

Американська вища школа пропонує різного роду стипендії, більша частина яких надається для дослідницької діяльності. Розмір стипендій не залежить від фінансового становища студента. Так, на рівні бакалаврату враховується попередній рівень успішності (середній бал за школу чи довузівські курси), спортивні успіхи, належність до расово-етнічних меншин (для індіанців навчання майже скрізь безкоштовне), винаяткові успіхи (стипендію може отримати голова студентської ради, редактор студентської газети та ін.), здобутки в навчанні або дослідницькій діяльності і т.д. На рівні постбакалаврату надаються кілька видів стипендій, які залежать від специфіки діяльності студента. Найбільш поширені стипендії – це дослідницькі (Research Assistantship), стипендіальні премії (Research Fellowship), викладацькі (Teaching Assistantship), стипендії стажера (Traineeship), стипендії асистента (Assistantship) та ін.

Стипендіальна підтримка на постбакалаврському рівні в основному розподіляється в галузі технічних, комп'ютерних та природничих наук. Значно менші шанси здобути дослідницьку стипендію в сфері гуманітарних та суспільних наук. Тут аспіранти частіше отримують можливість працювати помічником викладача і одержувати фінансову допомогу у вигляді викладацької стипендії. Так, для того, щоб отримати цей вид допомоги, від студента вимагається 20-годинна викладацька зайнятість на тиждень на одному чи декількох факультетах. Дослідницька стипендія, як правило, надається з грантів, що фінансують конкретні дослідження. Дослідницька стипендіальна премія зазвичай передбачає вільний вибір наукових досліджень, тобто студент може виконувати свою роботу, пов'язану з отриманням ступеня (написання статей, дисертації).

Окрім стипендій, грантів і позик існує такий вид федеральної фінансової допомоги як робота для студентів (Work-Study), яка надається як у самому ВНЗ, так і поза його межами. При цьому кількість робочих годин на тиждень обмежена, щоб робота не впливала на навчання. Для поліпшення фінансового становища студентам пропонують роботу, наприклад, у студмістечку 20 годин на тиждень під час навчання або повний робочий тиждень у період канікул.

Держава також виділяє деякі податкові пільги (знижки) студентам та їхнім сім'ям. Наприклад, податкові пільги надаються на фінансові заощадження, які зібрані батьками для навчання дітей, а також безпосередньо на його оплату. Так, відповідно до закону про надання допомоги платникам податків від 1997 р. для вищої освіти були введені дві податкові знижки – «Хоуп стипендія» (HOPE Scholarships) і «Лайфтайм Ленінг кредит» (Lifetime Learning Credit). Хоуп стипендія надається для оплати перших двох років навчання у коледжі, а податкова знижка Лайфтайм Ленінг кредит, передбачає певну суму знижки на оплату за навчання студентів щорічно.

Загалом, значні масштаби державного і приватного фінансування вищої освіти США, а також наявність у вузів інших джерел доходів дозволяє проводити гнучку фінансову політику, як на інституційному рівні, так і на різних рівнях бюджету. Вважаємо, що досвід США варто використовувати у вітчизня-

ній системі освіти, оскільки оплата освітніх послуг з кожним роком стає все вищою, а система фінансової підтримки обдарованих студентів, які не мають можливості оплатити навчання, є недосконалою.

Подальшого дослідження вимагають механізми

фінансової підтримки (державне і приватне фінансування) як самої системи вищої освіти в Україні, так і навчання студентів. Особливої уваги, на нашу думку, вимагає вивчення можливостей приватного фінансування ВНЗ.

Література та джерела

1. Каверина Э.Ю. Тенденции развития высшего образования США: дисс... канд. пед. наук: 08.00.14 / Э.Ю.Каверина – М., 2007. – 246с.
2. 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.
3. Hoenack S.A. 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.
4. 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.

Осуществлён исторический анализ опыта США в сфере финансовой поддержки высшего образования. Рассмотрены основные особенности осуществления финансовой поддержки на государственном и частном уровнях (Федеральные программы финансовой помощи, гранты Пелла, Дополнительные образовательные гранты, Прямые студенческие субсидии, Семейные образовательные субсидии, Дополнительные субсидии для студентов и др.) Подчёркивается целесообразность использования прогрессивных идей опыта США в Украине в сфере финансовой поддержки системы высшего образования.

Ключевые слова: США, система высшего образования, финансовая поддержка.

The historical analysis of the USA experience of financial support in the field of higher education has been provided. The main peculiarities of private and state financial support in the sphere of higher education (federal financial aid programme, Pell Grants, Supplemental Educational Opportunity Grants, Direct Student Loan, Family Education Loan, Supplemental Loans for Students etc.) have been discussed. The importance of practical use of American progressive experience in the field of financial support of higher education in Ukraine has been substantiated.

Key words: the USA, system of higher education, financial support.

УДК 378.018:371.134:811.111(410)

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Сулим Наталія Володимирівна
м.Тернопіль

У статті розкрито поняття дистанційної освіти у Великобританії. Розкрито поняття «дистанційна освіта», «дистанційне навчання» та «дистанційний курс». Розглянуто технології дистанційного навчання. Визначено компоненти дистанційного навчання. Проаналізовано популярні форми занять за допомогою комп'ютерних телекомунікацій.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційний курс, дистанційне навчання.

Самореалізація професійної діяльності особистості у XXI столітті неможлива без доступності необхідного освітньо-інформаційного поля, надання можливостей здобуття, осмислення та використання сучасних знань у обставинах, що швидко змінюються. Розвиток технологій та інтелектуалізація праці вимагає від людини вчитися все життя. Це можливо за умов впровадження сучасних ідей і технологій вищої освіти, де рівень комп'ютеризації викладання та доступності навчального матеріалу збільшується з кожним роком. Дистанційне навчання як інформаційний засіб та потужна науково-педагогічна база набуває популярності, зокрема у процесі навчання

іноземних мов.

Проблемними питаннями функціонування системи Британської освіти займалися такі зарубіжні науковці Заскалета С. Г. [1], Гідман С. [8], Корсак К. [2], Секрет І. В. [3], Статкевич А. Г. [4-5], Чередніченко Г. А. [6] Чорна С. С. [7] та інші.

Метою статті є дослідження застосування засобів дистанційної освіти у навчальному процесі педагогів англійської мови у Великобританії.

Дистанційне навчання у Англії та Шотландії є найбільш прогресивною технологією відкритої освіти. Як свідчить дослідження А. Статкевич, методика дистанційного навчання передбачає створення навчально-інформаційного середовища, яке включає комп'ютерні інформаційні джерела, електронні бібліотеки, відео- і аудіотеки, навчальні посібники тощо. Складовою частиною такої системи є слухачі та викладачі, які взаємодіють один з одним за допомогою сучасних телекомунікаційних засобів. Таке навчальне середовище надає дорослим унікальні можливості отримати знання як самостійно, так і під керівництвом персональних тьюторів. Тьютори закріплюються за кожним слухачем і надають науко-

во-методичну допомогу на всіх етапах самостійної роботи [6, с. 156]. Вони, як правило, підключають різні комп'ютерні тренажери й дистанційно використовують їх для отримання споживачем освітніх послуг, практичних навичок роботи. На них покладено формування й розподіл навчального матеріалу на кейси – систему носіїв інформації, призначену для розв'язання дидактичних задач.

Такий кейс навчання дозволяє:

- диференціювати навчальний процес;
- індивідуалізувати навчання;
- контролювати помилки зі зворотнім зв'язком;
- здійснювати самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності;
- виявити і використати резерв навчального часу за рахунок виконання комп'ютером трудомістких і рутинних обчислювальних робіт;
- здійснювати візуалізацію навчального матеріалу;
- моделювати й імітувати дослідження процесів або явищ;
- проводити лабораторні роботи з імітацією реального експерименту на комп'ютері;
- формувати вміння обирати оптимальне рішення в різних ситуаціях [5].

У Великій Британії, Англії та Шотландії зокрема, набула розвитку національна стратегія щодо інформаційно-комунікаційних технологій, яка передбачала розвиток здатності вмілого та гнучкого їх використання, а також вироблення відповідних знань і умінь у навчальному процесі. Такий спосіб побудови процесу навчання потребує від студентів опанування набору специфічних умінь, серед яких найбільш важливими є: використання інформаційних джерел; аналіз та інтерпретація отриманої інформації; образне й гнучке використання технологій; аргументоване опрацювання інформації; критичне судження; творче мислення; прийняття рішення; умінь робити огляд, модифікувати й оцінювати роботу [3, с. 165].

Такий підхід надав можливість створити базис та дидактичне підґрунтя для модифікованого й інтегрованого застосування дистанційного навчання в системі вищої освіти Англії та Шотландії. Ця технологія містить сукупність методів, форм і засобів взаємодії зі студентами в процесі самостійного, але контрольованого засвоєння визначеного масиву знань та потребує ретельної розробки кожної складової.

Дистанційна освіта – це освіта, яка орієнтована на використання інформаційно-комунікаційних технологій та здобувається за допомогою дистанційного навчання.

В свою чергу, дистанційне навчання – це цілеспрямований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається, переважно, за педагогічними та інформаційними технологіями дистанційного навчання [6, с. 157].

Дистанційне навчання – організація освітнього процесу, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, призначена для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я. Дистанційне навчання дає змогу впрова-

джувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально розподілених місцях. Процес навчання може відбуватися будь-де і будь-коли, єдина умова – доступ до мережі Інтернет [6, с. 160].

Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології створення і використання для індивідуалізованого навчання студентів (учнів) дидактично та методологічно оформленого навчального матеріалу у вигляді дистанційних курсів, опосередкованого інтерактивного спілкування між студентами і викладачами з використанням інформаційних технологій, комп'ютерної техніки та телекомунікаційного зв'язку [7, с. 96].

Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передавання і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу НП за допомогою комп'ютерної техніки та телекомунікаційного зв'язку.

Дистанційний курс – це інформаційний продукт, достатній для проведення навчальним закладом дистанційного навчання за окремою навчальною дисципліною.

Використання технологій дистанційного навчання дозволяє:

- знизити витрати на проведення навчання (не потрібно витрат на оренду приміщень, поїздок до місця навчання, як учнів, так і викладачів і т.п.);
- проводити навчання великої кількості осіб;
- підвищити якість навчання за рахунок застосування сучасних засобів, об'ємних електронних бібліотек і т.д.

– створити єдине освітнє середовище (особливо актуально для корпоративного навчання) [6, с. 157].

Отже, поняття “дистанційне навчання” (нині частіше вживають термін “електронне навчання”) ширше й ґрунтується на трьох складових: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування з викладачем і студентами з використанням сучасних телекомунікацій (див. рис. 1).

Розвиток комп'ютерних технологій та дистанційного навчання у Англії та Шотландії почався у ХХ столітті. Система освіти у той час була підпорядкована урядовим комітетам, а тому будь-які нововведення та зміни мали бути узгоджені з відповідними структурами. Британські університети, на відміну від їм подібних у США, Австралії, Новій Зеландії не мали вечірньої форми навчання, яка надавала можливість отримати академічну освіту будь-яким дорослим студентам.

Відкритий університет Великої Британії (The Open University), заснований у 1969 році, є навчальним закладом, який пропонує якісне дистанційне навчання для осіб, які бажають отримати вищу освіту в зручний час та в зручному для них місці. У тому числі це люди з обмеженими можливостями здоров'я, які є офіційно пріоритетною групою для університету (зараз більш ніж 12 000 таких студентів) [4, с. 140].

Відкритий університет названий так, щоб показати його доступність за рахунок не високої ціни і відсутності необхідності часто відвідувати аудиторні заняття. Він став піонером дистанційної освіти, прототипом відкритих університетів та центром поширення сучасних технологій даної форми навчан-

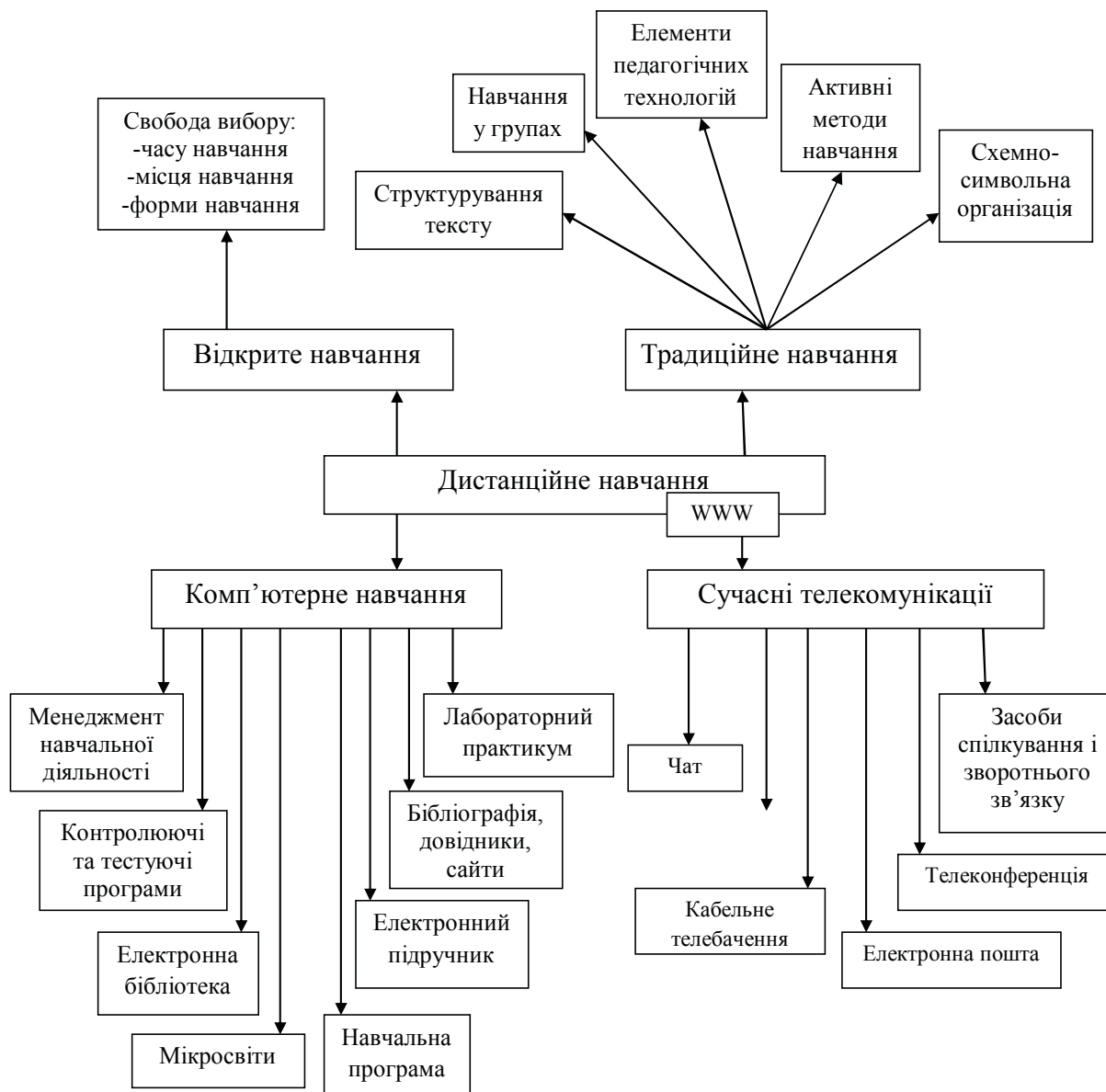


Рис. 1. Компоненти дистанційного навчання

ня, який до цього часу є одним зі світових лідерів у цій галузі. Офіційним засновником Відкритого університету вважалася сама королева, а канцлером (ректором) призначили спікера палати обшин. Було зроблено все, щоб університет став одночасно і масовим (у ньому щорічно вчиться 200 тисяч чоловік) і престижним. Слід зазначити те, що там діє політика відкритого доступу, тобто попередні академічні досягнення студентів не приймаються до уваги для навчання в більшості спеціальностей бакалавріату. Більшість студентів університету проживають в Сполученому Королівстві, але завдяки технологіям комп'ютеризації вони можуть знаходитися в будь-якій точці світу. До послуг студентів, які навчаються очно, є територія університету у 48 гектарів, більше 1000 академічних та наукових співробітників та приблизно 2500 осіб адміністративного персоналу.

У більшості курсів студентів підтримують викладачі, що забезпечують зворотний зв'язок при осо-

бистих зустрічах, по телефону й/ або в Інтернеті. Ряд короткострокових курсів у 10 кредитів не передбачають наставника, але пропонують сервіс онлайн-конференцій (Інтернет-форум), де пропонуються поради та допомога. Деякі модулі мають умову обов'язкової присутності. Це одноденна сесія, і студент повинен бути присутнім, щоб пройти модуль. Але поганий стан здоров'я або інші пом'якшувальні обставини можуть бути причинами пропуску такої сесії. Крім того, більшість спеціальностей традиційно пропонують тижневі літні школи, щоб зосередитися на навчанні. Агентство із забезпечення якості вищої освіти високо оцінило роботу університету, а саме високий рівень викладання.

У жовтні 2006 року Відкритий університет вступив до організації "Відкриті освітні ресурси руху" та запустив проєкт Open Learn. Велика кількість поточних і минулих матеріалів для дистанційного навчання опубліковані для вільного доступу, включаючи фай-

лові версії для педагогів з можливістю редагування, а також безкоштовні програмні засоби навчання [9].

Багато інших університетів Англії та Шотландії застосовують комп'ютерні засоби навчання та дистанційне навчання. Серед популярних форм занять за допомогою комп'ютерних телекомунікацій є [7, с. 98]:

– Чат-заняття, що проводяться синхронно, тобто всі учасники мають одночасний доступ до чату. У рамках багатьох дистанційних навчальних закладів Великої Британії діє чат-школа, в якій за допомогою чат-кабінетів організується діяльність дистанційних педагогів та студентів.

– Веб-заняття – дистанційні уроки, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми та інші форми навчальних занять, що проводяться за допомогою засобів телекомунікацій та інших можливостей Інтернету. Для веб-занять використовуються спеціалізовані освітні веб-форуми, це форма роботи користувачів з певної теми або проблеми за допомогою записів, що залишаються на одному з сайтів з встановленою на ньому відповідною програмою. Від чат-занять веб-форуми відрізняються можливістю більш тривалої (багатоденної) роботи і асинхронним характером взаємодії учнів і педагогів.

– Онлайн-семінар – різновид веб-конференції, проведення онлайн-зустрічей або презентацій через Інтернет в режимі реального часу. Під час веб-конференції кожен з учасників знаходиться у свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою завантаження програми, встановленої на комп'ютері кожного учасника, або через веб-додаток. В останньому випадку, щоб приєднатися до конференції, потрібно просто ввести URL (адреса сайту).

Серед інших типових функцій конференц-зв'язку:

– Слайдові презентації (зазвичай створюються за допомогою Power Point або Основні на Mac);

– Відео в режимі реального часу (через веб-камеру або цифрову відеокамеру);

– VoIP (аудіозв'язок через комп'ютер в режимі реального часу з використанням навушників або колонок);

– Запис (розміщується за унікальним веб-адресою, для подальшого перегляду або прослуховування будь-яким користувачем інтернету);

– Дошки (електронна дошка для коментарів, на якій ведучий і слухачі можуть залишати позначки або коментувати пункти слайдової презентації);

– Текстовий чат – для сеансів питань і відповідей у режимі реального часу, що проводяться тільки для учасників конференції. У чаті можливо як групове (повідомлення видно всім учасникам) так і приватне спілкування (розмова між двома учасниками);

– Голосування та опитування (дозволяють ведучому опитувати аудиторію, надаючи на вибір кілька варіантів відповідей). Сучасні електронні підручники на лазерних дисках (CD-ROM) здатні вмістити в себе обсяг інформації, що перевищує кілька разів, чим звичайний навчальний посібник. При цьому навчальний матеріал може мати графічне, аудіо або відео супровід [1, с. 52-53].

У навчанні іноземних мов застосовуються програми симулятивно-імітаційного моделювання, створені з метою заповнення й моделювання мовного середовища або ситуації спілкування. У цьому випадку комп'ютер виконує функції партнера по комунікації, служить стимулом до організації діалогу між учнями або виступає в ролі консультанта, коли користувачеві необхідна інформація довідкового характеру. Даний тип програм є найбільш популярним як серед творців, так і серед користувачів. Це пояснюється наявністю елементів цікавості й ігри, що є найсильнішим засобом підвищення мотивації до досягнення поставлених завдань. Гра, як основа даного типу програм, може бути пізнавального, соціального або лінгвістичного характеру.

Аналіз застосування програм симулятивно-імітаційного моделювання в навчанні іноземним мовам дає підставу підрозділити їх у свою чергу на 5 підтипів [2, с. 10]:

1) тренувальні, призначені для закріплення навичок і вмінь, багато хто з них складені за принципом біхевіоризму (підкріплення правильної відповіді);

2) наставницькі, орієнтовані на засвоєння нових понять. У більшості випадків навчання в цих програмах ведеться у формі діалогу (після пред'явлення інформації тому, якого навчають, задаються питання);

3) програми проблемного навчання, побудовані на принципах когнітивної психології. Різноманітні завдання вирішуються учнями шляхом проб і помилок;

4) імітуючі й моделюючі, в основі яких лежать завдання відтворення представленої моделі й моделювання конкретної ситуації;

5) ігрові програми, у яких як засіб навчання використовуються інтерактивні ігри.

Ще одна новітня технологія – телеприсутність. Це проведення сеансів відеоконференцзв'язку, які забезпечують максимально можливий ефект присутності співрозмовників в одній кімнаті (кабінеті або залі). Як і класичні системи відеоконференцзв'язку рішення для телеприсутності дають змогу для: проведення багатосторонніх відеоконференцій (з різною якістю відео і звуку); передачу і відображення різного контенту (слайди презентацій, електронні таблиці, зображення з документ-камери тощо).

Незважаючи на переваги такого способу освіти, він ще не дуже розповсюджений в університетах Великої Британії через високу вартість устаткування (кодеки, спеціальні дисплеї і т.п.) і необхідністю уніфікації приміщень для проведення сеансів відеоконференцзв'язку [8, с. 25-26].

Дистанційна форма навчання знімає багато психологічних проблем, пов'язаних з комунікацією тих, хто навчається. Відкритість дистанційної форми діяльності безумовно розширює світогляд тих, яких навчають, до планетарного рівня. Почуття близькості всіх країн і континентів - одне з перших почуттів, що виникають практично в кожній людині, що починає працювати з електронною поштою або системою відео зв'язку в мережі Internet.

Дистанційне навчання, як вид утворення має велике значення і може бути, через якийсь час багато хто будуть проходити курси по мережі. Але єдине, що можна сказати точно: традиційного очного навчання воно не замінить, а також, що дистанційне навчання повинне з'єднати достоїнства самостійної підготовки й очного навчання в навчальному центрі,

іншими словами, дистанційне та очне навчання повинне взаємодіяти один з одним.

Висновки. Отже, дистанційна освіта у Великій Британії стала найпрогресивнішою технологією відкритої освіти, однією з переваг якої є те, що в цій системі можна розмістити будь-який курс, будь-яку навчальну програму та здійснювати дистанційне навчання через Інтернет практично у всіх сферах діяль-

ності людини. У процесі роботи над курсом студент має можливість обмінюватись електронною поштою як із тьютором, так і з іншими студентами. І хоча групи слухачів є віртуальними, такими, що існують тільки в Інтернеті, вони зберігають всі ознаки реальних, надаючи студентам можливість консультуватися з тьютором, спілкуватися один з одним й обмінюватись досвідом.

Література та джерела

1. Заскалета С.Г. Відкрите та дистанційне навчання в країнах Європейського Союзу / С.Г.Заскалета // Збірник наукових праць «Педагогічний процес: теорія і практика». – 2009. – № 1. – С. 49 – 60.
2. Корсак К. Великобританія: система освіти й підготовки наукових кадрів / Корсак К., Ткаченко Ю. // Науковий світ. – 1999. – № 4. – С.8-11
3. Секрет І.В. Загальний аналіз тенденцій впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах зарубіжних країн / І.В.Секрет // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 24, ч. 2. – С.162-169
4. Статкевич А.Г. Інформаційно-комп'ютерні технології в системі дистанційного навчання Великої Британії / А.Г.Статкевич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.10.2010 <<http://studentam.net.ua/content/view/7567/97/>>.
5. Статкевич А.Г. Становлення відкритого університету Великої Британії (історичний аспект) / А. Г. Статкевич // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 40. – С. 138 – 141.
6. Чередніченко Г.А. Інформаційні технології дистанційного навчання: перспективи та проблеми / Г.А.Чередніченко, І.П.Тригуб // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 155, ч. 1. – С. 156 – 162.
7. Чорна С.С. Дистанційне навчання в системі безперервної освіти / С.С.Чорна // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки : наук.-виробничий журн. – 2010. – № 3. – С. 96 – 99.
8. Gidman S. Distant Learning / S. Gidman – Educational Courses in Britain, University of London External Programmes, U.K., 2009, 40 p.
9. Teaching and learning at the OU [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/teaching-and-learning-the-ou>

В статтє раскрыто понятіє дистанціонного образованія в Великобританіи. Раскрыто понятіє «дистанціонное образование», «дистанціонное обучение» и «дистанціонный курс». Рассмотрены технологии дистанціонного обучения. Определены компоненты дистанціонного обучения. Проанализированы популярныє формы занятій с помощью компьютерных телекоммуникацій.

Ключевые слова: дистанціонное образование, дистанціонный курс, дистанціонное обучение.

This article deals with the concept of distance education in the Great Britain. The concept of "distance education", "distance learning" and "distance course" have been considered. The technology of distance learning has been disclosed. The components of distance learning have been defined. Popular forms of employment through computer telecommunications have been mentioned.

Key words: distance education, distance course, distance learning.

УДК 377

ДО ПРОБЛЕМИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В США

Сушенцев Артем Олександрович
м.Хмельницький

Обґрунтовано важливість підвищення якості професійної підготовки виробничого персоналу в США. Визначено, що головною метою підвищення якості виробничого персоналу є розроблення «стандартів умінь». Розкрито підходи до розроблення стандартів у США.

Ключові слова: технічна і професійна освіта, виробничий персонал, стандарти умінь.

Останній чверті ХХ століття характерними є глобальні зміни у виробництві, науці і техніці. Розвиток науково-технічного прогресу та структурні

зміни в економіці висунули зовсім інші вимоги до рівня кваліфікації робочої сили. Підготовка до світу праці в рамках сегментованого суспільства, на думку американських вчених, потребує консенсусу про необхідність розвитку базових навичок, ключових навичок та загальної компетентності у кожній людині, зокрема це стосується й розвитку технологічних і соціальних навичок [2, с.1]. З огляду цього виникає занепокоєння з приводу недостатньої або ж неякісної базової освіти, оскільки це є підґрунтям будь-якої спеціальної професійної підготовки. І як наслідок, на сьогодні досить гостро у всіх розвинених країн

світу постає проблема якості професійної освіти. З огляду цього, виникає необхідність у розробці механізмів забезпечення та контролю якості професійної підготовки робітничих кадрів та професійного вдосконалення виробничого персоналу на підприємствах. Як свідчать дослідження науковців і практика підготовки робітничих кадрів, головним механізмом підвищення якості професійної освіти є розроблення стандартів освіти і навчання [1]. Варто зазначити, що розроблення стандартів, їх розуміння і змістовне наповнення в різних країнах має деякі відмінності. Відповідно до предмета нашого дослідження нас зацікавили особливості розроблення стандартів професійної освіти у США. Зауважимо, що їх розроблення у США розпочалося пізніше, ніж у європейських країнах.

Ретроспективний огляд проблеми свідчить, що наприкінці 70-х і початку 80-х років ХХ століття у США під масові звільнення потрапили близько трьох мільйонів осіб, причому це були переважно робітники промислових підприємств. Це було обумовлено технологічними змінами, реструктуризацією і скороченням виробництва та посиленням конкуренції на ринку праці. Варто зазначити, що фундаментальні зміни у світовій економіці наприкінці 90-х років ХХ століття торкнулися й так званих «білих комірців», тому стало очевидним, що в такій ситуації необхідно було шукати вихід із ситуації, що склалася. Тому у 1990 році некомерційною недержавною організацією «Національний центр з питань освіти та економіки» було створено національну раду з контролю за розробкою національних стандартів умінь і кваліфікацій, необхідних для початку трудової діяльності для всіх секторів і професій американської економіки. До її складу увійшли представники роботодавців, освітніх і державних структур, лідери національного бізнесу.

З метою підвищення ефективності економіки і якості життя населення, вже у 1994 році у США була створена Національна рада з стандартизації умінь для п'ятнадцяти секторів економіки, до функцій якої входило розроблення стандартів професійної освіти та оціночних процедур і сертифікації. Як зауважує О. Олейнікова, спочатку економічному зростанню Америки сприяв розвиток масового виробництва, при якому корпорації будувалися за принципом піраміди [1]. Тоді всі рішення приймалися на вершині піраміди, а в основі піраміди перебували працівники, від яких не очікувалося ніяких «зусиль розуму» і яким для здійснення своїх функцій цілком вистачало освіти на рівні базової грамотності та мінімальної практичної підготовки. Природно, що з плином часу ситуація почала змінюватися, вимоги до умінь працівників стали підвищуватися, однак розрив між попитом на кваліфіковану робочу силу і пропозицією такої робочої сили постійно збільшувався.

Заслужують на увагу дослідження Національного центру з питань якості освіти на робочому місці. Суть полягає в тому, що підвищення рівня освіти працівників у середньому на 10 % призводить до зростання продуктивності на 8,6 %. Як бачимо, інвестиційні вкладення в навчання виробничого персоналу є досить вигідними для роботодавців. З огляду цього, Комісія з питання умінь американської робочої сили зробила висновок, що:

– необхідно створити національну систему квалі-

фікацій, що включає кваліфікацію базового рівня для базової освіти і набір технічних / професійних кваліфікацій для умінь підвищеного рівня навчання;

- слід розробити систему переходу від навчання до праці для допомоги молоді у просуванні від базової освіти до навчання та до успішної професійної діяльності;
- потрібні альтернативи традиційним формам навчання, які дозволили б охопити всіх, кого «відсіяти» з системи середньої шкільної освіти і допомогти цим категоріям громадян у освоєнні нових базових стандартів кваліфікацій;
- повинна бути створена така система ринку праці, яка б надавала можливості для підвищення умінь і відповідну інформацію, що дозволяє працівникам здійснювати пошук роботи, а роботодавцям - працівників;
- необхідно сприяти поширенню ефективної організації праці на кожному робочому місці [1].

Для реалізації поставлених завдань у 1991 році було прийнято програму «Уміння для працівника», а у 1994 році Конгресом США був прийнятий Закон «Високі вміння, конкурентоздатна робоча сила», який передбачав створення «Національної ради по стандартах умінь» (НРСУ).

Як зауважує Н. Ничкало, у рекомендаціях Генеральному директору ЮНЕСКО «Технічна і професійна освіта і навчання: погляд для ХХІ століття» «сформульовано назвичайний, нетрадиційний висновок» [4, с. 23], в якому говориться, що двадцять перше століття ставить нові завдання перед технічною і професійною освітою і навчанням - це «століття знання, інформатизації та комунікацій. Глобалізація і революція в інформаційних і комунікаційних технологіях потребують обґрунтування нової парадигми розвитку, центром якої є людина... , технічна і професійна освіта як складова частина освіти протягом життя, покликана відіграти важливу роль у новій ері як ефективний інструмент формування культури миру, забезпечення сталого розвитку в умовах здорового навколишнього середовища, соціальної згоди і міжнародного співробітництва» [5, с. 67-68].

У зв'язку з цим маємо зазначити, що освіта і навчання виробничого персоналу можуть стати чинником економічної стабільності країни, а користь від цього отримують не лише самі працівники, а й компанії. За цих умов «україн необхідним є пошук шляхів нового партнерства між освітою і світом праці, роботодавцями з урахуванням потреб і загальнолюських вартостей, стандартів» [4, с.27].

Зазвичай, у всіх країнах розроблення стандартів здійснювалося національною радою, яка делегувала цю роботу робочим групам, до складу яких входили роботодавці. І це було дуже доречним, оскільки саме роботодавці могли забезпечити їх подальшу реалізацію. Водночас зауважимо, що не завжди роботодавці погоджувалися брати участь у розробленні стандартів, адже робочі групи формувалися за галузями і повинні були описати поряд з типовими ще й нетипові види діяльності, які були «ноу-хау» найбільш передових організацій та лідируючих фірм, їм було не вигідно розробляти нові кваліфікації, які погрожували їх власній конкурентоспроможності.

Доречі, до функцій створеної «Національної ради

по стандартах умінь» не входила розробка самих стандартів, її завданням була розробка тільки основних вимог до них. Передбачалося, що стандарти будуть розробляти профспілки, працівники освіти, фахівці з розвитку людських ресурсів та представники місцевого співтовариства, а діяльність їх буде заснована на добровільному партнерстві.

Враховавши набутий міжнародний досвід, у США не ставилося завдання в найкоротші терміни розробити максимальну кількість кваліфікацій. Було вирішено, що необхідно окреслити загальні контури системи стандартів умінь, яка б сприяла розвитку конкуренції за рахунок більш високих умінь і конкурентоспроможних форм організації праці в масштабах всієї країни. Мається на увазі така організація праці, за якої працівники беруть на себе більшу частину обов'язків, у тому числі й контролюючих, тобто організаційна структура концентрується навколо ключових функціональних напрямів, а кожен працівник повинен вміти за необхідності брати на себе функції лідера, заміщати інших членів команди, працювати на високому рівні якості, бути ініціативним, самостійним і здатним нести відповідальність за вироблену командою продукцію [3]. На жаль, і до тепер в США немає єдиної системи кваліфікацій. Окремі штати знаходяться в процесі розробки нових стандартів освіти для початкової школи, окремих предметів, але ці стандарти не є кваліфікаційними в тому сенсі, як це розуміється в міжнародній практиці, і не передбачають екзаменаційних процедур. Кожен сертифікований орган штату, окрема галузь чи відповідна група професій намагаються розробляти власні стандарти в міру своєї обізнаності.

Значно ускладнює роботу навчальних закладів та інших установ, що займаються підготовкою та вдосконаленням виробничого персоналу відсутність єдиної процедури оцінки.

Таким чином в США немає галузевих стандартів чи кваліфікацій, немає загальноновизнаних міжгалузевих свідоцтв, розроблених представниками від галузей, що присвоювалися б працівникам, які знаходяться як в «основі піраміди», так і тим працівникам, що здійснюють контролюючі функції. Розробка системи кваліфікацій саме для цих категорій і стала головним завданням ради.

Щоб забезпечити професійну мобільність працівників на ринку праці, ці кваліфікації повинні бути досить широкого спектру дії і забезпечувати можливість кваліфікованому робітнику виконувати суміжні

роботи, що, безперечно, потребує особливого набору умінь.

Заслужує на увагу концептуальний підхід до системи кваліфікацій, розроблений Комітетом Ради зі стандартів, оцінки та сертифікації, який представлено у вигляді дерева з гілками і листям. Стовбур дерева - це вміння та знання, які є загальними для всіх галузей в рамках окремого сектора. Гілки - це додаткові вміння та знання, які потрібні в окремих галузях даного сектора, а листя - це конкретні спеціальні вміння та навички.

Було виокремлено 15 секторів економіки. Знання та вміння, які є загальними для всього сектора, отримали назву «базових», а підсектори («гілки») одержали назву «концентрації», або ж концентровані знання та вміння. Визначаються вони на основі аналізу трудових процесів, що є найбільш характерними для даного сектора.

Освоєння базових і концентрованих знань і умінь дозволяє отримання сертифікату «базові + 1», а на їхній основі «добровільні партнерства» (промислові асоціації, профспілки і окремі фірми) мають право видавати сертифікати спеціалізації. Стандарти цих знань і умінь можуть розроблятися як для окремих фірм або групи споріднених фірм, яким потрібні стандарти, так і для себе або для постачальників на основі загальних стандартів якості. Зауважимо, що кожен сектор має не більше шести концентрованих знань та умінь. При переході працівника з одного сектора економіки в інший, він повинен знову одержувати новий сертифікат. Для отримання сертифікату працівник повинен відповідати стандартам базових знань і умінь і одному набору концентрованих знань і умінь. наявність сертифіката дозволяє людині отримати роботу в даному секторі і піднятися принаймні на одну сходинку вгору по службових сходах, а також забезпечить йому горизонтальну мобільність всередині організації. Крім цього сертифікати визнаються іншими секторами, що також підвищує професійну мобільність працівника на ринку праці.

Таким чином, головною метою підвищення якості виробничого персоналу є розроблення «стандартів умінь», що забезпечує підвищення економічної ефективності секторів і професійної мобільності на ринку праці. Стандарти не є обов'язковими і їх прийняття залежить від економічної необхідності. У розробці стандартів беруть участь різні категорії зацікавлених сторін: роботодавці, профспілки, представники сфери освіти, місцевого співтовариства тощо.

Література та джерела

1. Олейникова О.Н. Национальная система «стандартов умений» в США / О.Н. Олейникова // Среднее профессиональное образование. - 2001. - №10. - С.42-44.
2. Jacinto C. Skills development and inequality in Latin America / Claudia Jacinto // Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2012. - 16 p.
3. Ravitch D. National Standards in American Education. Washington: Brooking Institute Press, 1995.
4. Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Ничкало Нелля Григорівна. - К. : Педагогічна думка, 2008. - 200с.
5. Профессиональное образование в XXI веке: Материалы Второго международного конгресса по техническому и профессиональному образованию. - Сеул, Республика Корея, 26-30 апреля 1999г. - Б.м., б.г. - С.67-68.

Обоснована важность повышения качества профессиональной подготовки производственного персонала в США. Определено, что главной целью повышения качества производственного персонала является разработка «стандартов умений». Раскрыты подходы к разработке стандартов в США.

Ключевые слова: техническая и профессиональное образование, производственный персонал, стандарты умений.

The importance of improving the quality of training of production personnel in the USA has been considered. It has been determined that the main purpose of improving the quality of the production staff is to develop «standards of skills». The approaches to the development of standards in the USA have been disclosed.

Key words: technical and vocational education, production staff, skills standards.

УДК 371.3:81373.45

ВІДБІР ТЕКСТОВИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Терещук Віта Григорівна
м.Тернопіль

В статті розглядаються критерії відбору текстових матеріалів для формування англomовної лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей. Визначено роль тексту у процесі навчання англomовної лексики, проаналізовано методичний потенціал текстового матеріалу, що реалізується через його мотиваційно-стимулюючу та еталонно-допоміжні функції.

Ключові слова: текст, критерії відбору текстових матеріалів, англomовна лексична компетенція.

В умовах стрімкого та постійного зростання об'єму інформації, виникає необхідність розвитку у студентів немовних спеціальностей здатності швидко її здобувати, опрацьовувати і використовувати в навчальній та майбутній професійній діяльності. Оскільки велика частина нової або оновленої інформації представлена саме на англійській мові, одним із провідних завдань вищої школи є формування у студентів англomовної комунікативної компетенції, зокрема англomовної лексичної компетенції (АЛК).

Лексика не лише лежить в основі усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма, читання та аудіювання), вона приймає на себе «основне комунікативне навантаження при висловлюванні або сприйнятті смислу висловлювання» [5, с.47]. Відповідно, якість іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів залежить в першу чергу від рівня володіння іншомовною лексикою. Пред'явлення високих вимог до рівня сформованості АЛК, і, разом з тим, мінімізація кількості годин, відведених на оволодіння лексикою, породжує необхідність у здійсненні відбору лексичного матеріалу, що підлягатиме засвоєнню.

Згідно із загальноприйнятим твердженням, усні або письмові тексти потрібно використовувати як основу для навчання мовного та мовленнєвого матеріалу [6, с.140]. Валідність даного твердження зумовлена методичним потенціалом текстових матеріалів, який проявляється через мотиваційно-стимулюючу та еталонно-допоміжну функції [6, с.141]. Мотиваційно-еталонна функція реалізується за рахунок здатності тексту викликати у студентів комунікативну мотивацію до сприйняття та вилучення в процесі читання/аудіювання нової професійно-важливої інформації, а також до подальшого використання цієї інформації при конструюванні власних висловлювань на англійській мові. Такого роду тексти відзначаються проблемно-пізнавальним характером.

Реалізуючи еталонно-допоміжну функцію,

текст слугує зразком (еталоном), який відображає алгоритм побудови та оформлення власне письмового висловлювання (документи, що стосуються галузевих питань, ділові листи, тощо), оволодіння яким дає можливість студенту продукувати текст аналогічної організації [6, с.141]. Окрім того, що текст задовольняє інформаційно-пізнавальні потреби студентів та слугує опорою до стимулювання мовленнєвої взаємодії на загальну або професійну тематику [11, с.67], він, до того ж, демонструє функціонування англomовних ЛО у структурі цього тексту, тобто студент має змогу спостерігати яким чином реалізуються синтаксичні та парадигматичні зв'язки англomовних ЛО між собою, що, в свою чергу, значно пришвидшує процес оволодіння англomовним лексичним матеріалом. До того ж, з огляду на те, що текст – максимальна одиниця комунікації, цілком виправданим є вважати, що саме в тексті концентрується основний пласт англomовної тематичної лексики.

Отже, сумуючи вище сказане, ми розглядаємо текст як: 1) навчальний матеріал, що передає інформацію на певну тематику, формуючи при цьому «тезаурус як на рівні мовних знань, так і на когнітивному рівні» [12, с.320] 2) опору для методичної організації англomовного лексичного матеріалу, 3) основу відбору англomовного лексичного мінімуму, необхідного для здійснення майбутніми фахівцями професійної діяльності. У зв'язку з цим, важливо виділити вимоги до відбору текстових матеріалів, що забезпечать успішність формування АЛК у студентів немовних спеціальностей.

Проблемою визначення вимог (критерій) до відбору текстових матеріалів займалося чимало методистів, серед них [1, с.26], [2, с.60], [12, с.320-322]. На основі аналізу їхніх робіт та з урахуванням особливостей формування АЛК, ми виділяємо такі вимоги до відбору текстових матеріалів:

- практична корисність;
- автентичність;
- доступність викладу (на понятійному рівні);
- тематична відповідність;
- ситуативність;
- комунікативність;
- послідовність та наступність викладу матеріалу (на тематичному та лексичному рівнях);
- оптимальний обсяг.

Практична корисність навчальних текстів реалізується через висвітлення в них практичної площини майбутньої професійної діяльності студентів (ви-

користання текстових матеріалів, що відображають потенційні конфліктні ситуації, проблемні виробничі ситуації, діалоги між колегами по роботі / начальником та підлеглими, актуальні питання в певній сфері та ін.), що передбачає зі сторони студента перенесення його теоретичних знань у діяльність прикладного характеру. У такий спосіб, сформованість АЛК стає для суб'єктів навчання «знаряддям», за допомогою якого вони здатні набути знання про поведінкові та комунікативні алгоритми в ситуаціях різного типу та проявити свою суб'єктно-діяльну позицію.

Завдяки представленню автентичних текстових матеріалів студент має змогу спостерігати у якій характерний спосіб носії мови лексично оформляють свої висловлювання, що сприяє засвоєнню лексики в умовах, наближених до природних умов «іншомовного лінгвосоціуму» [2, с.62], а також розкриває для студента відображені в лексиці соціокультурні особливості іноземної країни.

Аби текст, зокрема фаховий, характеризувався *доступністю викладу*, інформація, яка міститься в ньому повинна відображати зміст навчальних програм по спеціальності для початкових курсів [7, с.94]. При такому підході знімаються труднощі розуміння тексту на понятійному рівні і в центрі уваги студента постає лексичне оформлення фахової інформації.

Дотримання *тематичної відповідності* передба-

чає кореляцію змістового наповнення текстових матеріалів темам, що містяться в навчальних робочих програмах з певної дисципліни. Розробляючи методику формування АЛК для майбутніх пожежників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та магістр, ми керуємось навчальними робочими програмами Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД), розробленими для спеціальності «Пожежна безпека».

В рамках певних тем виникають типові ситуації професійного характеру, встановлення та перелік яких детермінує зміст текстових матеріалів для відбору англomовного лексичного мінімуму. Оскільки ми розглядаємо ситуацію (в тому числі комунікативну) як форму діяльності, то в основі організації цієї ситуації повинна лежати діяльність, що складається з вирішення певної проблеми [9, с.94]. Відповідно, *ситуативність* текстового матеріалу реалізується шляхом 1) проблемного викладу текстової інформації (у формі професійних ситуацій), що передбачає з боку студента словесне вирішення проблеми або вираження його особистісного відношення до неї; 2) моделювання в тексті проблемних ситуацій реального спілкування, що передбачає виконання студентами конкретних функціональних ролей та дотримання ними досить чіткої програми мовленнєвої поведінки.

Тематичні блоки:	Приклади можливих ситуацій:
1. Професія пожежника.	Ситуація надання допомоги при виникненні пожежі.
2. Рятувальне спорядження пожежника.	Ситуація порятунку потерпілого за допомогою пожежної драбини.
3. Функції та обов'язки працівників пожежної охорони.	Ситуація проходження співбесіди на посаду парамедика.
4. Катастрофи природного та техногенного характеру.	Ситуація визволення потерпілого після ДТП.

В процесі відбору важливо враховувати здатність текстових матеріалів не лише імітувати контекст майбутньої професійної діяльності, а й викликати комунікативний ефект [7, с.94], тобто стимулювати мовленнєву реакцію студентів. З метою вербалізації мовленнєвої реакції, суб'єкт навчання повинен знати які макрофункції можна виразити за допомогою тих чи інших англomовних ЛО. Логічно припустити, що серед макрофункцій визначених ЗЕР [4, с.126] найбільш необхідними для студентів немовних спеціальностей являються такі макрофункції як розповідь, коментар, пояснення, аргументація та переконання. У зв'язку з цим, критерій *комунікативності* реалізовується через відбір власне тих текстових матеріалів, опрацювання яких супроводжуватиметься функціональним використанням студентом англomовної лексики, зокрема у вигляді коментаря, аргументації, розповіді, переконання та пояснення.

Послідовність та наступність викладу матеріалу на тематичному та лексичному рівнях дозволяє розширювати професійний кругозір та словниковий запас поступово, від тексту до тексту, при цьому підвищуючи рівень готовності студентів до сприйняття нових фахових знань та до їх інтерпретації за допомогою уже засвоєного англomовного лексичного матеріалу [7, с.94].

Отже, керуючись окресленими вимогами, ми використовуємо в якості бази для відбору текстових

матеріалів такі усні та письмові джерела як: випуски новин, навчально-тренувальні розповіді, спеціалізовані журнали, брошури, проспекти, професійні листи, тексти-інструкції, зразки документації, зразки доповідей, електронних листів, інформаційні новини, зарубіжні підручники з підготовки до здачі вступних екзаменів з пожежної безпеки, тощо.

Тим не менш, для раціонального відбору текстових матеріалів окрім їх якісних параметрів слід враховувати й кількісні. Критерій *оптимального обсягу* передбачає визначення а) обсягу тексту, що буде використовуватись для навчання англomовної лексики та б) загальної кількості текстів для здійснення відбору англomовного лексичного мінімуму.

Згідно з програмою англійської мови для професійного спілкування [10, с.2] та з урахування цільової аудиторії (від майбутніх пожежників вимагається менш складна мовна поведінка), кінцевим рівнем володіння мовою (РВМ) для випускників ВНЗ освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр повинен бути рівень В2 (просунутий рівень) та рівень В2+ (сильний просунутий рівень) за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр.

Адаптуючи вимоги до просунутого рівня володіння російською мовою як іноземною [3], ми, в залежності від виду мовленнєвої діяльності, висуваємо наступні вимоги до обсягу текстів, що підлягатимуть безпосередньому опрацюванню в процесі формування АЛК:

Аудіювання монологічного мовлення:

Тип тексту	монолог
Об'єм тексту	30-250 слів
Кількість незнайомих слів	до 10%
Темп мовлення	220-250 і більше складів за хвилину
Кількість пред'явлень	1

Аудіювання діалогічного мовлення:

Тип тексту	діалог
Об'єм тексту	250-300 слів (10-40 реплік)
Кількість незнайомих слів	до 10%
Темп мовлення	220-250 і більше складів за хвилину
Кількість пред'явлень	1

Читання:

Вид читання	переглядово-пошукове із загальним охопленням змісту, вивчаюче
Об'єм тексту	300-600 слів
Кількість незнайомих слів	до 10%
Швидкість читання	при переглядово-пошуковому читанні – 450-500 слів за хвилину; при читанні із загальним охопленням змісту – 200-220 слів за хвилину; при вивчаючому читанні – 50 слів за хвилину.

Письмо:

Тип тексту	аудіотекст, письмовий текст
Об'єм тексту	180-250 слів
Кількість незнайомих слів	до 10%
Кількість пред'явлень	аудіотекст – 1

При цьому, обсяг текстів збільшується по мірі зростання у студентів рівня володіння англійською лексикою. Великої цінності в контексті нашого дослідження набуває питання збереження репрезентативності текстів, де під репрезентативністю ми розуміємо «здатність обмеженої кількості текстів, відібраних відповідно до встановлених критеріїв, в задовільній для кожної цілі мірі відображати закономірності вживання мови» [8, с.36]. Слідом за Ю.О.Семенчуком, ми вважаємо, що вибірка в 200-250 текстів є «достатнім і репрезентативним джерелом термінологічної лексики» [11, с.74].

Отже, текст, функціонуючи не лише як носій на-

вчальної та пізнавальної інформації, а і як засіб професійного становлення майбутнього спеціаліста, повинен бути закладений в основу для організації процесу формування АЛК у студентів немовних спеціальностей, успішність якого залежатиме від методично правильного відбору текстової бази. На нашу думку, тексти, відібрані за визначеними нами критеріями забезпечать ефективність, якість та інтенсивність протікання процесу навчання англійської лексики. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні англійського лексичного мінімуму для студентів немовних спеціальностей.

Література та джерела

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: Методическое пособие / Л.Е.Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136с.
2. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению / Е.С.Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 2. – С.60-64
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. – М. – СПб: «Златоуст», 1999. – 40 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ [наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Задорожна І. П. Вимоги до володіння лінгвістичною компетенцією майбутніми вчителями англійської мови / І. П. Задорожна // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2010. – Вип. 17. – С.46-51
6. Качалов Н. А. Построение модели взаимосвязанного обучения студентов неязыковых специальностей умениям устного и письменного профессионально-ориентированного общения / Н. А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – Вып. 2. – С.139-144
7. Кочеткова Н. С. О содержании и принципах отбора учебных материалов по курсу Language for specific purposes на технических факультетах / Н.С.Кочеткова // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 12 (31): в 2-х ч. Ч. II. – С. 93-95.

8. Мордовин А. Ю. К вопросу о понятии репрезентативности корпуса текстов / А.Ю.Мордовин // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. – Вып.1. – С.31-37
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
11. Семенчук Ю. О. Формування англійської лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Семенчук Юліан Олександрович. – К., 2007. – 280 с.
12. Шарапова С.И. Критерии отбора содержательно-текстовой базы для обучения студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному чтению на иностранном языке / С.И.Шарапова // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2009. – Вып.102. – С. 319-322.

В статье рассматриваются критерии отбора текстовых материалов для формирования англоязычной лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей. Определена роль текста в процессе обучения англоязычной лексике, проанализировано методический потенциал текстового материала, что реализуется через его мотивационно-стимулирующую и вспомогательно-эталонную функции.

Ключевые слова: текст, критерии отбора текстовых материалов, англоязычная лексическая компетенция.

The appropriate selection of text materials provides not only a well-organized and highly effective vocabulary instruction but also student-initiated professional development and cognitive activity of non-philologists. The article is aimed at describing the role of text materials in acquiring English vocabulary knowledge which is realized through motivational-stimulative function (text helps to evoke in students communicative motivation) and modeling function (text serves as a model for writing a composition, letter, etc.). Moreover, the article defines the main criteria according to which text materials should be selected, among which we distinguish practical significance, authenticity, accuracy and intelligibility of information, subject-orientation, portraying situations, communicativeness, consistency of material arrangement, optimal information scope.

Key words: text, text materials selection criteria, the English lexical competence.

УДК 37.013.42

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

Товканець Оксана Сергіївна, м.Мукачеве
Лендел Людмила Василівна, м.Іршава

В статті розглядається актуальна проблема сучасної педагогічної науки: взаємодія школи і сім'ї у попередженні девіантної поведінки учнів. Зосереджено увагу на характеристиках типів сімей, взаємовідносин батьків і дітей, вмінні батьків здійснювати адекватний виховний вплив. Здійснено аналіз форм і методів співробітництва школи і сім'ї: індивідуальні, групові, масові. Запропоновано форми і прийоми інформаційно-просвітницької роботи з батьками щодо попередження можливих порушень у сімейному вихованні, які впливають на ефективність формування позитивної поведінки учня.

Ключові слова: профілактика, девіантна поведінка, взаємодія школи і сім'ї, робота з батьками.

Співпраця школи та сім'ї є надзвичайно важливим чинником попередження девіантної поведінки особистості, що передбачає вестороннє і систематичне вивчення сім'ї, особливостей та умов сімейного виховання учня, корекцію виховання дитини, корекцію внутрішньосімейних відносин та профілактику сімейних конфліктів.

Дані, отримані вченими в багатьох країнах світу, зокрема Г.Бочкарьовою [2], І.Дубровіною [3], С.Карпенчук [4], І.Козубовською [6],

О.Колесніковою [7], А.Личко [9], М.Московкою [10], В.Оржеховською [11], О.Белкінін [12], В.Семеновим [13], І.Трубавіною [15] та іншими свідчать про те, що сприятливий сімейний клімат має істотне значення в профілактиці негативних соціальних явищ. Значення сім'ї та сімейного середовища підтверджує також і вивчення дітей з порушеннями поведінки, що потребують психіатричного лікування. На їх долю згубно позначилися сімейні конфлікти, алкоголізм батька чи матері, великі прорахунки у вихованні. Такі підходи зумовлюють необхідність дослідження ролі взаємодії школи і сім'ї у профілактиці девіантної поведінки школярів.

Мета статті: здійснити аналіз форм і методів роботи школи і сім'ї у профілактиці девіантної поведінки школярів у сучасних умовах.

Підкреслимо, що глибокі зміни в усіх сферах життя поглиблюють сьогодні кризу сім'ї. Це виявляється передусім у руйнації традиційних цінностей, таких як подружня вірність або виховна місія батьків; серед моральних відносин у сім'ї домінуючими стають відносини черствості та байдужості батьків до дітей і дітей до батьків. Доходить до найстрашніших злочинів проти дітей: над ними чинять насильство, їх залишають, ними навіть торгують.

Серед чинників, що найбільше корелюють із жорстоким ставленням до дітей, сучасні вчені виділяють такі: по-перше, це сім'ї, де хоч би один із батьків хворіє алкоголізмом чи депресією (серед дітей, яких часто били – у 11 % пиячила мати, у 46% – батько, а в 14% батько хворів на депресію). По-друге, це сім'ї, в яких помер один з батьків, або ж дитина залишилася сиротою і перебуває під опікою рідних чи інших осіб, які займалися її вихованням. У сім'ях, де померла мати, 68 % дітей били, а в сім'ях, де помер батько, – 63 %. Можна припустити, що саме в таких сім'ях присутні елементи сексуального насилля над дітьми, особливо в сім'ях, де помер батько, і мати проживає з вітчимою. Західні спеціалісти виділяють серед чинників, що зумовлюють жорстокість стосовно дітей, ще й фінансові труднощі сім'ї та перенесене самими батьками в дитинстві жорстоке ставлення до них. Як виявляється, у сім'ях, у яких фінансове становище часто є нестабільним, діти частіше піддаються насиллю. Безперечно, що жорстокість до дітей породжується найчастіше в неблагополучних сім'ях [10, с.56].

З умовами виховання в сім'ї тісно пов'язане психічне і фізичне здоров'я. Дослідження причин неврозів дітей у ряді країн однозначно висуває на перше місце сімейні конфлікти, які не тільки дезорганізують, руйнують сім'ю, але і служать основою накопичення девіантного потенціалу.

Проведені нами опитування 167 сімей засвідчують, що з них як відносно благополучні можна охарактеризувати 60% і до групи ризику віднести 40% сімей. Які ж особливості тієї чи іншої сім'ї викликають чи сприяють виникненню відхилень у поведінці учнів?

Ми повністю погоджуємося з Г.Бочкарьовою [2, с.239-250], яка виділяє: а) сім'ю з несприятливою емоційною атмосферою, де батьки не тільки байдужі, але і грубі, зневажливі у ставленні до своїх дітей; б) сім'ю, в якій немає емоційних контактів між її членами, існує байдужість до потреб дитини при зовнішньому благополуччі відносин. Дитина в таких випадках прагне знайти емоційно значимі відносини поза сім'єю; в) сім'ю з нездоровою моральною атмосферою. Там дитині прививають соціально небажані потреби та інтереси, вона залучається до аморального способу життя.

Ми звертали увагу на сім'ї, які, за типологією А.Личко, неблагополучні [9]. Це сім'ї, в яких переважає гіперопіка різного ступеня (від бажання бути співучасником всіх проявів внутрішнього життя дитини до сімейної тиранії); гіпоопіка, яка нерідко переходить в бездоглядність; сім'я, що створює «кумира», для неї характерні постійна увага до будь-якого спонукання дитини і непомірна похвала за вельми скромні успіхи; сім'я, що створює «попелюшок».

У нашому дослідженні ми зважали на те, що є сім'ї:

- з недостатніми виховними ресурсами. До них відносяться руйнівні або неповні сім'ї; сім'ї з недостатньо високим загальним рівнем розвитку батьків, які не мають можливості надавати допомогу дітям у навчанні; сім'ї з низьким матеріальним рівнем. Ці сім'ї самі по собі не формують проблемних дітей. Відомо багато випадків, коли в таких сім'ях виростили морально здорові діти. Але все ж таки ці родини

створюють несприятливий фон для виховання дитини;

- конфліктні, де батьки не прагнуть виправити недоліки свого характеру, або де один з батьків нетерпимий до іншого. У таких сім'ях діти часто тримаються опозиційно, часом конфліктно-демонстративно, іноді можуть приймати позицію одного з батьків;

- морально неблагополучні. Серед членів такої родини відмічаються відмінності у світогляді і принципах організації сім'ї, прагнення досягти своїх цілей на шкоду інтересам інших, використання чужої праці, прагнення підпорядкувати своїй волі іншого і т. п.;

- педагогічно некомпетентні. Неправильні уявлення батьків про дитину замінюють реальну картину її розвитку. Наприклад, впевненість у можливості повної самостійності дитини, яка веде до бездоглядності, викликає в дискомфорт, емоційну напруженість, прагнення відгородитися від усього нового і незнайомого, недовіру до іншої людини [1].

М.Раттер вказує й на інші фактори, які несприятливо впливають на дитину [14]. Наприклад, негативний вплив на дитину має життя далеко від сім'ї і особливо втрата одного з батьків (смерть, розлучення).

У нашому дослідженні розглядалося поширене сьогодні соціальне явище – заробітчання, що сформувало новий тип сім'ї – дистантну, члени якої тривалий час проживають на відстані. До числа дистантних відносять сім'ї, що живуть на відстані через особливості професії (моряки, геологи) та сім'ї трудових мігрантів-заробітчан, що сезонно чи кілька років працюють за кордоном [8, с.7]. Сьогодні сім'ї заробітчан становлять більшість серед інших видів дистантних сімей в Україні, на Закарпатті зокрема.

Відсутність батьків поруч або одного з них, особливо матері, протягом довготривалого часу часто породжує складні ситуації, девіації у поведінці підлітка. Дефіцит спілкування з батьками впливає на загальний емоційний стан підлітка, його самооцінку, погіршення настрою, агресивність, підвищену тривожність, схильність до конфліктів. Усе це певним чином впливає на статус у колективі, успішність, поведінку, взаємостосунки з однолітками, педагогами, майстрами виробничого навчання, рідними.

В останні роки в науковій літературі та періодиці широко обговорюється тема жорстокості та насильства по відношенню до дітей в сім'ї. Дуже часто молода людина виступає не тільки об'єктом та суб'єктом соціалізації, вона може бути її жертвою. Гострота та прояви такого конфлікту пов'язані як з типом суспільства, так і стилем життя тих або інших соціокультурних прошарків, конкретних сімей і виховних організацій, а також з індивідуальними особливостями самої людини [16, с.10].

Насилля може приймати фізичну і психологічну форми. Фізичне насильство в сім'ї проявляється в побитті дитини, нанесенні опіків, покаранні голодом і т. п.

Психологічна травматизація найчастіше буває викликана стримуванням теплих батьківських почуттів до дитини, різкою і грубою критикою її дій, образами і залякуваннями. Треба зазначити, що психологічна жорстокість часто виявляється не менш шкідливою, ніж фізична. Жорстокість створює основу для хронічної психогенної травматизації, нерідко виклика-

ючи повторні афективні кримінальні дії. Відомі навіть випадки вбивства підлітками своїх жорстоких батьків. У цілому, наслідком жорстокої поведінки з дітьми буває їх асоціальна поведінка у самостійному житті.

Зазначимо, що у багатьох батьків є проблеми у вмінні застосовувати у виховному процесі заохочення і покарання: батьки рідко хвалять дитину за хорошу поведінку, часто неправильно і непослідовно реагують на погану поведінку.

Серед інших чинників виховного впливу: час реакції (краще швидко); послідовність і принциповість дисциплінарних вимог, їх усвідомленість дітьми; характер стосунків батьків з дитиною (більш ефективні виховні впливи улюблених і шанованих батьків); баланс заохочень і покарань (перші бажано застосовувати частіше, ніж другі). Необхідно відзначити, що досить важкі і легкі покарання недоцільні. Дуже важлива частота покарань. Ті, яких постійно карають, відповідають агресією чи навіть асоціальною поведінкою.

Часто в сім'ї ставляться досить складні завдання, які важко виконати підлітку. Ми рекомендували батькам починати з більш простих вимог, поступово ускладнюючи їх і вимагаючи неухильного виконання. Важливо не тільки заохочувати хорошу поведінку учня і гальмувати погане, але й сформулювати в нього внутрішній механізм контролю своєї поведінки. В бесідах з батьками ми прагнули довести, що для підлітка важливо створити власну систему життєвих цінностей, поважати його думку, а не тільки вимагати дотримання складених батьками, іншими членами родини правил. Тоді він буде вести себе правильно незалежно від схвалення і заохочення з боку батьків та інших людей.

Робота з батьками, сім'єю є дуже важливим, складним і необхідним для профілактики відхилень у поведінці учнів видом діяльності педагога, психолога, соціального педагога, а також спеціальних психолого-педагогічних служб та інститутів. На нашу думку, сім'я є одним з найважливіших чинників, що впливають на формування відхилень у поведінці молодих людей, тому робота з профілактики цих відхилень повинна проводитися цілісно, комплексно як з самим учнем, так і з родиною. Хоча, як відмічають науковці, на сьогоднішній день недостатньо охоплені турботою діти із неблагополучних сімей, учні, схильні до протиправної поведінки, засуджені неповнолітні та інші категорії [5, с.12].

У роботі з батьками, сім'єю ефективними є різноманітні форми і методи співробітництва школи і сім'ї, описані в науковій літературі [11] зокрема:

– *індивідуальні*: індивідуальні бесіди; індивідуальні консультації; діалог; самоосвіта; робота в бібліотеці; перегляд художніх та документальних фільмів; допомога в оформленні санітарно-гігієнічних бюлетнів; допомога в зборі матеріалів, з правових, медичних та ін.; норм; відвідування сім'ї; наставництво; діяльність у складі громадських комісій, інспекцій зі справ неповнолітніх, рад профілактики, рад батьківських комітетів; участь у комісіях з медичного обслуговування неповнолітніх; участь у роботі з позбавлення від наркогенної залежності; участь у засіданнях суду з позбавлення батьківських прав.

– *групові*: групові бесіди, дискусії, диспути з

проблем правового, морального виховання, здорового способу життя; консультації; групові зустрічі з вчителями; тематичні лекції; методичні заняття; обмін досвідом з питань виховання дітей з використанням активних форм роботи; рольових і ділових ігор тощо; зустрічі із спеціалістами різних напрямів; колективна підготовка класних годин, виставок, вікторин тощо; усні журнали; робота за зацікавленням; надання допомоги неблагополучним сім'ям.

– *масові*: позакласний батьківський педагогічний всеобуч; батьківські збори; лекторії педагогічних, медичних, правових знань; семінари; загальноігкільні змагання; зустрічі з лікарями наркологами, психіатрами, юристами, психологами та ін.; кінолекторії; конференції; тематичні вечори; педагогічні консиліуми; екскурсії, походи, ігри.

Особливе значення надається здійсненню інформаційно-просвітницької роботи з батьками, яка має на меті профілактику, попередження можливих порушень у сімейних відносинах і сімейному вихованні. З цієї метою варто знайомити батьків з тими формами сімейних відносин і сімейного виховання, які призводять до негативних відхилень у поведінці їхніх дітей. Можна запропонувати курс лекцій класним керівникам, що містить саме інформацію про особливості виховання підлітка на сучасному етапі, про встановлення позитивної комунікації батьків з дитиною, про психологію підлітка. Більшість батьків мають слабе уявлення про індивідуально-типологічні властивості в цілому та власної дитини зокрема, тому лекції «Якою є Ваша дитина?», «Індивідуально-типологічні властивості підлітка», «Важкий вік» будуть цікавими і корисними для батьків.

Зазначимо, що підвищенню ефективності профілактичної роботи сприяє педагогічний всеобуч батьків. Тому на батьківських зборах необхідно проводити тематичні години. Наприклад, батьківські збори «Підліток і шкідливі звички», де можуть обговорюватися питання впливу шкідливих звичок на здоров'я та поведінку учня професійно-технічного училища. Складність організації такої роботи полягає в тому, що не всі батьки приходили на батьківські збори. Особливо батьки учнів, які проявляють відхилення у поведінці.

Особливу увагу батьків потрібно зертати на такий факт, що дисгармонія, дестабілізація сім'ї – це негативний характер подружніх відносин, що виражається в конфліктній взаємодії подружжя і негативно впливає на формування особистості дитини. Сімейний конфлікт є складним явищем. Причинами його, з одного боку, є порушення в системі взаємин – їх холодність (відчуженість), конкуруючий характер, формальність, нерівність, з іншого – спотворення в особистих установах, рольових очікуваннях. Взаємини, які об'єктивно складаються в сім'ї, характеризують структуру сім'ї, сімейну цілісність.

У здоровій родині встановлюється рухлива рівновага, що виявляється в оформленні психологічних ролей кожного члена родини, формуванні сімейного «Ми», здатності членів родини самостійно вирішувати суперечності і конфлікти. У дисгармонійній сім'ї рівновага у взаємовідносинах використовується для того, щоб уникнути зміни, розвитку і пов'язаних з цим тривог і втрат. Рівновага перестає бути формою адаптації сім'ї до завдань оптимального виконання

своїх зовнішніх і внутрішніх функцій.

Сімейні зв'язки, що виявляються лише способом збереження деякої рівноваги, насправді перешкоджають розвитку особистості членів сім'ї та їх взаємовідносин. Встановлення близьких, дружніх, взаємозалежних контактів стає самодостатньою і домінуючою вимогою кожного члена сім'ї, реалізованою навіть ціною стримування розвитку родини в цілому і кожної особи окремо, відходу від дійсності та її спотворення.

Сім'ї з порушеними взаємовідносинами не можуть самостійно вирішувати протиріччя і конфлікти, що виникають в сімейному житті. У результаті тривалого конфлікту у членів сім'ї спостерігається зниження соціальної та психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема, нездатність до узгодженості в питаннях виховання дітей). Рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до наростання, що призводить до емоційних порушень, почуття постійного занепокоєння в її членів, викликаючи відхилення в поведінці дітей. Таким чином, дисгармонія в подружніх відносинах створює несприятливий фон для емоційного і особистісного розвитку дитини і може стати джерелом для виникнення відхилень від норми у поведінці дітей.

Крім подружніх відносин, безпосередньо дитячо-батьківських відносин, тип сімейного виховання також має значний вплив на формування девіантної поведінки у дітей. Між поведінкою батьків і поведінкою дітей простежується певна залежність: «прийняття і любов» породжують у дитини відчуття безпеки і сприяють нормальному розвитку особистості, ігнорування приводить до агресивності та емоційної незрілості.

Проведення профілактичної роботи (бажано разом з психологом) може здійснюватися у формі групової сімейної психотерапії (робота з групою з кількох сімейних пар), індивідуальної психотерапевтичної роботи з окремою сім'єю або її членом і спільної групової психотерапії дітей і батьків. Сімейна, індивідуальна та групова психокорекційні роботи є стадіями єдиного психотерапевтичного процесу,

спрямованого на відновлення і зміцнення психічної єдності особистості за допомогою нормалізації стосунків у сім'ї.

Видами і формами роботи з сім'єю можуть бути також відкриті уроки для батьків; дні відкритих дверей; оформлення куточків для батьків; підготовка тематичних папок; конференції з досвіду сімейного виховання; психолого-педагогічні лекторії; консультації психолога; заняття-тренінги для батьків з підвищення рівня педагогічної грамотності; робота з групою батьків, які мають подібні проблеми у вихованні.

Вся профілактична діяльність повинна базуватися на принципах демократизму, гуманізму, підтримки сім'ї і взаємодії з нею, індивідуального підходу, дотримання конфіденційності, забезпечення відповідальності посадових осіб і громадян за порушення прав і законних інтересів неповнолітніх. Практика свідчить, що успіх профілактичної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, в значній мірі залежить від злагодженої взаємодії всіх суб'єктів профілактики.

Таким чином, профілактична робота в школі – це система підготовчих та профілактичних дій педагогів, спрямованих на запобігання формуванню в учнів негативних звичок, рис характеру, проявам асоціальної поведінки підлітків та організацію належного догляду за діяльністю школярів. У сім'ї закладається основа особистості: її світогляд, національна самобутність, моральність та інші важливі якості і властивості. Поліпшення взаємодії школи і сім'ї дозволить забезпечити ефективність профілактичної діяльності з попередження девіантної поведінки школярів, а також домогтися значних змін у суспільному вихованні підрастаючих поколінь.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні спільної роботи школи і сім'ї, що ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки; соціальної профілактики і соціальної допомоги сім'ям; поглибленого аналізу ролі батьківської педагогіки у формуванні ціннісних орієнтацій майбутнього покоління.

Література та джерела

1. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б. Н. Алмазов. – Свердловск : УрГУ, 1986. – 150 с.
2. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной среды подростков-правонарушителей / Г. Г. Бочкарева // Изучение мотивации детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – С. 239 – 250.
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба : Вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 230 с.
4. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
5. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх педагогів до соціально-правової діяльності: автореф. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Михайлівна Ковчина; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 42 с., с. 12
6. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неовнолітніх (психолого-педагогічні аспекти): дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / І. В. Козубовська; Ужгородський державний університет. – Ужгород, 1996. – 421 с.
7. Колеснікова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі : Оглядний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду : [науково-методичні матеріали] / О. В. Колеснікова / [ред. І. М. Трубавіна]. – Харків : ТОВ «Славена». – 2010. – 136 с.
8. Куб'як Н. І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Наталія Іванівна Куб'як; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2010. – 20 с.
9. Личко А. Н. Эти трудные подростки / А. Е. Личко. – М. : Медицина, 1983. – 182 с.
10. Москвона М. М. Жорстокість та насилля до дітей у сім'ї як соціальний феномен // Все для вчителя : Інформаційний бюлетень. – 1999. – № 12. – С. 56.
11. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навчально-методичний посібник. / В. М.

- Оржеховська. – К. : ВіАн, 1996. – 352 с.
12. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь) / Под ред. А.С. Белкина. – Екатеринбург : Екатеринбургский гос. пед. университет, 1995. – 22 с.
13. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В. Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 109 с.
14. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 421 с.
15. Трубавіна І. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ірина Миколаївна Трубавіна; Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ 2009. – 44 с.
16. Pierre de Liege M. Social Development and the Prevention of Crime in France // Heidensohn F. and Farrell M. (eds) Crime in Europe. – London: Routledge, 1991. – 98 p.

В статье рассматривается актуальная проблема современной педагогической науки: взаимодействие школы и семьи в предупреждении девиантного поведения учащихся. Сосредоточено внимание на характеристике типов семей, взаимоотношений родителей и детей, умения родителей осуществлять адекватное воспитательное воздействие. Осуществлен анализ форм и методов сотрудничества школы и семьи: индивидуальные, групповые, массовые. Предложены формы и приемы информационно – просветительской работы с родителями по предупреждению возможных нарушений в семейном воспитании, которые влияют на эффективность формирования позитивного поведения ученика.

Ключевые слова: профилактика, девиантное поведение, взаимодействие школы и семьи, работа с родителями.

In the article the topical problems of modern pedagogy – the interaction of school and family in prevention of deviant behavior of students – have been considered. Much attention has been paid to: the characteristics of types of families, the relationship of parents and children, the ability of parents to make adequate educational impact. The analysis of forms and methods of cooperation of school and family has been conducted: individual, group, mass. Forms and methods of outreach work with parents have been proposed to prevent possible disturbances in family education that affect the efficiency of formation of positive student behaviour.

Key words: prevention, deviant behavior, school and family interaction, work with parents.

УДК 371.315.6.015.378

ВОЛОНТЕРСЬКА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Фалинська Зоряна Зенонівна
м. Львів

В статті розглядаються питання професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Аналізуються особливості теоретичної і практичної підготовки фахівців в Україні та деяких зарубіжних країнах. Підкреслюється необхідність приділити особливу увагу практичній підготовці майбутніх соціальних працівників і педагогів, невід'ємною частиною якої повинна стати волонтерська практика під час навчання студентів у ВНЗ.

Ключові слова: професійна підготовка, спеціалісти соціальної сфери, волонтерська практика.

В 90–х роках ХХ століття в Україні була започаткована професійна підготовка фахівців соціальної сфери. Становлення соціальної роботи як нового для українського суспільства виду професійної діяльності, виникнення державних установ соціального обслуговування населення та громадських організацій призвели до актуалізації проблеми соціальної освіти з точки зору виявлення її тенденцій і змісту; конкретизації специфіки соціальної роботи на сучасному етапі її розвитку; визначенню умов оптимізації підготовки фахівців у соціальній сфері.

Важлива роль в уточненні поняття «соціальна освіта», її значення, функцій, цілей, завдань,

принципів, видів і рівнів належить дослідникам : Ю.Галагузовій, І.Зимній, А.Капській, О.Карпенко, І.Миговичу, В.Поліщук, В.Полтавцю, О. Холостовій, В.Ярській та ін

Визначається соціальна освіта як : частина загального і будь-якого виду професійної освіти (О. Холостова); система підготовки кадрів для потреб «третього сектору» (С.Григор'єв); підготовка фахівців для установ соціальної сфери, навчання соціальним наукам, прищеплення практичних навичок виховання (І. Лавриненко).

Разом з тим вчені підкреслюють, що соціальна освіта спрямовується на формування особистості, здатної до самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, до виконання функцій і професійних ролей фахівця соціальної сфери.

Соціальна освіта передбачає навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, освоєння соціальної культури, формування соціального мислення і дії, культури соціальних почуттів і культури соціальної організації.

Російська дослідниця Ю.Галагузова розглядає поняття «соціальна освіта» в широкому і вузькому

розумінні. У широкому розумінні соціальна освіта означає вид професійної освіти, що представляє соціальний інститут, виконує економічну, соціальну, культурну функції в суспільстві. У вузькому значенні соціальна освіта – це формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, для виконання повного спектру функцій і професійних ролей спеціаліста соціальної сфери [1].

Відзначається роль соціальної освіти для розвитку творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери (І.Зимня), адекватних уявлень про процеси, що відбуваються в сучасному світі, про специфіку інтересів і поведінки різних соціальних груп (Т.Руднева).

Мета соціальної освіти виражається в підготовці фахівців, готових до розробки та апробації технологій соціальної інтеграції особистості в суспільство, соціальної експертизи проектів у соціальній сфері, соціального менеджменту установ та організацій.

Виділяються основні завдання соціальної освіти: профілактика соціальних проблем; розробка та впровадження інноваційних технологій особистісної реалізації; реалізація соціальних технологій в соціальних установах та ін. У числі головних завдань соціальної освіти називають встановлення «балансу» потреб людини і суспільства (А.Козлов і Т.Шанін), що досягається висуненням пріоритетних цінностей у вигляді дотримання інтересів людини.

На основі виявлення особливостей соціальної освіти визначають її базові принципи: гуманізм; послідовність і цілісність; використання у змісті соціальної освіти світових освітніх стандартів; єдність державних, громадських, професійних та індивідуальних цінностей; виховання активного ставлення до суспільного життя.

Важливою проблемою для теорії і практики педагогічної науки є завдання вдосконалення моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Під професійною підготовкою фахівців соціальної сфери розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Особливої актуальності у цьому контексті набуває питання гармонізації теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, подальшої розробки засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на формування професійних умінь і навичок, стійкої мотивації майбутньої професійної діяльності.

Результати аналізу наукової літератури (С.Архипова, І.Зверева, А.Капська, Л.Міщик, І.Мигович, В.Поліщук), навчальних програм та стану підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах України свідчать, що проблемі практичної підготовки фахівців цього профілю поки що не приділено належної уваги, хоч практична підготовка є надзвичайно важливим компонентом процесу формування професійної компетентності, системи спеціальних умінь і навичок. Водночас, варто зауважити, що в багатьох зарубіжних країнах

практичній підготовці майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів надається надзвичайно велике значення.

Спільним у професійній підготовці фахівців соціальної сфери в Україні і за рубежом є те, що, поперше, практика служить органічним доповненням до теоретичних курсів, які вивчають студенти; дає можливість усвідомити суть майбутньої професії і знайти своє місце в ній; ознайомитись із станом соціальної роботи в закладах різного типу; зрозуміти особливості соціальної роботи на сучасному етапі розвитку суспільства. По-друге, практика орієнтована на реалізацію функціонального підходу, ставить за мету оволодіння вміннями для здійснення професійних функцій соціального працівника (комунікативної, організаторської, діагностичної, прогностичної, профілактичної, корекційно-реабілітаційної, соціально-терапевтичної, охоронно-захисної), які реалізуються в органічній єдності.

Проте значним недоліком, на нашу думку, є відсутність достатньої кількості годин для проведення практики у вітчизняних вищих навчальних закладах. Якщо в зарубіжних ВНЗ обсяг практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери становить приблизно 50% навчального часу, то в Україні – не більше 20–25%. Наприклад, у Франції відсоток, відведений для практичної підготовки, становить 55–60% обсягу навчального часу, в США – 50%, у Великій Британії – 40–50%, Бельгії – 35%. Отже, співвідношення теоретичного і практичного компонентів підготовки фахівців для соціальної сфери в Україні на сьогоднішній день не відповідає тенденціям світової соціальної освіти.

Вважаємо, що доцільним є впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери неперервної практичної підготовки, починаючи з 1-го курсу і до закінчення вищого навчального закладу.

Неперервна практична підготовка майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників повинна здійснюватися на підставі таких принципів: тісного взаємозв'язку між теоретичним навчанням і практичною підготовкою, науково-творчого характеру практичної підготовки, послідовності, спадкоємності, динамічності, поліфункціональності, перспективності, свободи вибору, співробітництва.

Основні завдання практичної підготовки: ознайомлення студентів з організаційною структурою системи соціального захисту населення України, змістом, формами й методами діяльності різнопрофільних соціальних служб (установ, організацій), контингентом їхніх клієнтів, співпрацею зі службами-партнерами; формування позитивної мотивації благодійної діяльності; допомога соціальним службам, установам, організаціям, визначених базами практики, в реалізації завдань; поглиблення та удосконалення теоретичних знань, встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю; практичне застосування методик і технологій соціально-педагогічної діяльності; діагностика професійної придатності студентів до обраної професії; їхня психологічна адаптація до професії; формування професійно значущих якостей соціального працівника (милосердя, доброта, емпатія, довіра, почуття відповідальності, організованість і дисциплінованість, активність та

ініціативність, розуміння і дотримання принципів і цінностей соціальної роботи); удосконалення комунікативних, організаційних, діагностичних, дидактичних, аналітичних, проектувальних умінь і навичок; створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування власного стилю діяльності; формування у студентів творчого і дослідницького підходів до професійної діяльності.

Серед різних видів практик чільне місце повинна посідати волонтерська практика.

Підкреслимо, що волонтерство – це вагомий ресурс соціальної роботи і, водночас, можливість вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів. Для молоді волонтерська діяльність є не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку. Особливо це стосується працівників соціальної сфери, оскільки піклування про людей, надання їм необхідної допомоги є важливою складовою їх професійної діяльності.

У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці соціальних працівників, оскільки волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють також заради здобуття досвіду, спеціальних знань і

навичок, установлення важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство дозволяє молодій людині в значній мірі реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності і, водночас, – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку.

Якості, які розвиваються у студентів, залучених до волонтерської діяльності, сприяють формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної сфери. У волонтерській діяльності має місце постійне вдосконалення взаємовідносин з власним внутрішнім духовним «Я»; відбувається включення студентів у процеси самосприйняття (студент пізнає себе як джерело бажань і потреб); самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості при співставленні з іншими особистостями); саморозкриття, самореалізація; формується установка на подолання труднощів у професійній діяльності.

Досвід залучення студентів до волонтерської діяльності свідчить, що значна частина з них після закінчення ВНЗ продовжує займатися волонтерською роботою в тій чи іншій сфері.

Таким чином, волонтерська практика студентів, безперечно, повинна стати невід'ємною складовою практичної професійної підготовки сучасного фахівця соціальної сфери і сприяти вдосконаленню системи соціальної освіти.

Література та джерела

1. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Уч.пособие / Ю.Н.Галагузова, Г.В.Сорвачева, Г.Н.Штинова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224с.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Анализируются особенности теоретической и практической подготовки специалистов в Украине и в некоторых зарубежных странах. Подчеркивается необходимость повышенного внимания к практической подготовке будущих социальных работников и педагогов, неотъемлемым компонентом которой должна стать волонтерская практика студентов во время обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты социальной сферы, волонтерская практика.

In the article the issues of professional training of social workers and pedagogues have been discussed. The main peculiarities of theoretical and practical aspects of professional training of future social workers in foreign countries and Ukraine have been analysed. The importance of practical training is underlined. Special attention is paid to the volunteer practice.

Key words: professional training, specialists of social sphere, volunteer practice.

УДК 378.14

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Ходань Оксана Любомирівна
м.Львів

Вимогою сучасного суспільства до системи вищої освіти є ефективна професійна підготовка майбутнього фахівця, який зможе легко пристосуватися до мінливих умов сьогодення та бути конкурентноспроможним на ринку праці. Компетентнісний підхід, впровадження якого у вищі навчальні заклади дозволяє виконати поставлене завдання, і розглядається у статті.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, вища освіта.

Сьогодні суспільство вимагає від системи вищої освіти професійної підготовки майбутніх фахівців, що володіють фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, здатних творчо підходити до вирішення неординарних питань, бути конкурентоспро-

можними на ринку праці.

Тому одним із основних завдань сучасної вищої освіти є питання впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку студентів. Основна увага акцентується на компетенціях, що сприяють адаптації фахівців до мінливих умов сучасного ринку праці й бурхливого розвитку науки й техніки. Сьогодні компетентнісний підхід стає невід'ємним складником освітньої галузі.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі привертає увагу багатьох учених. Зацікавленість науковців аспектами формування професійної компетентності зумовлена: переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просто нагромадження майбутніми фахівцями знань, предметних умінь і навичок, але формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя [6].

Більшість дослідників зазначають, що завдання сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб не тільки дати професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, а також вміє працювати з людьми у колективі. Відповідно до цього розглядається якість професійної освіти. М.Нагач зауважує, що компетентнісний підхід стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, умінь та навичок, що спираються на наукові знання [8].

Дослідження теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу здійснювали науковці В.Байденко, Н.Бібік, Е.Зеєр, І.Зимня, А.Маркова, О.Овчарук, В.Петрук, О.Пометун, С.Раков, М.Розов, О.Савченко, Ю.Татур, Ю.Тихомиров, А.Хуторський; впровадженню цього підходу у професійну підготовку фахівців значну увагу приділили А.Алексюк, В.Бондар, Н.Дем'яненко, В.Євдокимов, А.Капська, С.Козак, М.Лазарев, О.Мармоза, Л.Нічуговська, В.Олійник, О.Романовський, В.Сидоренко, Т.Сорочан; шляхи модернізації освіти на компетентнісній основі розроблялися Б.Гершунським, Б.Ельконіним, Н.Кузьміною, А.Марковою, В.Сериковим, І.Фрумніним, В.Шадриковим, С.Шишовим; окремі проблеми компетентнісного підходу у системі вищої освіти розглядалися у роботах І.Бабіна, П.Бачинського, Г.Гаврищак, Н.Дворнікової, І.Драча, Л.Коваль, Я.Кодлюк, О.Локшиної, М.Нагач, Н.Нагорної, С.Ніколаєнко, О.Овчарук, Л.Пильгун, І.Родигіна, О.Садівник, Л.Сень, С.Сисоевої, О.Ситник, Г.Терещук, С.Трубачевої, Н.Фоменко.

Аналізуючи наукову літературу, ми прийшли до висновку, що у професійній педагогіці немає однозначного підходу до розуміння поняття "компетентнісний підхід в освіті". Різні автори вкладають різний зміст у це поняття. Наприклад:

– компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом

компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [10];

– особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва) [1];

– компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [7];

– компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем [2];

– компетентнісний підхід – ставлення на перше місце не поінформованості студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [9].

На думку Л.Коваль, у вищій освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх фахівців ключовим та предметним компетентностям [5].

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності.

Він передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінації), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. В такому випадку, впровадження компетентнісного підходу у професійній освіті виступає фундаментом формування компетентного фахівця, який володіє культурою професійної діяльності. Саме компетентнісний підхід дозволяє здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається і одночасно орієнтує його на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі. [3].

Взагалі, поняття "підхід" у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття "підхід" тлумачиться як

вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Це орієнтує людину на постійне професійне й особистісне самовдосконалення, самостійний пошук нових знань, самостійний розвиток необхідних умінь та навичок.

Компетентнісний підхід зміщує акценти з процесу нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх фахівців здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях, що потребує від викладача зміщення акцентів у навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Тобто, якщо в першому випадку він відіграє роль ретранслятора знань, то в другому – організатора освітньої діяльності. Також змінюється і модель поведінки студента – дослідницько-активна самостійна діяльність приходить на зміну пасивному засвоєнню знань. Процес наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [5].

Водночас у системі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі нових акцентів набувають вимоги до форм і засобів навчання. Професійному становленню фахівців сприяють інноваційні та інтерактивні форми навчання: індивідуальна, інформаційно-технологічна, проектна та інші. Не менш важливим у реалізації компетентнісного підходу є дистанційна форма навчання, особливо для студентів, що навчаються без відриву від виробництва і вирішують комплекс завдань самостійно.

Доцільно віддати перевагу тим засобам навчання, які містять комунікативно-ситуативні завдання, завдання, що потребують залучення досвіду студентів, наближені до життя, майбутньої професійної діяльності, стимулюють їх активну розумову діяльність. Як наголошує Л.Іванова, "компетентнісний підхід вимагає застосування активних форм навчання, використання сучасних технологій, тому знання неможливо дати на десять років вперед, треба вчити вчитися і перенавчатися та головним критерієм навченості вважати готовність до самостійної діяльності на наступному етапі (або в навчанні, або в житті)" [4].

Компетентнісний підхід до професійної підготовки повинен охоплювати поряд із конкретними знаннями й уміннями студентів їхні здібності, готовність до пізнання, до професійної діяльності, соціальні навички тощо. Формування інструментальних, міжособистісних і системних компетенцій є важливим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців.

Впровадження компетентнісного підходу як одного з основних напрямів модернізації вищої освіти України вимагає розв'язання певних проблем, зокрема: оновлення стандартів вищої освіти шляхом роз-

робки концептуальних засад для створення моделі випускника вищого навчального закладу як системи моделей його професійної діяльності та освітньо-професійної підготовки, відповідно до зміни освітньої парадигми розробки і впровадження єдиних підходів до побудови педагогічної системи, яка відповідала б головному завданню вищої школи – формуванню компетентності майбутнього фахівця та інших.

Також, для розв'язання проблеми впровадження необхідно подолати труднощі, які полягають у наступному: відсутність уніфікованого підходу до побудови інваріантної структури компетентності суб'єкта професійної діяльності, що унеможливує детальний опис компетенцій в освітньо-професійній та освітньо-науковій програмах підготовки фахівця і проведення діагностичних заходів; невизначеність підходів до побудови навчального процесу у ВНЗ для формування компетентності фахівця.

Крім того, необхідними нам вважаються зміни у мотивації і ставленні студентів до навчання, у свідомості, роботі й творчості викладачів. Можна констатувати, що всі ці зміни тісно пов'язані і викликані загальними тенденціями розвитку й трансформації європейської та світової освіти.

Отже, нове бачення процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками підвищує актуальність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, адже на першому плані постає не оволодіння вузькопрофесійними знаннями, а вміннями й навичками узагальненої професійної діяльності.

Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Запровадження компетентнісного підходу у вищому навчальному закладі потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця, виокремлення їх змісту та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду, а професійну компетентність випускників ВНЗ ми визначаємо як сукупність базових фахових знань, умінь і навичок, попереднього практичного досвіду творчої діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює їхню готовність до успішної професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень полягатимуть у з'ясуванні тих життєвих і професійних компетентностей, які необхідні майбутнім фахівцям для належного здійснення професійної діяльності, а також у визначенні шляхів їх формування.

Література та джерела

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
2. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 114 с.
3. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. док. пед. наук: 13.00.08 "Теория и методика професси-

- онального образования". – Челябинск, – 2008. – 55 с.
4. Иванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загально-освітніх навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". – Київ, 2006. – 24 с.
 5. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
 6. 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.
 7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологи. – 2004. – № 5. – С.3-11.
 8. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". – К., 2008. – 21 с.
 9. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С.266-268.
 10. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – №4. – С.138-143.

Требованием современного общества к системе высшего образования является эффективная профессиональная подготовка будущего специалиста, который сможет легко приспособиться к меняющимся условиям настоящего и быть конкурентоспособным на рынке труда. Компетентностный подход, внедрение которого в вузы позволяет выполнить поставленную задачу, и рассматривается в статье.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, высшее образование.

An effective training of future specialists who can easily adapt to the changing conditions of today and be competitive in the job market is the demand of modern society to higher education. Competency based approach, implementation of which in universities can complete the task, is considered in the article.

Key words: competence approach, expertise, competence, higher education.

УДК 372.881.1:371.385:355.23

РЕФЕРАТ ЗІ СТИЛІСТИКИ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ФОРМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ

Цвяк Лариса Вікторівна

м.Хмельницький

В статті обґрунтовується важливість розробки рефератів з дисципліни «Стилістика сучасної німецької мови» як форми самостійної роботи курсантів, аналізуються традиційні помилки, які допускаються курсантами на основних етапах розробки рефератів та формулюються рекомендації щодо загальної оцінки виконаного реферату. В результаті дослідження встановлено, що підготовка рефератів допомагає курсантам опанувати використання мовних засобів у різних стилях мови, а також забезпечує формування методологічної, психологічної, педагогічної, організаційної і дослідницької культури як основи професійної компетентності.

Ключові слова: самостійна робота, реферат, стилістика німецької мови, дослідницький потенціал, професійна компетентність.

Однією з актуальних проблем в удосконаленні навчального процесу за кредитною технологією є чітка, добре організована самостійна робота, оскільки регулярна самостійна робота студентів протягом усього періоду навчання допомагає їм виробити навички самостійного пошуку інформації та її аналітичного осмислення з метою одержання нових знань. Тому формування у майбутніх фахівців професійних навичок самостійної роботи є важливим завданням сучасної вищої школи. Міжнародна практика вже давно довела доцільність впровадження в навчальний про-

цес різноманітних форм самостійної роботи студентів, а сучасні вимоги, які висуваються до підготовки фахівців, вимагають від вищої школи інтерактивізації самостійної роботи.

Зміни, які відбуваються нині в організації навчальної діяльності студентів, свідчать про посилення ролі самостійної роботи у підготовці майбутніх фахівців.

Питання організації самостійної роботи студентів у системі освіти постійно знаходяться в сфері інтересів дослідників. Протягом багатьох років навкруги цієї проблеми виникають наукові суперечки, в результаті яких народжуються різноманітні погляди і формуються методичні та методологічні позиції. Вивчення спеціальних наукових робіт і публікацій свідчить про досить детальний розгляд у педагогічних дослідженнях питання організації самостійної роботи в середній школі, у вищих навчальних закладах.

Є чимало підходів до визначення сутності самостійної діяльності, яка спрямована на формування творчої особистості.

Відомі науковці, а саме: О.В.Астахова [1], І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов, П.І.Підкасистий, І.Ф.Харламов [15] надають великого значення самостійній роботі в процесі формування особистості, розглядають основні принципи, форми, методи організації, а також облік і контроль цієї діяльності. У наукових роботах В.К.Буряка [3], Б.Г.Єсіпової,

А.М.Івасишина, В.В.Луценко [9], П.І.Підкасистого, Н.О.Шишкіної [17] досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядалися різні класифікації, вивчалися методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи. Проблему організації самостійної роботи студентів досліджували М.Г.Гарунов [6], О.В.Євдокимов [13], С.Г.Заскалета [7], І.А.Шайдур [16]. У роботах К.Б.Бабенко, О.Г.Мороза, В.С.Тесленка та інших науковців відображені особливості організації самостійної роботи студентів на молодших курсах. Управлінням самостійної роботи студентів у позааудиторний час займалися Л.В.Клименко, В.П.Шпак. Навчання студентів умінню планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А.А.Лошак, О.М.Козак, М.П.Красницький. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджувався в роботах Г.М.Гнитецької, Л.І.Заякиної та інших науковців.

Найбільш поширеними формами самостійної роботи з облікових дисциплін є: написання рефератів, доповідей; вивчення нормативних документів; розв'язання задач чи виконання вправ; ділові ігри; розв'язання тестів, які можна вважати також формою поточного контролю знань студентів. Вибір форми самостійної роботи залежить від багатьох чинників і покладений на викладача. У будь-якому разі на вибір форм самостійної роботи впливає, по-перше, співвідношення між аудиторною та позааудиторною самостійною роботою, по-друге, наявність відповідних методичних рекомендацій, досвіду та педагогічної майстерності викладача. При виборі форм самостійної роботи необхідно пам'ятати, що головна її мета полягає в здобутті глибоких знань з дисципліни.

Ми хотіли б детальніше зупинитися на доцільності підготовки рефератів із дисципліни «Стилістика сучасної німецької мови» майбутніми офіцерами-перекладачами, оскільки на її вивчення відводиться не так багато часу, а тому самостійне опанування ряду тем в позааудиторний час (протягом самостійної роботи та на індивідуальних заняттях) є важливою запорукою успіху на шляху усвідомлення курсантами суті мовних явищ, які вивчає стилістика, розуміння особливостей функціонування мовних засобів у різних функціональних стилях, здобуття практичних навичок стилістичного аналізу тексту, забезпечення розвитку та удосконалення навичок практичного володіння засобами мови, оволодіння вмінням аналізувати лексичні, граматичні, фонетичні явища з точки зору стилістики та розвитку вміння підготовки наукової роботи.

Тому *метою нашої статті* є обґрунтування важливості розробки рефератів з дисципліни «Стилістика сучасної німецької мови» як форми самостійної роботи курсантів, аналіз традиційних помилок, які допускаються курсантами на основних етапах розробки рефератів, виходячи з власного досвіду, та рекомендації щодо загальної оцінки виконаного реферату.

Об'єктом нашого дослідження є самостійна робота курсантів, а *предметом* виступає методика організації роботи курсантів над виконанням рефератів з дисципліни «Стилістика сучасної німецької мови».

Сьогодні серед дослідників цієї проблеми відсут-

не єдине розуміння суті таких понять, як самостійність, самостійна робота студентів, її функції й види. Ґрунтуючись на сучасних науково-педагогічних дослідженнях, ми розглядаємо самостійну роботу студентів як особливу форму навчальної діяльності суб'єкта, у процесі якої студенти оволодівають знаннями та вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність і активність. Як стверджує В.А. Козаков, організація самостійної роботи студентів має подвійну мету: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь та навичок [8, с. 27].

У правоохоронному вищому навчальному закладі самостійна робота має за мету закріпити і поглибити знання і навички, одержані на лекціях, підготуватися до семінарських занять та екзамену, розробити реферат із запропонованої теми.

Курсантові – майбутньому офіцеру-прикордоннику необхідно виховувати у себе навички самостійної підготовки рефератів і публічних виступів, уміння брати участь у творчих дискусіях, формувати якості майбутнього вихователя і організатора. В ході підготовки рефератів зі стилістики сучасної німецької мови у курсантів розвивається логічне мислення, формуються навички чіткого і аргументованого викладення власних думок. Вони навчаються правильно вживати стилістичні мовні засоби, користуватися стилістичними ресурсами німецької мови, виявляти стилістичні особливості текстів різних жанрів, а також використовувати набуті знання при написанні курсових та випускних робіт. Крім цього, послідовне і якісне виконання трьох форм навчально-дослідницької діяльності – реферату, курсової і дипломної роботи – забезпечить фахівцю формування методологічної, психологічної, педагогічної, організаційної і дослідницької культури як основи професійної компетентності.

З навчальної дисципліни «Стилістика сучасної німецької мови» курсанти – майбутні офіцери-прикордонники готують тематичні реферати та реферативні огляди у формі навчально-дослідницької роботи, яка включає обґрунтування теми (актуальність, аналіз літератури, мету, завдання, методи дослідження), зміст, висновки, перелік літератури. У порівнянні з курсовою і дипломною роботою обґрунтування в рефераті викладено лаконічно, схематично. Такий реферат передбачає письмову роботу і усну доповідь. Робочою навчальною програмою чітко визначено основну мету написання рефератів як форми самостійної навчальної діяльності курсантів – навчитися:

- самостійно знаходити наукову літературу з теми;
- працювати з літературою;
- аналізувати проблему, факти, явища, систематизувати і узагальнювати дані, робити висновки;
- аргументовано висловлювати свої думки;
- оцінювати теоретичне і практичне значення проблеми;
- викладати матеріал у логічній послідовності;
- правильно оформляти наукову роботу.

Реферат як форма самостійної дослідницької роботи має декілька педагогічних функцій:

- *навчальну* (створення реферату – це самостійна робота курсанта при цілеспрямованому керівництві педагога);
- *перевірочно-контролюючу* (реферат може вико-

ристовуватися як засіб проміжної і підсумкової атестації);

- *індивідуалізації навчання, підтримки і розвитку пізнавальних інтересів курсанта* (у цьому випадку реферат представляється до захисту).

Оскільки реферат є найпростішою формою контролю знань курсантів, до нього висуваються не такі високі вимоги, як, наприклад, до курсової або дипломної роботи. Але разом з тим його розробка вимагає від курсантів наполегливої праці та уваги. Незважаючи на те, що це наукова робота, реферат, як правило, не містить елементів новизни. Достатньо грамотно і логічно викласти основні ідеї із запропонованої теми, що містяться в декількох джерелах, і згрупувати їх за точками зору. Підготовка рефератів передбачає поглиблене вивчення першоджерел і сприяє всебічному знайомству з літературою з обраної теми, створює можливість комплексного використання набутих навичок роботи з книгою, розвиває самостійність мислення, уміння на науковому рівні аналізувати явища дійсності та робити висновки для практичної роботи. Для реферату головне – обґрунтування власного розуміння процесу, аргументоване погодження з однією з викладених думок.

Основними вимогами, що висуваються до реферату з проблем стилістики сучасної німецької мови, є:

- 1) уміння працювати з науковою літературою;
- 2) підручники і навчальні посібники при написанні рефератів не використовуються як єдині джерела дослідження;
- 3) уміння орієнтуватися у виборі потрібного матеріалу з монографій, наукових статей з журналів;
- 4) уміння виділити проблему з контексту;
- 5) застосування навичок логічного мислення;
- 6) дотримання культури письмового мовлення;
- 7) володіння правилами оформлення наукового тексту, посилань, складання бібліографії.

Виконання реферату передбачає проходження таких етапів:

- 1) вибір та затвердження теми роботи;
- 2) підбір та вивчення літератури; складання плану реферату (план є сукупністю предметних і детальних питань, що розкривають основні змістові моменти теми, яка досліджується);
- 3) написання роботи;
- 4) внесення правок і захист реферату.

Викладач дисципліни завжди звертає увагу курсантів на те, що при розробці реферату не слід дослівно переписувати текст підручника або інших джерел. У тексті не повинно бути нічого зайвого, що не стосується теми, жодних непотрібних відступлень. Відповідність змісту реферату заявленій темі є одним із критеріїв його оцінки. Це вимагає дисципліни розуму і розвинутості мислення. Самостійна підготовка рефератів вимагає не лише певних зусиль з боку курсантів, але й кваліфікованої підтримки викладача. Він надає консультативну допомогу курсантові у формулюванні теми, в організації пошуку і відбору джерел, обговорює з курсантом план і зміст, композицію і оформлення реферату, за необхідності готує рецензію на виконану роботу. Особливу увагу слід звернути на обробку готового тексту реферату і підготовку до усного виступу на семінарі. Курсант повинен не лише добре знати матеріал, але й уміти чітко і дохідливо довести його основні ідеї до своїх

однокурсників, логічно і переконливо будувати свої відповіді і пояснення. Для активізації семінарського заняття практикується рецензування рефератів самими курсантами, які, ознайомившись заздалегідь з його змістом, акцентують увагу на негативних моментах, роблять, якщо потрібно, доповнення. Реферат зазвичай містить матеріал, який може бути засвоєний курсантами.

Що стосується тематики реферату, то вибір теми залежить від пізнавальних інтересів курсанта. Крім того, при виборі теми з дисципліни «Стилїстика сучасної німецької мови» слід також враховувати її актуальність, ступінь розробленості в науковій літературі, наявність літератури з досліджуваної проблеми, доступність інформаційних джерел, рівень підготовленості курсанта, практичну значущість. Тематика рефератів завжди розробляється завчасно, це дозволяє отримати достатню кількість часу для їх розробки. Якість рефератів залежить від актуальності їх тематики, яка дозволяє поглиблено вивчити першоджерела, спеціальну монографічну літературу. Буває і таке, що хороший реферат стає основою для цікавих бесід і дискусій.

Таким чином, головна мета роботи над рефератом зводиться до розвитку пізнавальних здібностей, пошукових навичок, творчої активності, логічного мислення та дослідницького потенціалу курсантів. Розвиток інноваційних технологій у сучасній освіті дозволяє підвищити ефективність самостійної роботи курсантів і якісно модернізувати навчальний процес у цілому. Використання в процесі самостійної роботи бібліотеки, Інтернету, медiateки або єдиної телекомунікативної мережі сприяє формуванню цілої системи навичок, необхідних фахівцеві для відбору та обробки інформації.

Як свідчить досвід, тематика рефератів зі стилістики німецької мови повинна викликати інтерес у курсантів. Він досягається новизною поставлених завдань, незвичністю їх змісту, розкриттям перед курсантами практичного значення завдання. Курсанти завжди проявляють великий інтерес до самостійної роботи, в процесі якої вони здійснюють стилістичний аналіз нового тексту. Розробку рефератів слід планомірно і систематично включати до навчального процесу. Лише за цієї умови у курсантів будуть вироблятися тверді уміння і навички. З іншого боку, при організації самостійної роботи важливо розумно поєднувати викладення лекційного матеріалу з самостійною роботою курсантів з оволодіння знаннями, уміннями і навичками: наднормове захоплення самостійною роботою може гальмувати темпи засвоєння програмного матеріалу.

При розробці рефератів зі стилістики німецької мови курсанти наштовхуються на певні труднощі, це пов'язано з їхнім незначним досвідом щодо створення наукового тексту. У зв'язку з цим допускаються типові змістові недоліки. Так, при роботі над «Вступом» відмічається невміння обґрунтувати актуальність наукової теми, нечітко формулюються мета і завдання роботи. Для «Заключного слова» типовими недоліками з боку змісту є повторення чужих теоретичних положень, а не представлення власної думки, невміння зробити адекватні висновки, вилучити з матеріалу принципово важливий зміст і подати його в стислій формі. З точки зору структури роботи ти-

повими недоліками є порушення логіки викладення і представлення теоретичного матеріалу, відсутність логічних переходів між частинами роботи.

Зауваження, пов'язані з мовою і стилем виконаного реферату: стилістичні, орфографічні і пунктуаційні помилки (уникнути стилістичних помилок повністю не вдасться, але необхідно до цього прагнути), смислова нечіткість побудови фраз, слабе володіння конструктивними елементами наукового стилю, що призводить до розмовного стилю викладу матеріалу, ускладненість синтаксису і лексики, що пов'язано, як правило, з переписуванням з чужих джерел.

Для того, щоб допрацювати реферат, курсант необхідно врахувати всі зауваження з боку викладача, а також «відпочити» від тексту реферату, тобто повернутися до нього приблизно через два тижні, тоді стають очевидними і змістові, і формальні неточності в роботі. На стадії редагування дуже ефективним є читання тексту сторонньою, але кваліфікованою в цій галузі особою.

Контроль за результатами самостійної роботи студентів – це невід'ємна складова частина навчально-виховного процесу, що має на меті забезпечити зворотній зв'язок «курсант-викладач» і виявити на основі цього правильність її організації. Мета контролю самостійної роботи курсантів – допомогти їм методично правильно, з мінімальними затратами часу самостійно засвоювати теоретичний матеріал й здобувати навички розв'язання певного рівня завдань з навчальних дисциплін.

При оцінці наукової роботи курсанта враховуються її такі характеристики:

- 1) оцінка роботи за формальними критеріями:
 - дотримання строків здачі роботи;
 - зовнішній вигляд і правильність оформлення титульної сторінки;
 - наявність правильно оформленого плану;
 - наявність внутрішньої рубрикації глав і параграфів;
 - вказівка сторінок у плані роботи і тексті;
 - наявність у тексті зносок і посилань;
 - наочність і правильність оформлення ілюстративного матеріалу;
 - наявність і якість додатків;
 - правильність оформлення переліку літератури;
 - правильність оформлення цитат;
- 2) оцінка роботи за змістом:
 - відповідність змісту роботи обраній темі;
 - логічна структура роботи та її відображення у плані;
 - якість вступної частини;
 - відповідність змісту розділів їх назві;
 - логічний зв'язок між розділами;
 - уміння робити висновки;

- якість заключної частини;
 - знання літератури;
 - наявність помилок принципового характеру.
- Отже, рекомендується оцінювати реферат за такими критеріями:
- відповідність темі змісту реферату;
 - глибина і повнота розкриття теми;
 - логіка викладення матеріалу;
 - термінологічна чіткість;
 - рівень навичок самостійної роботи з науковою літературою та вміння її критично аналізувати;
 - власне бачення проблеми автором, самостійний, творчий характер роботи;
 - правильне оформлення реферату і переліку використаних джерел;
 - якщо реферат є основою усного повідомлення, то слід врахувати уміння автора відібрати найсуттєвіший матеріал для стислого виступу;
 - якість презентації результатів реферативного дослідження.

Результати нашого дослідження дозволяють зробити такі **висновки**:

- 1) спираючись на літературні джерела та виходячи з практики роботи у вищому правоохоронному навчальному закладі самостійна робота визначається як навчальна діяльність курсантів, спрямована на вивчення і оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача; головним завданням самостійної роботи є удосконалення якості знань, умінь та навичок з дисципліни, що вивчається, а також підвищення рівня самостійності;
 - 2) реферат є не тільки найбільш поширеною формою організації самостійної роботи, але й найпростішою та базовою науковою роботою курсанта;
 - 3) розробка курсантами рефератів зі стилістики сучасної німецької мови допомагає їм опанувати використання мовних засобів у різних стилях мови, а також забезпечує формування методологічної, психологічної, педагогічної, організаційної і дослідницької культури як основи професійної компетентності;
 - 4) традиційні помилки, які допускаються курсантами в ході роботи над рефератами, пов'язані з незначним досвідом у створенні наукового тексту, вони аналізуються і виправляються під час редагування роботи;
 - 5) оцінювати наукову роботу курсанта рекомендується як за змістом, так і за формальними критеріями.
- У подальших дослідженнях варто детальніше зупинитися на інших формах організації самостійної роботи курсантів, обґрунтувати їхні переваги та недоліки, а також розробити методику організації самостійної роботи з дисципліни «Стилістика сучасної німецької мови» у вищому правоохоронному навчальному закладі.

Література та джерела

1. Астахова О.В. Трансформація соціальних функцій вищої освіти в сучасних умовах: навч. посібник з соціології освіти для магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / Олена Астахова; заг. ред. О.В.Астахової. – Х.: Знання, 1999. – 75 с.
2. Белкін Є. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ: навч. посібник / Белкін; під заг. ред. Є.Л. Белкіна. – О.: Знання, 1989. – 165 с.
3. Буряк В.К. Керування самостійною роботою студентів / Володимир Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С.48-52
4. Воеводин Л.Д. Самостоятельная работа студентов над источниками – эффективное средство самообразования // Вестн. Моск. ун-та. (Сер. II.: Право). – 1996. – №4. – С.49-62
5. Воронцов Г.А. Письменные работы в вузе: Реферат (доклад). Контрольная работа. Курсовая работа. Дипломная работа: Учеб. пособие для студентов / Г.А. Воронцов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону, 2002. – 191с.
6. Гарунов М.Г. Дидактичні основи організації самостійної роботи студентів на практичних заняттях / М.Г. Гарунов. – М.:

- МВСО СРСР, 1991. – 16 с.
7. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту /за матеріалами вивчення іноземних мов/: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: /13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Заскалета Світлана Григорівна; інст. пед. та псих. проф. освіти АПН України. – Київ, 2000. – 19 с.
 8. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В.А. Козаков. – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.
 9. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Луценко Вікторія Вікторівна. – Харк. держ. пед. унів. ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2002. – 24 с.
 10. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / [ред. С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко]. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
 11. Підкасистий І.Ф. Педагогічні технології: навч. посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов; за заг. ред. І.Ф.Прокопенко. – Х.: Колегіум, 2006. – 224 с.
 12. Платонова Т.И., Панкова В.П. Организация самостоятельной работы по написанию реферата // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2. – С. 98-99.
 13. Самостійна робота студентів: навч. посібник / В.І. Євдокимов; за заг. ред. В.І. Євдокимов. – Х.: Вид-во ХДГУ, 2004. – 140 с.
 14. Самостоятельная деятельность студентов в условиях негосударственных и государственных вузов / Под. ред. С.М.Годника, В.И.Хлоповских. – Воронеж, 1996. – 120 с.
 15. Харламов І.Ф. Педагогіка: навч. посібник / Ігор Харламов. – М.: Вища школа, 1990. – 128 с.
 16. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуального орієнтованого підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Шайдур Ірина Анатоліївна; інст. пед. та псих. проф. освіти акад. пед. наук України. – Київ, 2003. – 22 с.
 17. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Шишкіна Наталія Олександрівна; Харк. держ. пед. унів. ім. Г.С. Сковороди. – Харків – 2002. – 21 с.

В статтє обосновується необхідність розробки рефератів по дисципліне «Стилістика сучасного німецького язика» як форми самостійної роботи курсантів, аналізуються традиційні помилки, допускаємі курсантами на основних етапах розробки рефератів и формулюються рекомендації относительно общей оцєнки выполненного реферата. В результаті дослідження установлено, що підготовка рефератів допомагає курсантам оволодіти використанням язикових засобів в різних стилях язика, а також забезпечує формування методологічної, психологічної, педагогічної, організаційної и дослідницької культури як основи професійної компетентності.

Ключеві слова: самостійна робота, реферат, стилістика німецького язика, дослідницький потенціал, професійна компетентність.

This article gives the grounds for proving the importance of elaboration of a summery (project) on discipline "German Language Stylistics" as a form of cadets' self study process. The article analyses traditional mistakes which may be made by cadets during the main stages of summery developing process as well as formulates some recommendations as to general estimation of the summery. As a result of the research it was defined that developing of summery helps cadets learn how to use language means of different language styles as well as provide the formation of methodological, psychological, pedagogical, organizational and exploratory culture as the background of professional competence.

Key-words: self study process, summery (project), German Language Stylistics, exploratory potential, professional competence.

УДК 378.147

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА УСПІШНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Козубовська Ірина Василівна,
Бабинєць Мирослава Миколаївна,
м.Ужгород

В статті аналізується проблема міжкультурного спілкування в різних сферах професійної діяльності. Особлива увага звертається на питання толерантності в процесі міжкультурної взаємодії. Підкреслюється, що толерантність є важливою умовою успішної міжкультурної комунікації. Вона базується на визнанні існування різних культур і норм поведінки в сучасному полікультурному суспільстві.

Ключові слова : спілкування, толерантність, полікультурне суспільство.

Розширення міжнародних контактів України зумовлює актуальність оволодіння громадянами нашої країни іноземними мовами або, принаймні, хоча б однією з поширених у світі іноземних мов. На сьогоднішній день наявність умінь іншомовно-

го спілкування є важливим показником професійної компетентності фахівця будь-якого профілю. Ці питання досить глибоко вивчаються вітчизняними вченими (А.Бичок, І.Ключковська, Н.Микитенко, Л.Морська, Н.Соболь та ін.). Водночас зауважимо, що успіх міжкультурної взаємодії залежить не тільки від знання іноземної мови і наявності відповідних іншомовних умінь спілкування, але й від культури спілкування. Культура спілкування передбачає, насамперед, толерантне ставлення до співрозмовника, який є представником іншої країни, де панують інші звичаї і традиції, інша ментальність.

У «Психологічній енциклопедії» толерантність визначається як терпимість до висловлюваних іншими думок, позицій, а також релігійних вірувань, поведінки тощо [1, с.363]. Толерантному сприйняттю поведінки іншомовних партнерів в процесі міжкультурної комунікації сприяє обізнаність з основними нормами і правилами поведінки, які прийняті в тій чи іншій зарубіжній країні, а також з мовленнєвим етикетом спілкування в міжнародному просторі.

Мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні фахівця будь-якого профілю в міжнародному просторі визначається як система стійких формул спілкування, загальноприйнятих для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримки спілкування в обраній тональності відповідно до соціальних ролей і позицій, взаємовідносин. Мовленнєвий етикет відповідає прагматичним принципам спілкування – співробітництва, взаємній ввічливості, толерантності.

Н.Формановська визначає мовленнєвий етикет як мікросистему національно-специфічних вербальних одиниць, прийнятих в даному суспільстві для встановлення контактів між співбесідниками, забезпечення спілкування в бажаній тональності [2, с.30].

Таким чином, етикет регулює вибір тих чи інших вербальних і невербальних засобів в конкретній ситуації і обставинах для конкретного партнера по спілкуванню і представляє собою стилістичні формули-кліше, які дозволяють продуктивно вступати в мовленнєвий контакт і підтримувати розмову в потрібній тональності.

Структура мовленнєвого етикету складається із стереотипів – типових конструкцій і кліше, які часто повторюються.

Поняття мовленнєвого етикету співвідноситься з діловим, який в значній мірі забезпечує успішність проведення ділових зустрічей, переговорів і визначає оптимальну поведінку комунікантів у конкретних ситуаціях, спрямовану на досягнення мети і отримання запланованих результатів.

Ми солідарні з Г.Китайгородською [3, с.32], яка вважає, що на сучасному етапі розвитку суспільства володіння іноземними мовами не може бути відокремлено від того соціально-культурного контексту, в якому вони використовуються.

Іншими словами, фахівці повинні бути ознайомлені з найбільш важливими аспектами щоденної і спеціальної (професійної) сфери, що орієнтує на підготовку ділових людей не тільки на вузько профільному рівні, а передбачає розвиток їх загальнокультурного рівня, необхідного для адекватного і повноцінного спілкування в іншомовному середовищі. Це означає, що сучасний фахівець для повноцінного іншомовного спілкування повинен володіти хоча б

мінімумом так званих фонових знань.

Як відомо, фонові знання – це комплекс знань про національні особливості, національну культуру країни, мова якої використовується у спілкуванні, необхідних для здійснення результативного комунікативного акту.

Фонові знання можуть бути соціальними, індивідуальними, колективними:

- соціальні фонові знання – це та інформація з проблеми обговорення, яка відома всім учасникам спілкування ще до початку отримання мовленнєвого повідомлення;
- індивідуальні фонові знання – це та інформація, яка відома тільки окремим учасникам до початку їх спілкування;
- колективні фонові знання – це інформація, яка відома всім членам певної соціальної, професійної сукупності людей, які володіють спеціальними знаннями в певній галузі (медики, політики, соціологи, менеджери).

Враховуючи специфіку ділового спілкування, вважаємо, що всі фахівці повинні мати фонові знання стосовно щоденної комунікації і фонові спеціалізовані (професійні) знання.

У першому випадку під щоденною комунікацією розуміємо сукупність конкретних ситуацій, які відображають картину світу як міжкультурну соціального спілкування типових носіїв даної мови. Міжкультура – це конвенційно встановлені норми і правила поведінки, прийняті в іншій лінгвокультурній спільноті. У другому випадку спеціалізовані фонові знання розглядаються нами в умовах, максимально наближених до реального професійно-ділового спілкування.

У діловому спілкуванні на іноземній мові взаємодія учасників і система їх відносин має стандартизований національно-стереотипний характер. Вступаючи в ділові контакти, партнери є не тільки представниками певної соціальної категорії, але і носіями мови, культури конкретної країни, регіону. Кожна лінгвокультурна спільнота має свої правила, ритуали і норми поведінки.

Слід підкреслити, що різноманітність ділової практики спричинила виникнення відмінностей між нормативними базами професійних етикетів, детермінованих специфікою певної професії. Безперечно, ділове спілкування в сфері медицини буде відрізнятися від ділового спілкування у менеджменті. Проте, як підкреслює І.Сайгарли [4, с.140], існує загальний кодекс професійної етики, в основі якого лежать універсальні правила ділового спілкування: глибока повага до іншої людини; принцип достатньої поінформованості, який вимагає говорити не більше і не менше, ніж це потрібно для справи; використання правдивої інформації, оскільки від цього залежить ступінь довіри між колегами. (довірливі стосунки між співробітниками виявляються також у їх спроможності надавати один одному професійну допомогу, підтримку); принцип доцільності у професійних відносинах, який означає вміння не відхилятися від теми розмови і знаходити ефективні вирішення складних питань; чітке і переконливе для співрозмовника висловлення думки, здатність уважно вислухати і адекватно сприйняти позицію співрозмовника.

Професійний етикет, в тому числі й мовленнєвий, виконує різні функції: інформаційну, стандар-

тизації моделей індивідуальної і групової поведінки, соціального контролю і соціального впливу, створення психологічного комфорту. Так, норми етикету інформують фахівця, як поводити себе в тій чи іншій службовій ситуації, якої поведінки можна очікувати від партнера комунікативної взаємодії. Стандарти поведінки допомагають обрати лінію поведінки і спілкування у відповідності з реальною обстановкою і очікуваннями оточуючих, не ризикуючи потрапити в неприємну ситуацію і викликати ускладнення у взаємовідносинах з людьми. Дотримання правил поведінки знижує почуття тривоги в зв'язку з очікуванням проявів поведінки кожною із сторін, зміцнює впевненість у правильності власних дій, зумовлює виникнення почуття психологічного комфорту. Функція соціального контролю і соціального впливу в етикеті проявляє себе в способах управління соціальними відносинами і поведінкою членів організації.

На думку вчених [4], ділове спілкування у міжнародному аспекті є складним процесом, опосередкованим ціннісною несумісністю національних бізнес-культур. Воно повинно відбуватися так, щоб унеможливити будь-який міжнародний конфлікт, спричинений зіткненням різних уявлень про належну поведінку. Цьому сприяє знання і дотримання вимог і правил культури міжнародного спілкування (кроскультурної комунікації) у бізнесі.

Крос-культурна (англ. *cross* – перетинати, переходити) комунікація – це вербальна і невербальна взаємодія представників різних моральних систем, світоглядів, релігій тощо

У крос-культурному аналізі бізнес-культур країн Західної Європи, Сполучених Штатів Америки, Японії та інших країн сучасні вчені часто використовують новітній культурологічний підхід, який ґрунтується на антитезі між ієрархічно-формальними та егалітарно-неформальними, стриманими і експресивними, поліхромними і монохромними, контактними і дистантними культурами, які обумовлюють відповідні види бізнес-культури.

У міжособистісних взаємовідносинах ієрархічно-формальних культур домінують принципи субординації, статусу; в егалітарно-неформальних – принцип професіоналізму особистості.

Залежно від фактору часу бізнес-культури поділяються на: монохронні і поліхронні. Представники перших дуже цінують час (як власний, так і ділових партнерів), вони дуже пунктуальні, вимогливі до ділових зустрічей і дотримання їх порядку денного. Поліхронні бізнес-культури більш гнучкі. Їх представники не надають надто великого значення фактору часу, пунктуальності. Ділові зустрічі є менш формальними, ніж у першому випадку. Під час цих зустрічей можуть обговорюватися й питання, які заздалегідь не були внесені до порядку денного.

У міжкультурному спілкуванні є певні відмінності щодо меж допустимої емоційності. Якщо для експресивної культури ділових стосунків характерною є підвищена емоційність (регіони Середземномор'я, Південна Америка, частково США, Канада, Австралія, Східна Європа, Африка), то стримана культура ділових стосунків передбачає раціональні способи взаємодії (країни Східної та Південної Азії, Північна Європа, Німеччина, Велика Британія, Японія).

Слід відзначити, що представники експресивних (контактних) культур не зважають на особистісний простір партнера по спілкуванню і часто порушують його, що не характерно для стриманих (дистантних) культур. У експресивних культурах ділових відносин партнери можуть дозволити собі переривати монолог партнера, що у стриманих культурах є недопустимим.

У системі крос-культурного спілкування існує також індивідуалістична і колективістська культури. Перша з них ґрунтується на засадах автономії особистості, поваги до її прав і свобод, друга – спрямована на збереження, постійне відтворення національних звичаїв, традицій, норм.

Представники західноєвропейських індивідуалістичних культур акцентують увагу на інформації, а не на способі її донесення. Для них властиве лаконічне мовлення, логічно вмотивоване, послідовне, точне мислення. Носії колективістських культур (Схід, Азія) у спілкуванні звертають увагу на контекст повідомлення, тобто надають увагу не тільки тому, про що йде мова, але й тому, яким чином це висловлюється.

Результати здійсненого нами аналізу численних наукових джерел свідчать, що у професійно-ділових стилях спілкування різних європейських країн є суттєві відмінності, які на сучасному етапі розширення міжнародних контактів і співробітництва у всіх сферах слід знати і враховувати, щоб досягти взаєморозуміння й успіху у спілкуванні. У міжнародному бізнесі виокремлюють арабську, азійську та американську моделі комунікативної поведінки у бізнесі, які конкретизуються відповідними національними бізнес-культурами й відрізняються як у вербальному, так і невербальному аспектах. Щодо європейської культури ділового спілкування, то вона не є монолітною, а поєднує в собі різні типи комунікативної поведінки у бізнесі – формально-ієрархічні та егалітарні, максимально стримані та експресивні, монохромні і поліхронні культури спілкування, бізнес-культури, орієнтовані на угоду, та бізнес-культури, орієнтовані на стосунки. Попри значні відмінності, всі європейські культури ґрунтуються на принципах автономії особистості, гідності людини, що відрізняє їх від колективістських культур арабо-азійського світу.

Таким чином, цілком правомірно можна стверджувати, що обізнаність фахівців з особливостями культури спілкування в різних країнах світу сприяє толерантному ставленню до поведінки представників різних культур і допомагає досягти успіху у комунікативній взаємодії.

Таким чином, цілком правомірно можна стверджувати, що обізнаність фахівців з особливостями культури спілкування в різних країнах світу сприяє толерантному ставленню до поведінки представників різних культур і допомагає досягти успіху у комунікативній взаємодії.

Література та джерела

1. Психологічна енциклопедія Автор-упорядник О.М.Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
2. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И.Формановская. – М.: Смысл, 1989. - 175с.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А.Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982. – 522 с.
4. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : Навч. посібн./ І.А.Сайтарли. – К : Академвидав. – 240 с.

В статье рассматривается проблема межкультурного общения в различных сферах профессиональной деятельности. Особое внимание уделено вопросам толерантности в процессе межкультурного общения. Подчеркивается, что толерантность является важнейшим условием успешной коммуникации. Она основана на признании существования различных культур и норм поведения в современном поликультурном сообществе.

Ключевые слова : общение, поликультурное сообщество, толерантность.

The research of the problem of international communication in different fields of professional activity has been carried out. Special attention has been paid to the question of toleration in the process of international communication. It is underlined that toleration is very important condition of successful international communication. It is based on recognition of existence of different cultures in multinational modern society.

Key words : communication, multicultural society, toleration.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 29

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції