

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 31

Ужгород – 2014

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 31**

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 Росул В.В. кандидат педагогічних наук, професор, завідувач 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 № 9 від 29 травня 2014 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

Акіншева Ірина. АНАЛІЗ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	9
Афанасьєв Дмитро. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ».....	10
Бартош Олена. ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	12
Березюк Віктор. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ З ТАКТИКИ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ	16
Бец Юрій. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО ПІДХОДУ	20
Богдан Людмила, Вінницька Марія. АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ УЖГОРОДСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ ІМЕНІ ТЕОДОРА РОМЖІ	23
Божко Єлизавета. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАД УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ УСТАНОВАМИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	26
Бойко Оксана. ДОСЛІДНИЦЬКІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОКТОРСЬКИХ ПРОГРАМАХ (PHD) ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД	29
Бондарчук Наталія, Чернов Віктор. ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАВЧАННІ ТАНЦЯМ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	32
Борисюк Леся. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	36
Борщ Костянтин. ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'ЯХ З ДЕВІАЦІЙНИМИ ФОРМАМИ ПОВЕДІНКИ	38
Варга Наталія. ТРУДОВА МОБІЛЬНІСТЬ, ЯК СКЛАДОВА РИНКУ ПРАЦІ (НА ПРИКЛАДІ СІЛЬСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТТЯ)	41
Васильюк Алла. ПРО РOLЬ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ	44
Годованець Наталія. ПРОЕКТНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	47
Гончарук Олена. ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ	49
Грабчак Ольга. ФАНДРАЙЗИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ЗАСІБ ЗАЛУЧЕННЯ КОШТІВ У СОЦІАЛЬНУ СФЕРУ.....	51
Дацків Ірина. ГРОМАДЯНСЬКА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ.....	54
Драч Ірина. ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	56
Жиленко Руслан. ЗОВНІШНІ ФАКТОРИ ПРОЦЕСУ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ГРОМАДИ ТА МОЖЛИВІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ЇХ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ	59
Зобенько Наталія. РЕТРОСПЕКТИВА ВИВЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ	61
Калаур Світлана. ПРАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЦІНІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ	64
Канюк Олександра. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	67
Караман Олена. ПРАВОВІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ.....	69
Козубовська Ірина, Постолук Марія. ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	72
Козубовський Ростислав. ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА НЕПОВНОЛІТНИХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	74
Кончович Катерина. ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	76
Котєнєва Ірина, Котєнєва Юлія. ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ.....	78
Кофанова Олена. УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.....	81
Кравець Оксана. МОВНА ОСОБИСТІСТЬ В ІНШОМОВНОМУ ПРОСТОРІ.....	84
Липчанко-Ковачик Оксана. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКОЛІ.....	87
Ляховець Лариса. РОЛЬ ЗАНЯТЬ АКВАЕРОБІКОЮ У ПІДВИЩЕННІ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ І РІВНЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ	89

Ляшко Мар'яна. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН: КОРОТКИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92
Маріонда Іван, Джуган Любов. ЗАСТОСУВАННЯ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ ПІЛАТЕСУ У ПРОВЕДЕННІ ЗАНЯТЬ ЗІ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП.....	94
Микитенко Наталія. КОНСТРУЮВАННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	97
Миськів Валентина. ПРОЯВ ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ.....	101
Мотунова Наталія. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ.....	104
Назаренко Галина. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТИЗМУ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	107
Ніколаєску Інна. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	110
Новакова Любов. РОЛЬ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	113
Овод Юлія. КОЗАЦЬКА ПЕДАГОГІКА ПРО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ, ТІЛОВИХОВАННЯ ТА ДУХОВНОСТІ.....	115
Олло Василь. ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАННЯ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	117
Онищук Анжела. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	120
Палінчак Вероніка, Козубовська Ірина. ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ	123
Пелін Олександр, Давидова Юлія. СМИСЛОВА ЗБРОЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВІЙН	125
Повідайчик Оксана. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	127
Понзель Уляна. СТАВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОБЛЕМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	130
Попова Тетяна. РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ДИДАКТИЧНОГО ПРИНЦИПУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ В ШКОЛІ.....	132
Попович Ірина. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	135
Потюк Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	137
Продан Ольга, Фунтікова Наталія. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БАСКЕТБОЛУ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ БАСКЕТБОЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	139
Рейпольська Ольга. ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО САМИХ СЕБЕ ТА ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ.....	142
Розлуцька Галина. ГІМНАЗІЙНА ОСВІТА ЗАКАРПАТТЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	146
Розман Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	149
Рюль Вікторія. ПРОБЛЕМА НЕЕФЕКТИВНОСТІ АГЕНТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ	152
Сивохоп Ярослав. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ З ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	155
Синюк Наталія. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ	157
Сідун Лариса. ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США.....	160
Сіренко Алла. ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНOSTІ В СОБІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ГРУПОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	162
Скіба Наталія. ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	164
Смужаниця Діана. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСНОВ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ	167
Смук Оксана. ДЕЗАДАПТИВНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	168
Сопко Руслана. ТИПОЛОГІЯ ПОТРЕБ КЛІЄНТІВ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....	172
Стойка Олеся. УПРАВЛІННЯ ІНСТИТУЦІЙНИМИ ПЕРЕТВОРЕННЯМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США.....	174
Стремецька Вікторія, Алексєєнко Ганна. БУЛІНГ У ПІДЛІТКОВИХ ШКІЛЬНИХ КОЛЕКТИВАХ	177
Тимочко Олександр. ВПЛИВ ЗАНЯТЬ АТЛЕТИЧНОЮ ГІМНАСТИКОЮ В СУЧАСНИХ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДАХ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ЧОЛОВІКІВ ПЕРШОГО ЗРІЛОГО ВІКУ	179

Товканець Ганна. ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	182
Товканець Оксана. ЗАГАЛЬНА І СПЕЦІАЛЬНА ПРЕВЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ.....	185
Товт Валерій, Гузак Олександра, Щерба Марія. ПСИХОЕМОЦІЙНІ РОЗЛАДИ У ХВОРИХ НА ХРОНІЧНИЙ ОСТЕОХОНДРОЗ ІЗ ВИРАЖЕНИМ БОЛЬОВИМ СИНДРОМОМ	188
Фалинська Зоряна. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	190
Щурова Наталія. АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	193
Юрків Ярослава. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СІМЕЙНОГО НАСИЛЛЯ НАД ДИТИНОЮ.....	196
Козубовська Ірина, Баторі-Тарці Зіта. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ Й НІМЕЧЧИНІ.....	199
Петренко Тетяна. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ЗАЙНЯТОСТІ	201

CONTENT

Akinsheva Irina. ANALYSIS OF CIVIL EDUCATION AS A FACTOR OF POLITICAL SOCIALIZATION OF AN INDIVIDUAL.....	9
Afanasyev Dmitro. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF «SOCIAL POTENTIAL».....	10
Bartosh Olena. TO THE ISSUE OF THEORETICAL TRAINING OF SOCIAL WORK MASTER IN GREAT BRITAIN	12
Bereziuk Viktor. METHODS OF ORGANIZATION OF FIELD PRACTICE IN TACTICS OF BORDER GUARD SERVICE	16
Bets Yuri. PECULIARITIES OF NATIONAL CONSCIOUSNESS FORMATION OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL COMPARATIVE APPROACH	20
Bohdan Lyudmyla, Vinnytska Maria. ENGLISH-LANGUAGE TRAINING OF GRADUATES OF UZHHORODS'KA GREEK CATHOLIC THEOLOGICAL ACADEMY OF THEODORE ROMZHA	23
Bozhko Yelizaveta. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF AXIOLOGY PRINCIPLES OF DEVELOPMENT IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN HOME PEDAGOGICAL THEORY (THE LAST QUARTER OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY).....	26
Boiko Oksana. RESEARCH COMPETENCES IN SOCIAL WORK DOCTORATES (PHD): INTERNATIONAL EXPERIENCE.....	29
Bondarchuk Natalya, Chernov Viktor. USING THE DIFFERENTIATED APPROACH IN DANCING TEACHING TO THE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE	32
Borysyuk Lesya. THEORETICAL BASES OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN NURSING	36
Borshch Kostyantyn. UP-BRINGING OF CHILDREN IN FAMILIES WITH DEVIATION FORMS OF BEHAVIOUR	38
Varga Natalya. LABOUR MOBILITY AS A COMPONENT OF LABOUR MARKET (ON THE EXAMPLE OF RURAL POPULATION OF TRANSCARPATHIA)	41
Vasyliuk Alla. TO THE ISSUE OF ROLE OF KEY COMPETENCIES IN THE CONTEMPORARY EDUCATION	44
Hodovanets Natalia. PROJECT METHOD OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING	47
Goncharuk Olena. FORMATION OF THE PUNCTUATION SKILLS AND ABILITIES OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS ON THE TEXT BASIS.....	49
Grabchak Olga. FUNDRAISING ACTIVITIES AS AN ALTERNATIVE MEANS OF RAISING FUNDS IN THE SOCIAL SPHERE	51
Datsko Iryna. PUBLIC COMPONENT OF THE CONTENT OF SPECIALISTS TRAINING PIDKARPATYA RUS	54
Drach Iryna. TECHNOLOGICAL PROVISION OF THE SYSTEM OF COMPETENCE-BASED MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION	56
Zhylenko Ruslan. EXTERNAL FACTORS OF COMMUNITY ECONOMIC DEVELOPMENT PROCESS AND POSSIBLE STRATEGIES TO ADDRESS THEIR NEGATIVE INFLUENCE	59
Zoben'ko Natalia. RETROSPECTIVE STUDY OF FORMATION OF SOCIAL PROTECTION OF CHILDHOOD IN UKRAINE.....	61
Kalaur Svitlana. PRACTICAL MECHANISM OF FORMATION OF VALUE-SEMANTIC COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS DURING THEIR STUDIES	64
Kanyuk Oleksandra. FORMATION OF SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SOCIAL WORKERS	67
Karaman Olena. LEGAL BASIS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH JUVENILE CONVICTS	69
Kozubovska Iryna, Postolyuk Mariya. TO THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT	72
Kozubovskyy Rostyslav. DEVIANT BEHAVIOR OF JUVENILES AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEM	74
Konchovych Kateryna. TRAINING METHODS IN THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS–PHILOLOGISTS TO PEDAGOGICAL COMMUNICATION.....	76
Koteneva Iryna, Koteneva Yuliya. THE SPECIFICITY OF CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL CAREER STRATEGY BY FUTURE TEACHERS.....	78
Kofanova Olena. PROFESSIONAL TRAINING IMPROVEMENT OF FUTURE ENGINEERS-ENVIRONMENTALISTS BASED ON COMPETENCE APPROACH AT TECHNICAL UNIVERSITIES	81
Kravets Oksana. LINGUISTIC IDENTITY IN A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT	84
Lypchanko-Kovachyk Oksana. PECULIARITIES OF TEACHER-PHILOLOGIST TRAINING FOR USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT SCHOOL.....	87
Lyakhovets Larysa. THE ROLE OF WATER AEROBICS IN THE IMPROVEMENT OF FUNCTIONALITY AND LEVEL OF PHYSICAL CONDITIONS OF MATURE AGE WOMEN	89

Lyashko Mariana. THEORETICAL FRAMEWORK OF STUDY OF ETHNIC RELATIONS: A BRIEF ANALYSIS OF FOREIGN SOURCES	92
Marionda Ivan, Dzhugn Lyubov. APPLICATION OF MAIN PRINCIPLES OF PILATES IN LESSONS WITH STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUPS	94
Mykytenko Natalia. CONSTRUCTION AND FUNCTIONING OF EFFECTIVE SYSTEM OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL PROFILE SPECIALISTS	97
Myskiv Valentyna. MANIFESTATIONS OF GRAMMAR INTERFERENCE IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE	101
Motunova Natalia. ESSENCE OF THE CONCEPT OF JUVENILE DELINQUENCY PREVENTION	104
Nazarenko Galyna. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF UPBRINGING OF SENIOR PUPILS' DEMOCRACY CULTURE	107
Nikolaesku Inna. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR PUPILS IN AFTER-HOUR ACTIVITIES	110
Novakova Ljubov. THE ROLE OF SPECIAL MEDICAL FORCES IN THE FORMATION OF HEALTH CULTURE OF MEDICAL UNIVERSITIES STUDENTS	113
Ovod Yulia. COSSACKS PEDAGOGY ON THE FORMATION OF INTELLIGENCE, BODY EDUCATION AND SPIRITUALITY	115
Ollo Vasyi'. COMMON APPROACHES TO THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF VOCATIONAL INSTITUTIONS OF THE PUNISHMENT PERFORMANCE BASED ON PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES	117
Onyshchuk Anzhela. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS	120
Palinchak Veronika, Kozubovska Iryna. PROFESSIONAL REQUIREMENTS TO MANAGEMENT SPECIALISTS	123
Pelin Oleksandr, Davydova Yulia. SEMANTIC WEAPON IN CONDITIONS OF INFORMATION WARS	125
Povidaychak Oksana. SOME ASPECTS OF INFORMATION CULTURE OF SOCIAL WORKERS WHILE STUDYING PROFESSIONAL DISCIPLINES	127
Ponzel Ulyana. TEACHERS 'ATTITUDES TO THE PROBLEM OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	130
Popova Tetyana. REALIZATION OF CULTURAL-HISTORICAL DIDACTIC PRINCIPLE IN THE EDUCATIONAL-TEACHING PROCESS IN PHYSICS AT SECONDARY SCHOOLS	132
Popovych Iryna. PEDAGOGICAL SUPERVISION OF DISTANCE EDUCATIONAL IN GREAT BRITAIN	135
Potiuk Iryna. ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF UNLINGUISTIC SPECIALITIES	137
Prodan Olga, Funtikova Nataliya. THE TECHNIQUE OF TEACHING BASKETBALL AND THE ORGANIZATION OF BASKETBALL TRAINING IN CONDITIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION	139
Reypolska Olga. FEATURES OF PRESCHOOLERS IDEAS ABOUT THEMSELVES AND EDUCATION APPRAISAL OF SELFATTITUDE	142
Rozlutska Galyna. HIGH-SCHOOL EDUCATION OF TRANSCARPATHIA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS	146
Rozman Iryna. THE SPECIFICITY OF INDIVIDUAL TEACHING OF FOREIGN LITERATURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS	149
Ryul' Viktoria. TO THE ISSUE OF INEFFICIENCY OF AGENTS CHILDREN SOCIALIZATION IN MODERN UKRAINE	152
Syvokhop Yaroslav. INNOVATIVE APPROACHES TO THE QUALIFICATION IMPROVEMENT OF PEDAGOGUES ON PROMOTING HEALTHY LIFESTYLE OF THE SCHOOL YOUTH	155
Sinyuk Natalia. MODEL OF COMPONENTS FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS READINESS TO THE PREVENTION OF THE PUPIL ADDICTIVE BEHAVIOR AND THE RESULTS OF ITS IMPLEMENTATION	157
Sidun Larysa. BASIC CONCEPTS OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE USA	160
Sirenko Alla. FEATURES OF PROGRAMMATIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE FORMATION OF SELF-CONFIDENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN GROUP ACTIVITIES	162
Skiba Natalia. THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES	164
Smuzhanytsya Diana. METHODS OF TEACHING THE INTERPRETING	168
Smuk Oksana. MALADAPTIVE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM	168
Sopko Ruslana. TYPOLOGY OF NEEDS OF CLIENTS IN SOCIAL WORK	172

Stoyka Olesya. MANAGEMENT OF INSTITUTIONAL TRANSFORMATIONS IN THE HIGH SCHOOL OF THE USA	174
Stremetska Viktoriya, Alekseyenko Ganna. BULLYING IN TEEN SCHOOL COMMUNITIES	177
Tymochko Olexandr. THE INFLUENCE OF LESSONS IN MODERN ATHLETIC GYMNASTICS IN THE CONTEMPORARY PHYSICAL AND RECREATION ESTABLISHMENTS ON THE DEVELOPMENT OF MATURE AGE MEN	179
Tovkanets Anna. PEDAGOGICAL ANALYSIS OF OBJECTIVES OF HIGHER ECONOMIC EDUCATION IN UKRAINE	182
Tovkanets Oksana. GENERAL AND SPECIAL PREVENTION IN THE PROCESS OF PREVENTION OF JUVENILE DEVIANT BEHAVIOUR.....	185
Tovt Valeriy, Guzak Oleksandra, Shcherba Mariia. PSYCHOEMOTIONAL DISORDERS IN OSTEOCHONDROSIS PATIENTS WITH THE EXPRESSED PAIN SYNDROM	188
Falynska Zoryana. FOREIGN EXPERIENCE OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO THE MEDICAL SOCIAL WORK	190
Shchurova Natalia. ANALYSIS OF SENIOUR PUPILS' PHYSICAL HEALTH FORMATION UNDER CONDITIONS OF PROFILED EDUCATION.....	193
Yurkiv Yaroslava. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF FAMILY CHILD ABUSE.....	196
Kozubovska Iryna, Bathori-Tartsi Zita. SOME PECULIARITIES OF SOCIAL WORK WITH FAMILIES IN GREAT BRITAIN AND GERMANY	199
Petrenko Tetyana. METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE FIELD OF EMPLOYMENT.....	201

УДК 37.016:[316.42:32]

АНАЛІЗ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Акіншева Ірина Петрівна
м.Луганськ

Дана стаття розглядає громадянську соціалізацію як чинника політичної соціалізації. Особливе значення у вихованні громадянина має громадянська освіта як система навчання і виховання особистості, що передбачає створення умов для становлення громадянської позиції, громадянської компетентності та набуття досвіду суспільно-корисної діяльності в умовах безперервної освіти. Громадянська освіта вже багато років є пріоритетним напрямом освітніх реформ у світі. Громадянська освіта включає політичні знання, які знайомлять з основами політичного устрою держави, допомагають розібратися в механізмі функціонування сучасної демократії.

Ключові слова: соціалізація, громадянська освіта, громадянська соціалізація, політична соціалізація, громадянська компетентність.

Розвиток політичної освіти громадян (її ще називають „громадянською освітою”) є важливим завданням, що постає перед сучасними країнами цілого світу. Причому в суспільствах консолідованих демократій це завдання, обумовлене необхідністю зберегти непорушність демократичних цінностей, інституцій та зразків поведінки. В тоталітарних і авторитарних суспільствах політична освіта виконує роль відвертої ідеологічної пропаганди. В суспільствах же, що перебувають у фазі демократичного транзиту, переходу від тоталітарного чи авторитарного до демократичного врядування, завдання такої освіти пов’язане з необхідністю створити визначальну передумову перетворень – сприяти формуванню демократично налаштованих громадян. Очевидно, що зміст і методи громадянської освіти мають бути побудовані на ґрунті коректного розуміння її сутності й соціального призначення, а також реального стану політичної культури того чи іншого суспільства.

Громадянська освіта, будучи суттєвим чинником політичної соціалізації особистості, у демократичному (а так само і в перехідному до демократичного) суспільстві має полягати у культивуванні цінностей прав, свобод і гідності людини, розвитку вміння відстоювати власні права в разі зазіхань на них з боку інших людей або влади, формуванні громадянської компетентності, прихильності до цінностей демократії, поширенні критичного ставлення людей до уряду й продуктованих ним настанов і рішень, а також у мотивуванні індивідів до участі у розв’язанні проблем громадського життя [1, с. 6].

Проблема громадянського становлення й виховання підростаючого покоління, актуальна в усі часи, розроблялась такими велетнями української педагогіки, як Г.Ващенко, М.Костомаров, І.Огієнко, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін. На сучасному етапі різні аспекти цієї проблеми опрацьовують Р.Арцишевський, В.Білоусова, В.Верховинець, П.Вербицька, Н.Гаврилюк, Н.Дерев’янка, М.Євтух, Т.Завгородня, В.Кузь, В.Іванчук, Є.Постовойтова, Б.Ступарик, В.Струманський, І.Тараненко та ін.

Заслугують на увагу окремі ідеї громадянського виховання, формування рис громадянськості учнівської молоді, спроби системного підходу в означеному аспекті, визначені в дисертаційних дослідженнях, С.Карпушкіна, Я.Любимого, В.Москвіної, С.Москвичова, В.Павленка, О.Світличного, В.Сусленко, С.Клипка, К.Фоменко, Ю.Полішук, О.Безпалько.

Окремі аспекти політичної соціалізації достатньо широко представлено в науковій літературі. Філософсько-соціологічні аспекти відображено в працях А.Бандури, Н.Едікова, Д.Істона та ін. Політологічні проблеми висвітлено в роботах С.Рощина, С.Разуваєва, В.Павловського, А.Надточія, Е.Шестопала.

Мета даної статті полягає у аналізі громадянської освіти як чинника політичної соціалізації особистості.

Сьогодні проблеми взаємовідносин особи із суспільством та державою хвилюють не лише країни, які тільки вступають на шлях демократії, а й країни з глибокими правовими традиціями. Тому

визнаною є думка про те, що для збереження і зміцнення демократії необхідна громадянська освіта. Навіть у державах з багатими традиціями демократії широко культивують громадянську освіту, розуміючи, що демократична свідомість не передається з генами, а потребує невинного виховання. Адже знання елементарних питань політичного і громадянського життя, оволодіння принципами та процесами політичної взаємодії має бути потребою не тільки громадських і політичних діячів, а й усіх громадян.

Громадянська освіта – це набування теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок основ демократії, прав і обов’язків громадян плюралістичного суспільства, вирішення конфліктних ситуацій, розвиток толерантності для розуміння і сприйняття світу.

Розвиток демократичних принципів життя в Україні неможливий без формування відповідальних за своє майбутнє громадян, особливо молоді. Адже демократія – це не тільки справедливі закони чи вільні вибори та багато партій, це – розвинута громада, громадянська структура, прагнення та широкі можливості громадян впливати на прийняття політичних рішень, брати участь у вирішенні широкого кола громадських проблем [2].

Громадянська освіта служить виконанню головного завдання політики – навчити громадян жити в демократичному суспільстві. Воно безпосередньо пов’язане з особливостями сучасного політичного процесу в Україні. Модернізація політичного процесу в нашій країні полягає в дилемі – необхідність побудови сильної демократичної держави і громадянського суспільства, ефективного регульованого ринкового господарства, із збереженням при цьому культурної української самобутності. В структурі громадянської освіти можна виділити наступні аспекти:

1. Пізнавальний (гносеологічний аспект, пов’язаний з отриманням знань).
2. Ціннісний (аксеологічний аспект, зумовлений формуванням певних ціннісних орієнтацій).
3. Виховний („ідеологічний”) аспект, забезпечує формування особистісних якостей.
4. Діяльнісний (праксеологічний аспект, орієнтує процес навчання на придбання конкретних навичок і умінь).

Становлення громадянина як суб’єкта соціальних (політичних, правових, економічних) відносин вимагає знань і умінь, що здобуваються в процесі вивчення різних дисциплін. В них акумулюється комплекс теоретичних знань про людину та її права, про суспільство і політику, державу і право.

Таким чином, громадянська освіта включає в себе: політичні знання, які знайомлять з основами політичного устрою держави, допомагають розібратися в механізмі функціонування сучасної демократії, орієнтуватися в світі політичних партій та ідеологій, сприяють формуванню власної ідейно-політичної орієнтації, сприяють включенню у політичний процес і участі в управлінні державою. Правові знання, що дають уявлення про основи конституційного ладу, а також закріплених у конституції права і свободи. Важливе місце в правовій освіті займає вивчення теорії права, його основних галузей, формування громадянської установки на дотримання законів, захист своїх прав і свобод.

Громадянська освіта спрямована на формування громадянської компетентності особистості. Громадянська компетентність особистості – сукупність готовності та здібностей, що дозволяють їй активно, ефективно і відповідально реалізувати весь комплекс громадянських прав і обов’язків у демократичному суспільстві, застосовувати свої знання на практиці. Громадянську компетентність складають:

Морально-етична компетентність як сукупність морально-етичних знань і умінь визначати і оцінювати свою поведінку, спираючись на моральні норми та етичні поняття, що відповідають гуманістичним і демократичним цінностям.

Компетентність у сфері культури.

Компетентність у політико-правовій сфері (реалізація прав і

обов'язків громадянина, виконання функцій громадянина).

Компетентність у соціально-економічній сфері (аналіз власних професійних можливостей, орієнтування в сфері ринкових відносин, трудовому законодавстві, набуття навичок організації праці, знання норм трудової та колективної етики тощо).

Комунікативна компетентність (здібності, пов'язані з рішенням завдань здійснення взаємодії з іншими людьми при вирішенні політичних і соціальних проблем).

Компетентність у навчально-пізнавальній діяльності (самостійний пошук і отримання інформації з різних джерел, вміння її аналізувати, критично мислити тощо) та інші [3].

Питання громадянської освіти як чинника політичної соціалізації особистості, знайшли відображення в Концепції громадянської освіти України, Концепції громадянського виховання особистості, Державному стандарті базової та повної середньої освіти. У зазначених документах школа визначається осередком формування громадянськості, що має сприяти розвитку демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико – правових знань, політичних умінь, гідності та відповідальності людей, усвідомленню і прийняттю ними демократичних принципів життя та пріоритету прав людини.

Література та джерела

1. Ткачова Т.М. Громадянське виховання учнів в умовах промислового регіону / Тетяна Миколаївна Ткачова, Надія Миколаївна Чернуха. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – С.6
2. Куксенко С. Громадянська освіта в середній школі / Сергій Куксенко // Громадянська освіта. – 2001. – № 6. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvita.khpg.org/ – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Информационное обеспечение процесса политической социализации молодежи в условиях российских реформ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dslib.net/. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Громадянська компетентність учнівської молоді: шлях розвитку / Уклад.: А.О.Данильєв, Л.І.Дух, В.Г.Зарицька та ін. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. – С.27

Данная статья рассматривает гражданскую социализацию как фактора политической социализации. Особое значение в воспитании гражданина имеет гражданское образование как система обучения и воспитания личности, что предполагает создание условий для становления гражданской позиции, гражданской компетентности и приобретение опыта общественно-полезной деятельности в условиях непрерывного образования. Гражданское образование уже много лет является приоритетным направлением образовательных реформ в мире. Гражданское образование включает политические знания, которые знакомят с основами политического устройства государства, помогают разобраться в механизме функционирования современной демократии.

Ключевые слова: социализация, гражданское образование, гражданская социализация, политическая социализация, гражданская компетентность.

This article examines civil socialization as a factor of political socialization. Of particular importance in the education of a citizen is a citizenship education as a system of training and education of the person, which implies creation of conditions for the development of citizenship, civic competence and experience of public service in conditions of continuous education. Civic education has for a long time been a priority of educational reforms in the world. Civic education includes political knowledge which introduce the basics of the political system of the state, help to understand the mechanism of functioning modern democracy.

Key words: socialization, citizenship education, civic socialization, political socialization, civic competence.

УДК 316.472.47

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ»

Афанасьєв Дмитро Миколайович

м.Ужгород

У статті проаналізовано сучасні підходи до розуміння суті категорії «соціальний потенціал». Автор зосереджується на аналізі наукових джерел, які розглядають соціальний потенціал як характеристику соціальної взаємодії акторів. В дослідженні вказується необхідність розмежування понять «потенціал», «ресурси», «капітал», кожне з яких має власну сферу застосування.

Ключові слова: потенціал, соціальний потенціал, соціальні ресурси, соціальний капітал.

В загальних рисах термін «потенціал» означає приховані можливості. Широке його трактування полягає в тому, що потенціал розглядається як джерело можливостей, котрі можуть бути приведені в дію, та використання для вирішення різноманітних питань. Тобто можливості особи, підприємства, суспільства, які

Результатом громадянської освіти має бути формування людини, якій притаманні такі риси:

- відчуття власної гідності, шанування прав людини і вміння їх захищати;
- уміння мислити критично й незалежно, вимогливо ставитися до влади;
- відданість демократичним цінностям;
- політична освіченість;
- знання, визнання і дотримання законів;
- толерантність, готовність до компромісу, розв'язання конфліктів мирним шляхом;
- участь у громадських справах [4, с.27].

Отже, громадянська освіта повинна сприяти вихованню обізнаних, розумних, людяних і активних громадян, відданих цінностям і принципам демократії. Демократія ж вимагає від кожної людини відповідального самоконтролю. Їй не досягти своїх цілей, якщо громадяни не схильні брати участь у громадських справах. Тому, крім виборів і голосування, які є серцевиною демократії, громадяни повинні стати активними учасниками громадського і політичного життя.

ще не виявилися, або виявилися не повністю. Потенціал являє собою узагальнену характеристику ресурсів, прив'язану до простору і часу. Поняття «соціальний потенціал» є категорією соціології, тому проблема формування та реалізації соціального потенціалу в соціумі потребує наукової рефлексії.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «соціальний потенціал».

Початок соціологічних розвідок щодо окреслення поняття соціального потенціалу пов'язаний з працями Ф.Фукуями, П.Бурдьє, Д.ж.Коулмена, Р.Патнема. Серед вітчизняних дослідників дотичні питання розглядали С.Бабенко, Н.Тютюнник, М.Лесечко, А.Чемерис та інші.

Т.Бабан узагальнюючи думки різних авторів стосовно визначення категорії «потенціал», зазначає, що він уявляє собою наявні (реальні) або приховані сукупні можливості, ресурси, запаси

або джерела, що використовуються чи можуть бути використані або мобілізовані для досягнення певної мети, рішення певної задачі, виконання цілеспрямованої роботи в якій-небудь галузі, діяльності, сфері. З одного боку потенціал – це наявні можливості та ресурси, що є в наявності та використовуються або можуть бути використані для досягнення визначної мети. З іншого – це невикористані можливості підвищення ефективності виробництва чи діяльності. Тобто потенціал характеризується двома рівнями: досягнутим або наявним та перспективним [1].

Відзначимо, що можливості повною мірою не виражають сутність потенціалу. Суспільство, напрацьовуючи свій сукупний соціальний потенціал, може надавати людям усе нові і нові можливості. Проте, якщо у ньому інтереси особистості в ім'я суспільних інтересів припиняються і не виявляється належної турботи щодо розвитку її власного потенціалу, то розквітає утриманство, апатія і пристосовництво.

Відповідно, неправомірно отожднювати поняття «потенціал» із сукупністю можливостей. Не всі можливості, що відкрилися перед певною системою (суспільством, особистістю, наукою і т.д.), можуть характеризуватися як потенціал.

Ресурсне тлумачення поняття «потенціал» теж відзначається логічною недосконалістю, нерозміреністю. Під ресурсами слід розуміти деяку сукупність носіїв властивостей і характеристик, що мають значущість для функціонування тієї чи іншої системи і забезпечують її існування. Відповідно, всю складову потенціалу, що формується за рахунок ресурсів, можна визначити як ресурсний потенціал, який поділяється на актуальний і неактуальний. У випадку такої інтерпретації поняття «потенціал» дійсно буде містити у своєму змісті весь обсяг поняття «ресурси». Що ж стосується зворотнього зв'язку між цими поняттями, то, мабуть, потенціал не обмежується тільки ресурсами.

С.Бабенко стверджує, що важливим є змістовне розведення понять «потенціал», «ресурс» і «капітал». Якщо «потенціал» - це можливість, ймовірність застосування наявних ресурсів, які має соціальний актор (індивідуальний або груповий), то «капітал» - це реально затребувані в повсякденних практиках ресурси, які дійсно використовуються соціальними акторами для досягнення власних цілей і результатів соціальних практик. При цьому «ресурси» можуть бути і матеріальними (фінансові, технічні та ін), і особистісними (риса характеру, особисті якості, рівень освіти та ін), і соціальними (включеність у соціальні мережі, сімейний стан), і організаційними (приналежність до організацій, підприємств, партій та ін), і символічними (наявність звань, авторитету, кредиту довіри) [2].

Н.Тютюнник доводить, що терміни «капітал», «ресурс» і «потенціал» мають багато спільного. Всі вони означають «засіб», «можливість», якими можна скористатись. Але є ряд відмінностей. Капітал повинен відтворюватися та приносити прибуток. Ресурс – це теж засіб, можливість, якими можна скористуватися. Але ресурс може бути використаним, а може залишитися у запасі [3].

Соціальний потенціал - це ресурси, які спільнота може засвоювати. Межі засвоєння визначаються об'єктивними і суб'єктивними факторами. До перших відносяться доступність ресурсів, до других - готовність спільноти їх засвоювати. Російський дослідник О.Шкаратан визначає «потенціал» як «... присвоєні ресурси, які група здатна і готова застосувати у своїх інтересах і застосовує, спираючись на суб'єктивні фактори (традиції, моделі поведінки і т.д.)» [4]. Що стосується потенціалу соціальних груп, що протистоять один одному в боротьбі за оволодіння ресурсами, наявними у даного соціуму, то він оцінюється за присвоєнням групою ресурсам, за об'єктивною можливістю та суб'єктивною готовністю оволодіти додатковими ресурсами, використовувати їх, нарощувати і т.д.

О.Шкаратан виділяє наступні компоненти соціального потенціалу:

1) кваліфікаційно-професійний потенціал (освіта, професійна підготовка, управлінський досвід), тобто вже наявний у даної групи людський капітал, здатність і готовність його застосовувати і нарощувати;

2) психофізіологічний і особистісний потенціал (стан здоров'я, працездатність, ціннісні орієнтації і мотивація);

3) соціокультурний потенціал (культурний капітал) - багатство у формі знань чи ідей, символів, моделей успіху, моделей ділової поведінки, споживчих стандартів, готовності і підготовленості до освоєння існуючих та формуванню нових символів і моделей поведінки;

4) власницький потенціал - масштаби і характер володіння різними видами власності (включаючи інтелектуальну і на власну робочу силу), здатність і готовність її захистити і примножити;

5) владний потенціал - готовність і здатність даної групи розпоряджатися не належними їй ресурсами.

В. Тарасенко вважає, що окремі «галузеві» визначення (наприклад, ресурсний потенціал, трудовий потенціал тощо) входять до об'ємніших понять, як, наприклад, «соціальний потенціал», що характеризує сукупну енергію населення, яка проявляється під дією певних мотивів і стимулів [5]. Реалізація енергетичного потенціалу конкретної соціальної когорти також залежить від рівня сформованих потреб, домінуючих інтересів та нормативно-етичних норм, стандартів.

Російська дослідниця С.Штирбул стверджує, що соціальний потенціал є системою відносин, які не обмежуються ринковими і забезпечують формування нових стимулів і мотивів розвитку (соціального, економічного, культурного), інновацій, забезпечують нові форми з'єднання факторів виробництва і аллокації ресурсів; представляє собою синергетичний ефект від суми її складових. Соціальний потенціал є категорією, яка знімає протиріччя категорії «соціальний капітал», як активна перетворювальна сила, представляє собою синергетичний ефект від сукупності культурних, цивілізаційних, суспільних, економічних і природних факторів [6].

Українські дослідники М.Лесечко та А.Чемерис пропонують розглядати соціальний потенціал як суму суспільних та індивідуальних можливостей - демографічних, освітніх, професійних, соціально-інфраструктурних, працевлаштування та подібних. На їх думку, активний аспект соціального потенціалу визначається рівнем соціального капіталу. У свою чергу соціальний капітал поділяється на:

- репродуктивний соціальний капітал (обсяг позитивної соціальної роботи щодо відтворення соціального капіталу);
- продуктивний соціальний капітал (обсяг позитивної соціальної роботи, яка дає приріст соціального потенціалу);
- деструктивний соціальний капітал (обсяг негативної соціальної роботи нелегальними, кримінальними і девіативними структурами та окремими індивідуумами [7]).

Соціальний потенціал можна віднести до системоутворюючих елементів життєдіяльності соціуму (в першу чергу, сучасної економіки), і оцінка його впливу на всі сторони суспільного життя стає сьогодні одним з імперативів соціологічної теорії і практики. При виробленні стратегічних напрямків суспільних перетворень необхідно спиратися на об'єктивні закономірності соціально-економічного, соціально-політичного, соціально-культурного розвитку, що складаються, в тому числі, і під впливом тієї ролі, яку відіграє соціальний потенціал.

Соціальний потенціал визначають як система відносин, які не обмежуються суто економічними, політичними, правовими або психологічними чинниками і забезпечують формування нових стимулів і мотивів соціального розвитку, забезпечують нові форми соціальної взаємодії та алокації ресурсів; представляє собою синергетичний ефект від суми її складових.

Соціальний потенціал діє на нано-, мікро-, мезо-, макро- та метарівнях, і на кожному рівні для нього характерні відповідні суб'єкти: на нанорівні - сім'я, на мікро-і мезорівнях – учасники спільнот, соціальних груп, на макрорівні – держава, соціальні класи, страти, громадянське суспільство, на метарівні - людська спільнота в цілому.

На нанорівні соціальний потенціал повинен сприяти відтворенню людини, гармонійного розвитку особистості; на мікро- і мезорівнях соціальний потенціал повинен створювати єдиний інформаційний простір взаємодії і підвищувати ефективність комунікації; на макро- і метарівнях соціальний потенціал повинен підвищувати солідарність членів суспільства у вирішенні спільних проблем, виступати таким собі «соціальним клеєм».

Література та джерела

1. Бабан Т. Застосування категорії «потенціал» у сучасних економічних дослідженнях // Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства: Економічні науки. – Вип. 127. – Харків: ХНТУСГ. – 2012. – с.53-59
2. Бабенко С.С. Соціокультурний потенціал трансформації пострадянського суспільства: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.01 / Бабенко Світлана Сергіївна; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2004. – 20 с.
3. Тютюнник Н.С. Використання категорій «потенціал», «капітал» і «ресурс» у соціально-економічних дослідженнях [Текст] / Н.С.Тютюнник, О.А.Ігнатова // Економіка промисловості, 2012. – № 3-4 (59-60) – С.351-355
4. Шкаратан О.И. Социология неравенства. Теория и реальность [Текст] / Овсей Шкаратан. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. – С.95
5. Тарасенко В.И. Социология потребления: методологические проблемы. [Текст] / Валентин Тарасенко. – К.: Наукова думка, 1993. – 288 с.
6. Штырбул С.А. Социальный капитал и социальный потенциал: субъекты и функции [Текст]: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. экон. наук: 08.00.01 / С.А.Штырбул. – М., 2010. – 27 с.
7. Лесечко М. Соціальний капітал: проблеми розвитку і оцінки [Електронний ресурс] / М.Лесечко, А.Чемерис // Вісник Державної служби України. – №. – 2001. – Режим доступу: http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?sessionId=E6394D6B3D0DC8BDF6A2C337F22EA68D?art_id=37661&cat_id=37402

В статтє проанализированы современные подходы к пониманию сути категории «социальный потенциал». Автор сосредотачивается на анализе научных источников, которые рассматривают социальный потенциал как характеристику социального взаимодействия акторов. В исследовании указывается необходимость разграничения понятий «потенциал», «ресурсы», «капитал», каждое из которых имеет свою область применения.

Ключевые слова: потенциал, социальный потенциал, социальные ресурсы, социальный капитал.

In this article the contemporary approaches to understanding the content of the category of "social potential" have been analyzed. The author focuses on the analysis of scientific sources that consider social potential as a characteristic of social interaction of actors. The investigation shows the need to distinguish the concepts of "potential", "resources", "capital", each of which has its own scope.

Key words: potential, social potential, social resources, social capital.

УДК 378.046-021.64(410):364

ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош Олена Павлівна
м.Ужгород

В статті проаналізовано денні програми підготовки магістрів соціальної роботи, які є на сьогодні 2-річними в Англії та 3-річними – в Шотландії. Північна Ірландія та Уельс не пропонують денні магістерські програми з підготовки соціальних працівників. Навчання у магістратурі передбачає слухання лекцій (особливо важливим вважається курс «теорія і практика соціальної роботи»), обговорення проблемних питань у невеликих групах, підготовку проектів під керівництвом викладача, участь у семінарах. Також магістратура передбачає написання магістерської роботи. Серед проблем, на яких зосереджуються студенти для написання дисертації, є: побутове насильство; соціальна робота як відповідь на проблему проституції серед неповнолітніх; превентивна робота у підтримці добробуту людей похилого віку; роль соціальної роботи у функціонуванні дитячих центрів тощо.

Ключові слова: магістр соціальної роботи, соціальний працівник, навчальний план.

Соціальна робота досить сильно розвинена в багатьох західних країнах: США, Великій Британії, Бельгії та ін. На сьогодні у Великій Британії освітні послуги надають понад 160 університетів та коледжів [1], серед яких проблемою підготовки фахівців соціальної роботи займаються щонайменше 70 навчальних закладів, в яких відкрита спеціальність «соціальна робота».

Проблема підготовки соціальних працівників у Великій Британії стала предметом дослідження зарубіжних учених (М.Баркер (M.Barker), Дж.Лішман (J.Lishman), Б.Мундей (B.Munday), С.Шардлоу (S.Shardlow), Е.Янгхазбенд (E.Younghusband), а також українських та російських науковців (А.Капська, І.Козубовська, Р.Козубовський, Л.Міщик, В.Поліщук, Є.Холостова, С.Шпеник та

ін.).

Метою нашої статті є розглянути особливості теоретичної підготовки магістрів соціальної роботи за денною формою навчання у Великій Британії на сучасному етапі.

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

Після проведеної реформи на початку 2000-го року у Великій Британії її обов'язки були розподілені між національними радами з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах. Таким чином були створені: Загальна рада з питань соціального опікування (General Social Care Council) в Англії; Рада з питань піклування (Care Council for Wales) в Уельсі; Рада з питань надання соціальних послуг (Scottish Social Services Council) в Шотландії; Рада з питань соціального піклування (Northern Ireland Social Care Council) в Північній Ірландії [2].

На сьогодні у Великій Британії сформована досить цікава структура підготовки фахівців до роботи у соціальній сфері, представлена різномірною багатоступінчастою системою.

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

Денні програми з магістратури на сьогодні є 3-річними в Шотландії (див.табл.1) та 2-річними в Англії (див.табл.2). Північна Ірландія та Уельс не пропонують денні магістерські програми з підготовки соціальних працівників.

Таблиця 1.

Програма підготовки магістра соціальної роботи в Університеті м.Стерлінг (University of Sterling), Шотландія

Рік навчання	МОДУЛЬ/ДИСЦИПЛІНА
1	- Теорія і практика соціальної роботи I: вступ до теорії та практики соціальної роботи, право та анти-дискримінативна практика (Theory and Practice of Social Work) - Соціальна робота та право: соціальна політика, системи соціальної безпеки, етика та право на добробут (Social Work and Law) - Розвиток людини (Human Development)
2	- Знання необхідні для практики I – здоров'я, хвороба та недієздатність: значення хвороби, труднощі недієздатності та у навчанні, практика соціальної роботи та опікування здоров'ям (Practice Based Knowledge) - Знання необхідні для практики II – кримінальне право: кримінальне право та соціальна робота (Practice Based Knowledge) - Знання необхідні для практики III – діти та сім'ї: робота з дітьми та сім'ями (Practice Based Knowledge) - Теорія і практика соціальної роботи II: робота з сім'ями та групами, робота в денних центрах, за місцем проживання, соціальна робота з дітьми та сім'ями, соціальна робота в кримінальному правосудді (Theory and Practice of Social Work) - Ризики, влада, політика в сучасній соціальній роботі
3	Написання дисертації

Таблиця 2.

Програма підготовки магістра соціальної роботи в Університеті Іст Англія (University of East Anglia), Англія

Рік навчання	МОДУЛЬ/ДИСЦИПЛІНА	КРЕДИТИ
1	Розвиток людини та її поведінка (Human Growth and Behaviour). Студенти ознайомлюються з психологічними моделями для розуміння поведінки та розвитку людини, дізнаються про можливості використання цих моделей. Оцінювання отриманих знань з модулю здійснюється за допомогою курсової роботи.	10
	Соціальна робота та суспільство (Social Work and Society). Студенти вивчають через послідовність лекцій та семінарів основні теми і підходи в сучасній соціальній політиці, які дозволяють їм розвинути навички критичного мислення і міркування про політичний, економічний та соціальний контекст соціальної роботи в суспільстві. Розглядаються основні соціологічні, політичні та соціальні теми, що лежать в основі сучасної практики соціальної роботи: «бідність», «потреби» і «держава загального добробуту», а також ряд концептуальних моделей для аналізу проблем в сучасній соціальній політиці. Студентам рекомендують опрацювати додаткову наукову літературу, проаналізувати конкретні дослідження.	10
	Професійна теорія і практика I (Professional Theory and Practice I). Модуль надає загальне розуміння практики соціальної роботи, як основи для подальшого навчання за програмою та проходження першої практики. Студентам допомагають розвивати навички інтерв'ювання та оцінювання, побудови взаємин з клієнтами соціальних служб.	10
	Професійна теорія і практика II (Professional Theory and Practice II). Модуль розвиває більш конкретні і поглиблені навички для практики у порівнянні з дисципліною «Професійна теорія і практика I». Він включає в себе 80-денну оцінювану практику та дає можливість інтегрувати навчання з практикою задля подальшого вивчення соціальної теорії і методів роботи. У рамках підготовки до практики студентам пропонують лекції з основ технологій соціальної роботи з дітьми та сім'ями, з дорослими; з основ розуміння психічного захворювання та інвалідності. Після проходження практики зв'язок між практикою і теорією зміцнюють шляхом подальшого навчання з вище вказаних тем на більш високому практичному рівні. Практика оцінюється як «зараховано»/ «незараховано». Без успішно пройденної практики студента не переводять на наступний курс навчання. Крім того, студенти мають представити розгляд 1 випадку (case study), який опрацьовувався на практиці, як складова курсової роботи до цього модулю.	30
	Право соціальної роботи (Social Work Law). Модуль ознайомлює студентів із основними правовими поняттями, що дозволяють їм: використовувати законодавство з впевненістю у своїй практиці соціальної роботи; співпрацювати з юристами в міждисциплінарних контекстах. Нормативно-правова база для практики розглядається у вступній лекції, яка передбачає вивчення аспектів загального права і прецедентного права.	30
2	Професійний розвиток (Professional Development). Модуль розвиває навички в застосуванні теорії на практиці і дозволяє студентам завершити проходження практики відповідно до вимог, викладених у національних професійних стандартах для соціальної роботи (National Occupational Standards for Social Work). Практика триває 120 днів, студенти складають залік з практики.	30
	Робота з різними типами клієнтів (Working with Service Users). Студенти повинні прослухати щонайменше 2 з наступних курсів цього модулю (вони можуть прослухати 3 або всі 4, якщо мають бажання): - соціальна робота з дітьми та сім'ями; - соціальної роботи з психічно хворими людьми; - соціальна робота з людьми похилого віку; - соціальної роботи з дорослими та дітьми з обмеженими можливостями. Отримані знання з модулю оцінюються через іспит, в якому студенти мають прокоментувати 2 конкретні випадки (case study) з різних спеціалізованих сфер.	30
	Написання дисертації	30

В Шотландії навчання на 1-му курсі магістратури передбачає вивчення у першому семестрі 3 модулів:

1. Теорія і практика соціальної роботи (Theory and Practice of Social Work): знання, навички та цінності, необхідні для практики соціальної роботи; спілкування; інтерв'ювання; проведення оцінювання; планування; рефлексивна практика, анти-дискримінаційна практика.

2. Право соціального захисту та соціальна політика (Social Work Law and Policy): правові системи і процеси; законодавство, що регулює опіку над дітьми, дорослими та сім'ями, соціальна робота в громаді; кримінальне право.

3. Розвиток людини та сімейний контекст (Human Development and Family Contexts): розвиток протягом усього життя; труднощі сімейного життя.

Навчання на 2-му курсі передбачає вивчення 3-х модулів:

1. Теорія та практика соціальної роботи: здоров'я, хвороба та неідеальність (Theory and Practice of Social Work: Health, Illness & Disability): вплив хвороби та інвалідності на соціальне і емоційне функціонування індивіда, сім'ї і конкретних соціальних груп, наприклад, людей з проблемами психічного здоров'я, людей з наркотичною чи алкогольною залежністю тощо; соціальні та медичні моделі хвороби, інвалідності, труднощі в навчанні; поняття «ризик» та підходи мінімізації ризиків; вплив соціальних та структурних чинників.

2. Теорія та практика соціальної роботи: злочин, добробут та правосуддя (Theory and Practice of Social Work: Crime, Welfare and Justice): поняття «злочин»; реагування на протиправну поведінку; теоретичні пояснення протиправної поведінки, «причини» протиправної поведінки; оцінка та «управління» ризиком злочину, його масштаби і характер.

3. Теорія та практика соціальної роботи: діти, сім'ї та суспільство (Theory and Practice of Social Work: Children, Families and Society): соціальна оцінка та втручання щодо дітей та сімей.

Навчання у магістратурі передбачає слухання лекцій, обговорення проблемних питань у невеликих групах, підготовку проєктів під керівництвом викладача, участь у семінарах.

Оцінювання результатів навчання студентів відбувається через: перевірку письмових завдань/ курсових робіт, рольові ігри, усні та письмові (з права) іспити; групові презентації.

Магістратура пропонує чітке визначення вступником напрямку та спеціалізації в підготовці, та обов'язково пропонує серед дисциплін ті, які торкаються вирішення соціальних проблем дітей, молоді та сімей [3].

В магістратуру приймають тільки кандидатів, які отримали диплом бакалавра соціальної роботи з відзнакою (Honours). Кандидати на навчання мають мати вік не молодший за 24 роки та 2-річний практичний досвід роботи в сфері соціальної роботи. Кандидати на вступ:

- проходять групове інтерв'ю, на якому присутні, крім групи майбутніх студентів, педагог-наставник та вчитель практики з соціального агентства. Кандидати на вступ отримують до обговорення статтю з актуальних питань соціальної роботи. В процесі цього інтерв'ю, кандидату важливо показати вміння співпрацювати в групі та розуміння питань соціальної роботи;
- проходять індивідуальне інтерв'ю, відповідаючи на наступні запитання: що Вас спонукало обрати кар'єру в соціальній роботі; які маєте попередні знання; що читали останнім часом про соціальну роботу; чи готові до напруженої навчальної роботи; як можна охарактеризувати справжнього соціального працівника;
- готують есе на тему «Чому Ви обрали спеціальність «соціальна робота»?». Кандидату також можуть дати на розгляд випадок, завданням якого є проаналізувати певну проблему, запропонувати шляхи її вирішення. В роботі оцінюється вміння аналізувати теорію і співвідносити її з практикою.

Також у кандидата оцінюють вміння працювати у складних умовах, наприклад, нестача часу для написання роботи тощо.

У будь-якому випадку кандидат може оскаржити результати проходження співбесіди.

Критерії відбору кандидатів на магістерські програми є наступними:

1. Академічні стандарти: кандидати мають усвідомлювати освітнє значення соціальної роботи. Вони повинні продемонструвати вміння обговорювати значущі ідеї та концепції, подавати визначення поняттям та описувати, і відстоювати свої пропозиції та аргументи. Необхідно також вміти переконувати інших, бути відкритим до навчання, мислити критично та аналітично.

2. Професійні стандарти: кандидати повинні показати, що вони з повагою ставляться до індивідів; дотримуються конфіденційності у роботі з клієнтами; поважають право клієнта на вибір.

3. Кандидати також мають мати загальні знання про: мульти-деменційну природу соціальної потреби, бідність та нерівноправність; вплив стигми та дискримінації на ґрунті бідності, віку, класу, статі, раси та культури; роль соціальної роботи в різних оточеннях.

Навчання на 1-му курсі магістратури передбачає проходження у другому семестрі 70 денної практики. Навчання на 2-му курсі магістратури передбачає проходження 100 денної практики. Практику пропонують проходити у державних або недержавних соціальних агентствах.

Навчання на 2-му (Англія) та 3-му (Шотландія) курсі магістратури передбачає написання магістерської роботи. Обидві роботи ще називають дисертацією. Написання дисертації є надзвичайно важливою справою і передбачає ряд вимог, яких студенти повинні дотримуватись [4]. Зазвичай робиться щорічний перелік тем. Серед проблем, на яких зосереджуються студенти для написання дисертації, є:

- побутове насильство;
- соціальна робота як відповідь на проблему проституції серед неповнолітніх;
- превентивна робота у підтримці добробуту людей похилого віку;
- роль соціальної роботи у функціонуванні дитячих центрів тощо.

Як виняток, студент може запропонувати власну тему, але для цього треба отримати дозвіл від директора курсу, який, в свою чергу, обговорює це питання з головою департаменту і вживається, що ця робота отримає належне супервізорство. Студенти повинні вибирати предмет дисертації, що їх цікавить, але в будь-якому випадку вона має стосуватися теорії або практики соціальної роботи.

На додаток до критичного огляду та оцінки літератури в обраному напрямку, кандидати на отримання диплому магістра зобов'язані провести спеціальне дослідження, що має форму інтерв'ю з клієнтами, соціальними працівниками, а також здійснити огляд документів, програм, матеріалів, що стосуються їхньої теми. Важливо, щоб тема дослідження передбачала реальні завдання, наприклад «Соціальна робота з дітьми групи «ризик»».

Структурно дисертація складається з вступу, змісту, розділів та підрозділів, висновків, списку використаних джерел. Обсяг дисертації, на відміну від прийнятих в Україні стандартів (в сторінках), передбачає чітко визначену кількість слів (8-15 тис. слів). Додатки, список використаних джерел не включають до загального обсягу дисертації. Несвоєчасне представлення дисертації штрафується зняттям відповідних балів.

Готуючи дисертацію, студент повинен бути в змозі об'єднати і використати усі навички і знання, які отримав під час усього періоду навчання. Очікується, що має бути здійснений більш докладний аналіз, поданий більш критичний погляд на досліджувану проблему.

У Великій Британії від дисертантів очікують умінь:

- розглядати, оцінювати і застосовувати до практики соціальної роботи всю сукупність теоретичних знань;
- черпати, критично оцінювати ідеї та концепції з відповідних джерел (наприклад, книжки, журнали, газети, Інтернет і т.д.);
- використовувати науково-дослідницькі навички (наприклад, спілкування, проведення інтерв'ю, листування і т.д.);
- розглядати, аналізувати та оцінювати нові концепції (теоретичні та практичні), застосувати їх у проведенні соціальних досліджень;

- вміти вибрати і застосувати відповідний метод(и) для дослідження теми;
- усвідомлювати, застосовувати цінності та переконання антидискримінаційної практики;
- висловлювати, формулювати висновки в остаточній доповіді/звіті;
- виказувати ініціативу, а не покладатися тільки на поради педагогів-наставників [5].

Важливим моментом є наведення прикладів з практики, ілюстративного матеріалу. Студентам радять, щоб на початковій стадії написання дисертації був розроблений план для дискусій з академічним супервізором. Дисертація повинна починатися з

критичного огляду літератури з теми, далі формулюється її мета та завдання. Розділи можуть мати різні форми в залежності від типу дисертації:

- якщо вона має емпіричне спрямування – повинна подаватися методологія, висновки про результати;
- якщо вона базується на аналізі літератури – розділи мають бути поділені тематично та аналітично перед їх синтезом. Висновки повинні містити оцінку досягнутого щодо поставлених цілей.

В таблиці 3 наведено різницю між вимогами до написання дисертації на ступінь бакалавра та ступінь магістра [6].

Таблиця 3

Очікування від дисертацій на ступінь бакалавра та магістра

Ступінь бакалавра	Ступінь магістра
Проведено критичний огляд, є свідчення отриманих глибоких знань	Наявна оригінальність у застосуванні знань, у здатності вирішувати проблеми
Продemonстровано розуміння відповідних методів дослідження, очевидним є їх застосування у проведеному дослідженні	Продemonстровано уміння розробляти та застосовувати відповідні методики у проведенні дослідження, а також досвід використання професійних навичок
Застосовано професійні навички	Продemonстрована майстерність у використанні отриманих знань у спеціалізованій сфері
Проаналізовано нові концепції та наявні дані з різних джерел	Використані критичні зауваження, які допомагають зрозуміти, підтримати і розвинути права клієнтів
Наявні коментарі та власні судження з теми дослідження	Використані критичні зауваження, які сприяють розвиткові особистої практики
Розтлумачено результати дослідження	Результати дослідження з теми поширені далі

Здійснений аналіз навчальних програм і планів магістратури з соціальної роботи дав змогу виявити наступну особливість – дисципліни магістратури охоплюють проблеми:

контексту сучасної соціальної роботи; надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів; соціального законодавства; теорії і методів соціальної роботи тощо.

Література та джерела

1. The Complete University Guide. Colleges and Universities in United Kingdom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings?s=Social+Work>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Бартош-Пічка О.П. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О.П.Бартош-Пічка, С.З.Шпеник // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип.16. – 2009. – С.12-18
3. Бартош-Пічка О.П. До проблеми підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О.П.Бартош-Пічка, С.З.Шпеник // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Вип.18. – 2010. – С.16-22
4. University of Dundee. Department of Social Work. Assessment and Examination Protocols. Master of Social Work and Diploma in Social Work (DSW), 1999.
5. The Quality Assurance Agency for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.03.2013: <<http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. The Training Organisation for the Personal Social Services. Skills for Care [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.03.2013: <<http://www.skillsforcare.org.uk/home/home.aspx>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статті проаналізовані дневні програми підготовки магістрів соціальної роботи, які являються на сьогодні 2-річними в Англії та 3-річними – в Шотландії. Северна Ірландія та Уельс не пропонують дневні магістерські програми по підготовці соціальних працівників. Обучение в магістратурі передбачає слухання лекцій (особенно важливим вважається курс «теорія і практика соціальної роботи»), обговорення проблемних питань в невеликих групах, підготовку проєктів під керівництвом преподавателя, участь в семінарах. Також магістратура передбачає написання магістерської роботи. Серед проблем, на яких концентруються студенти для написання дисертації, залишаються популярними: побутове насильство; соціальна робота як відповідь на проблему проституції серед неповнолітніх; превентивна робота в підтриманні благополуччя похилої людини; роль соціальної роботи в функціонуванні дитячих центрів і т.д.

Ключові слова: магістр соціальної роботи, соціальний працівник, навчальний план.

The author of the article has analyzed the daily programmes of Social Work masters training. These programmes are currently 2-year programmes in England and 3-year programmes – in Scotland. Northern Ireland and Wales do not offer daily master programmes for social workers. Master programmes involve attending lectures (the course «Theory and Practice of Social Work» is considered to be of particular importance, as well as discussions of topical issues in small groups, field project drawing under the guidance of teachers, participation in seminars. Master also prepare the master's thesis. Among the issues on which the students focus their attention are: domestic violence; social work as a response to the problem of prostitution among the teen-agers; preventive work in maintaining the well-being of the elderly; the role of social work in the functioning of children's centers etc.

Key words: Master's degree in Social Work, social worker, curriculum.

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ З ТАКТИКИ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ

Березюк Віктор Петрович

М.Хмельницький

У статті проаналізовано підходи педагогів до розуміння сутності методики навчання. Розглянуто методику організації польової практики з тактики прикордонної служби, яка включає три складові: моделювання взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби; удосконалення навчально-матеріальної бази з тактики прикордонної служби та методів її використання; особливості організації контролю знань, умінь і навичок майбутніх офіцерів-прикордонників у ході польової практики з тактики прикордонної служби.

Ключові слова: методика, організація, польова практика, тактика прикордонної служби.

У сучасних умовах ефективність навчання великою мірою залежить від розуміння суті форм, методів, прийомів та засобів навчання, правильного їх добору й умілого застосування. Одним із основних компонентів навчального процесу є методика навчання, що дає можливість за певною послідовністю здійснювати навчання майбутніх офіцерів-прикордонників та формувати необхідні професійні знання та вміння. Відповідно до сучасних підходів до навчання, викладач повинен добирати і впроваджувати такі методи навчання, що забезпечуватимуть високий рівень пізнавальної активності курсантів, ефективність і результативність навчальної діяльності. Сьогодні на перший план виходять проблеми щодо удосконалення процесу навчання з тактики прикордонної служби та вмілого використання методики організації польової практики.

Результати аналізу останніх досліджень показують, що значна кількість провідних вітчизняних та зарубіжних науковців досліджували методику навчання майбутніх офіцерів (Д.Іщенко [1], С.Максимюк [2], І.Малафій [3], Н.Мойсеюк [4], І.Подласий [6], В.Райко [7], О.Торічний [8], А.Філіпов [9], В.Ягулов [10]), але поза увагою вчених залишається методика організації польової практики з тактики прикордонної служби.

Метою статті є обґрунтування методики організації польової практики з тактики прикордонної служби у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ).

Методика (від грец. μέθοδος – «шлях через») – навчання окремої навчальної дисципліни (предмета) – галузь педагогічної науки, що являє собою окрему теорію навчання (часткову дидактику) [5].

У рамках методології методика вирішує тактичні проблеми – розробляє певні алгоритми дослідницької діяльності в конкретних умовах, з конкретним педагогічним об'єктом, використовуючи певну систему засобів тощо. Методика містить опис сукупності методів, системи прийомів і засобів, що застосовуються для дослідження навчального процесу [4].

У педагогічному контексті «методика» вживається у наступних значеннях:

- 1) методика як теоретичний курс, навчальна дисципліна у педагогічному навчальному закладі;
- 2) методика як сукупність форм, методів і прийомів роботи викладача, тобто технологія професійної практичної діяльності;
- 3) методика як педагогічна наука, яка має певні характеристики, властиві будь-якій науці взагалі [4].

Методику навчання окремого предмета слід розглядати як спосіб організації практичної та теоретичної діяльності учасників навчально-виховного процесу, зумовлений закономірностями та особливостями змісту навчального предмета [4].

Методику викладання різних навчальних дисциплін досліджували українські цивільні та військові методисти: Д.Іщенко, В.Довбеус, Ю.Сердюк (гуманітарні дисципліни); Л.Масол, Н.Чайченко (природничі дисципліни); А.Булда, О.Михайличенко, О.Пометун (суспільні дисципліни); Б.Андрусишин, О.Олексюк, М.Кабачинський (правознавчі та історичні дисципліни); О.Отич, О.Ростовський, О.Лобова (мистецькі дисципліни); С.Ніколаєва,

В.Гапонова, Л.Смеякова (іноземні мови); Т.Бунєєв, С.Сінкевич, В.Райко (військово-спеціальні дисципліни) та ін.

Завдання методики полягають у тому, щоб на основі вивчення явищ процесу окремої навчальної дисципліни розкрити між ними закономірні зв'язки; на основі виявлених закономірностей установити нормативні вимоги до навчальної діяльності викладача (викладання) та пізнавальної діяльності того, хто навчається.

Зміст методики навчання в контексті польової практики з тактики прикордонної служби складає:

- виявлення пізнавального значення певної навчальної дисципліни та її місця в системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників;
- визначення завдань польової практики з тактики прикордонної служби та її змісту;
- визначення та застосування відповідних методів, методичних засобів, форм організації польової практики для опанування майбутніми офіцерами-прикордонниками практичними аспектами навчальної дисципліни.

Термін «методика навчання» застосовується також у більш вузькому значенні – як вчення про методи навчання. Таке вчення може бути як загальним, що стосується загальної теорії навчання (дидактики), так і таким, що стосується виключно конкретної навчальної дисципліни-спеціальним [10]. У нашому випадку, методика викладання обумовлена особливостями та специфікою набуття знань, умінь і навичок з тактики прикордонної служби.

Методика організації польової практики з тактики прикордонної служби має свої категорії, які визначено на основі усталених педагогічних понять. До основних з них належать: закономірності навчання в контексті організації польової практики з тактики прикордонної служби; принципи навчання; викладання; методи навчання; форми організації навчання; знання, вміння, навички.

Основними закономірностями організації польової практики з тактики прикордонної служби є:

- залежність основної мети та завдань польової практики з тактики прикордонної служби від загального рівня підготовки, темпів розвитку, потреб і можливостей курсантів;
- залежність результативності польової практики з тактики прикордонної служби від поєднання внутрішніх (особистісних) мотивів із зовнішніми педагогічними умовами;
- залежність продуктивності польової практики з тактики прикордонної служби від матеріально-технічного та методичного забезпечення навчального процесу, оптимального застосування засобів та методів навчання, форм його організації;
- обумовленість результативності польової практики з тактики прикордонної служби інтенсивністю зворотних зв'язків, врахуванням результатів попередніх етапів навчально-виховного процесу [9].

Основні принципи організації польової практики з тактики прикордонної служби – основні теоретичні вихідні положення, за якими здійснюється навчання з тактики прикордонної служби. До них зараховано: зв'язок польової практики з оперативно-службовою діяльністю Державної прикордонної служби України; спрямованість навчання майбутніх офіцерів-прикордонників на формування практичних навичок з тактики прикордонної служби; наукова обґрунтованість польової практики з тактики прикордонної служби; чітка послідовність організації польової практики з тактики прикордонної служби; доступність та наочність польової практики з тактики прикордонної служби; свідомість і активність курсантів під час польової практики з тактики прикордонної служби; міцність засвоєння знань, умінь та навичок з тактики прикордонної служби [9].

Методи організації польової практики з тактики прикордонної служби розподілено таким чином:

за характером подачі (викладання) навчального матеріалу (словесні, наочні, практичні). Саме на останньому акцентуємо увагу у нашому дослідженні;

за організаційною ознакою:

- методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи моделювання взаємодії між суб'єктом (науково-педагогічним складом) та об'єктом (курсантами) навчання;
- методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності курсантів;
- методи удосконалення навчально-матеріальної бази центру забезпечення навчального процесу НАДПСУ та її використання;
- методи контролю та самоконтролю під час польової практики [9].

Таким чином, результати проведеного аналізу дозволяють визначити основні методи навчання, що складатимуть основу методики організації польової практики з тактики прикордонної служби: моделювання взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби; удосконалення навчально-матеріальної бази з тактики прикордонної служби та методів її використання; організація контролю знань, умінь і навичок майбутніх офіцерів-прикордонників у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби.

Моделювання взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби визначає необхідність створення розгорнутої базової схеми й деталізованого опису її складових. На нашу думку, структурна модель включає типові завдання, їх трансформацію у навчально-професійні завдання, а також вибір форм організації навчального процесу й методів навчання.

Моделювання взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби здійснювалося з дотриманням таких вимог:

- урахування функцій, які виконуються офіцером-прикордонником у процесі оперативно-службової діяльності;
- акцентування уваги на завданнях, які повинен уміти вирішувати офіцер-прикордонник;
- формування переважно таких практичних навичок які необхідні майбутнім офіцерам-прикордонникам для розв'язання завдань оперативно-службової діяльності [1; 8; 9].
- При цьому моделювання діяльності викладача щодо організації польової практики з тактики прикордонної служби повинно здійснюватися за таких умов:
- контекстному підході до організації польової практики з тактики прикордонної служби;
- практичної спрямованості знань, умінь і навичок, сформованих у ході польової практики з тактики прикордонної служби;
- чіткого визначення рівнів володіння практичними навичками майбутніми офіцерами-прикордонниками на кожному етапі організації польової практики;
- якісного виконання вимог до військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на кожній стадії професійного становлення (розвитку).

Результати аналізу науково-методичних аспектів навчального процесу у НАДПСУ дозволили дійти висновку про те, що перераховані вище вимоги й умови неможливо реалізувати без створення структурної моделі взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби, яка включає:

- функціонально-діяльнісний підхід до етапів проведення групових, практичних занять, групових вправ, ділових (рольових) ігор, комплексних занять, тактико-стройових занять, проведених у центрі забезпечення навчального процесу НАДПСУ;
- навчальні завдання на кожний етап організації польової практики з тактики прикордонної служби, що забезпечать створення проблемних ситуацій, що повинен розв'язати як майбутній офіцер-прикордонник, який виконує певні рольові обов'язки;
- алгоритми використання озброєння, військової техніки та засобів імітації, на всіх етапах організації польової практики з тактики прикордонної служби відповідно до її цілей й завдань;
- систему контролю, що забезпечує оцінювання якості прийнятих майбутнім офіцером-прикордонником рішень (або його дій) з позицій норм і вимог професійної діяльності;

- методичне забезпечення організації польової практики (текстовий і графічний задум практичних занять, групових вправ, ділових (рольових) ігор, комплексних занять, тактико-стройових занять, сценарій їх проведення, технічну документацію, особливості використання засобів імітації і т.д.).

Компоненти цієї невід'ємної складовою є структурно-функціональна модель взаємодії суб'єкта та об'єкта навчання у ході польової практики з тактики прикордонної служби, де поєднуються професійно-особистісний підхід і наукова організація педагогічної праці (рис. 1).

Невід'ємною складовою методики організації польової практики з тактики прикордонної служби є удосконалення навчально-матеріальної бази з тактики прикордонної служби та методів її використання.

У результаті вивчення стану навчально-матеріальної бази кафедри прикордонної служби яка знаходиться у центрі забезпечення навчального процесу НАДПСУ констатуємо те, що вона включає: навчальний відділ прикордонної служби, містечко слідознавства та кінологічне містечко. Така навчально-матеріальна база не повною мірою обладнана та відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, потребує удосконалення, дообладнання та дооснащення зразками сучасних технічних засобів охорони державного кордону.

Тому, пропонуємо створити (удосконалити) такі елементи навчально-матеріальної бази кафедри тактики прикордонної служби:

- навчальний відділ прикордонної служби (навчально-методичні матеріали, навчально-класне обладнання, навчально-польове обладнання);
- містечко прикордонної служби, яке включає: містечко слідознавства (ділянка навчального кордону, макети різних видів слідів, ділянки контрольної-слідової смуги, стенди зі слідознавства); ділянки місцевості з інженерними спорудами, прикордонні знаки, навчальний клас закритого або відкритого типу, курсопоказники з формою донесення при появі повітряних та морських цілей;
- кінологічне містечко;
- майданчик для імітації повітряних та морських цілей.

Використання навчально-матеріальної бази на різних курсах навчання повинно здійснюватися за певним алгоритмом. Оскільки на першому та другому курсі здійснюється підготовка до дій за функціональними обов'язками молодшого та старшого прикордонного наряду, що передбачає вивчення навчального матеріалу щодо несення служби у складі прикордонних нарядів, слідопитства, дій у складі елементів бойового розрахунку, ведення спеціальних заходів з пошукових дій, умілого переслідування і затримання порушників державного кордону, на нашу думку, доцільно у цьому контексті використовувати таку навчально-матеріальну базу: містечко прикордонної служби, майданчик для імітації повітряних та морських цілей, різні технічні засоби охорони державного кордону.

На третьому та четвертому курсах здійснюється підготовка до виконання обов'язків на посаді начальника відділення інспекторів прикордонної служби (старшого зміни прикордонних нарядів) та начальника відділу прикордонної служби. Для формування необхідних знань, умінь і навичок доцільним є використання навчально-матеріальної бази навчального відділу прикордонної служби.

На кожний об'єкт навчально-матеріальної бази відпрацьовано паспорт та затверджено методику його використання, яку представлено у методичних розробках на кожне заняття. Основними методами використання навчально-матеріальної бази є: розповідь, показ, тренування з елементами вирішення ситуаційних завдань, які відповідають сучасним вимогам до охорони державного кордону.

Третя складова методики організації польової практики з тактики прикордонної служби є організація контролю рівня знань, умінь і навичок майбутніх офіцерів-прикордонників у ході польової практики з тактики прикордонної служби. Для перевірки використовуються такі методи контролю: усне та письмове опитування, тестовий контроль, практичне вирішення завдань професійного характеру.

Для контролю рівня сформованості практичних навичок у ході

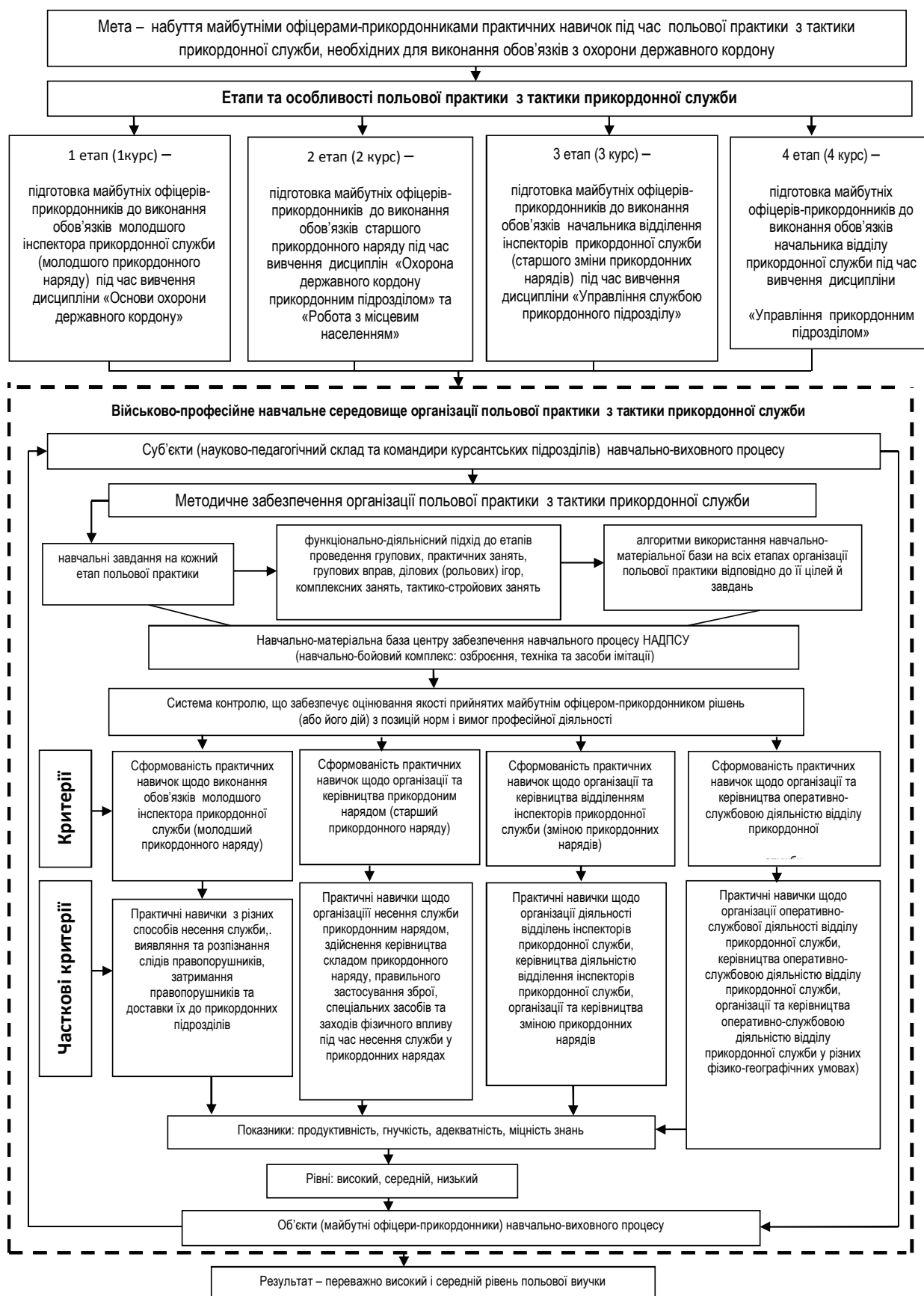


Рис. 1. Структурно-функціональна модель взаємодії суб'єкта та об'єкта навчання у ході польової практики з тактики прикордонної служби

організації польової практики з тактики прикордонної служби найбільш ефективним є оцінювання результатів практичного виконання посадових обов'язків, що передбачає попередню розробку ситуаційних завдань.

Незаперечним є той факт, що формування професійних якостей курсантів носить поступальний характер. На першому та другому навчальних курсах, які складають базову частину навчання, практикується контроль із використанням типових ситуаційних завдань. Розв'язання цих завдань в основному здійснюється за аналогією відповідно до кафедральних зразків, які демонструються викладачами на практичних заняттях. Результати розв'язання завдань курсантами дають можливість установити якість засвоєння кожним з них нормативних положень і вмінь їх виявити та розпізнати в ситуації, що штучно створена.

Оскільки на третьому та четвертому навчальних курсах відбувається процес поглиблення знань курсантів, удосконалення їх вмінь і навичок, контроль доцільно проводити з використанням ситуаційних завдань проблемного характеру. Розв'язання цих завдань вимагає від курсантів використання раніше набутих знань у новій ситуації, що характеризується невизначеністю і наявністю суперечностей. Ситуаційні завдання диференціюються за складністю розв'язання, що забезпечує логіко-функціональну залежність і внутрішню узгодженість завдань.

Методика перевірки практичних навичок у ході польової практики з тактики прикордонної служби відповідає меті викладання курсу. Якщо для перевірки знань існують традиційні способи оцінювання, то перевірка навичок має певні особливості. Викладач повинен надати можливість виявити і захистити власну думку майбутньому офіцеру-прикордоннику за будь-яких навчальних ситуацій; обрати найбільш ефективні методи розв'язування практичних завдань.

При визначенні оцінки за практичні дії у ході польової практики з тактики прикордонної служби нами враховувалися:

- характеристики відповіді курсанта (елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча);
- якість знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних умінь і навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо);
- ступінь самостійності курсантів у навчальній діяльності;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми);
- самостійність оцінювальних суджень [1; 8; 9; 10].

Порядок виставлення оцінки курсантам за практичні дії:

«відмінно» – якщо курсант самостійно і оперативно оцінює різноманітні ситуації та адекватно приймає рішення; продуктивно використовує знання у стандартних та нестандартних практичних ситуаціях, при виконанні творчих завдань проявляє гнучкість знань; робить логічні висновки, узагальнення; бездоганно володіє прийомами роботи зі спеціальними технічними засобами охорони

кордону; вміє знаходити інформацію та аналізувати її, ставити та розв'язувати проблемні завдання; демонструє міцність знань законодавчих актів України, інструкцій з питань охорони державного кордону; в ролі старшого прикордонного наряду (старшого зміни прикордонних нарядів та начальника відділення інспекторів, начальника відділу) віддає розпорядження та організує дії підлеглих; здійснює контроль за діями підлеглих та своєчасно уточнює їм завдання відповідно до змін обстановки;

«добре» – якщо курсант самостійно використовує одержані знання при вирішенні практичних стандартних ситуацій проявляє гнучкість знань; вміє аналізувати, систематизувати і узагальнювати інформацію, робить адекватні висновки; використовує загальновідомі докази, самостійно і правильно аргументує, підтверджує практичними прикладами; правильно володіє прийомами практичної роботи зі спеціальними технічними засобами охорони державного кордону; в ролі старшого прикордонного наряду (старшого зміни прикордонних нарядів та начальника відділення інспекторів, начальника відділу) віддає розпорядження та організує дії підлеглих здійснює контроль за діями особового складу та уточнює їм завдання відповідно до змін обстановки;

«задовільно» – якщо курсант може повторити певну практичну дію (операцію) за зразком; практичні стандартні ситуації вирішує за зразком, не проявляє продуктивності; не здатний адекватно правильно оцінити обстановку, аналізувати та приймати рішення щодо виконання професійного завдання в певних умовах; в ролі старшого прикордонного наряду (старшого зміни прикордонних нарядів та начальника відділення інспекторів, начальника відділу) віддає розпорядження та організує дії підлеглих; здійснює поверхневий контроль за діями підлеглих; не має гнучкості знань, що визначає необхідність погоджування своїх дій з керівництвом; невпевненість у прихитіх рішеннях та дії за шаблоном;

«незадовільно» – якщо курсант не може застосовувати одержані знання на практиці; нездатний адекватно, оперативно, продуктивно приймати рішення та діяти в ролі старшого прикордонного наряду (старшого зміни прикордонних нарядів та начальника відділення інспекторів, начальника відділу); не може поставити завдання підлеглим на організацію та несення служби; не знає як організувати та здійснювати контроль за діями підлеглих.

Таким чином, методика організації польової практики з тактики прикордонної служби включає: моделювання взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби, удосконалення навчально-матеріальної бази кафедри тактики прикордонної служби та методів її використання, організацію контролю засвоєння знань, умінь і навичок у ході організації польової практики з тактики прикордонної служби. Запропонована методика сприяє покращенню практичних навичок у майбутніх офіцерів прикордонників та дозволяє вдосконалити навчальний процес у НАДПСУ.

Перспективи подальшого дослідження цієї проблематики полягають в розробці методичних рекомендацій науково-педагогічному складу кафедр та керівному складу курсантських підрозділів щодо удосконалення підготовки та організації польової практики у ході вивчення військово-спеціальних дисциплін.

Література та джерела

1. Іщенко Д.В. Військова педагогіка. Курс лекцій : Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1998. – 159 с.
2. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
3. Малафій І.В. Дидактика Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 406 с. Мойсеук Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. – К., 2007. – 656 с.
4. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
6. Райко, В. В. Методика підготовки та проведення тактико-стройових занять з майбутніми офіцерами запасу / В. В. Райко // Збірник наукових праць №56/2010. Серія: педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Романишина Л. М. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2010. – С. 111–114.
7. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія / О.В. Торічний – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. – 536 с.
8. Філіпов А.Ф. Основи військової педагогіки: Дидактичні матеріали – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2003. – 68 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / Ягупов В.В. – К.: Либідь, 2002 – 560 с.

В статье проанализированы подходы педагогов к пониманию сути методики обучения. Рассмотрена методика организации полевой практики по тактике пограничной службы, которая включает три составляющие: моделирования отношений между субъектом и объектом обучения во время полевой практики по тактике пограничной службы; усовершенствование учебно-материальной базы по тактике пограничной службы и методов её использования; организация контроля знаний, умений и навыков

будущих офицеров-пограничников во время полевой практики по тактике пограничной службы.

Ключевые слова: методика, организация, полевая практика, тактика пограничной службы.

The article analyses the approaches of teachers to understanding the essence of the teaching methods. The border guard service tactics field practice organization method includes three components. The first component is the interaction of the subjects and objects of training modelling within the organisation of field practice on the border guard service tactics. The second component is the improvement of the educational and material base for the border guard service tactics and methods of its use. The third component of the methodology of field practice on the border guard service tactics is the arrangement of the control of knowledge, abilities and skills of future border guard officers in the course of fieldwork on the border guard service tactics.

Key words: methodology, organization, field practice, tactics of the border guard service.

УДК 37.035.6:355.23:351.746.1

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО ПІДХОДУ

Бец Юрій Іванович

м.Хмельницький

Головним постулатом сучасної методики викладання іноземних мов є думка про те, що мову варто розглядати в освітньому процесі не просто як засіб комунікації та пізнання, але й як шлях, завдяки якому ми проникаємо в національний характер та культурне поле нації. Реалізація міжкультурного порівняльного підходу на заняттях іноземної мови передбачає розгляд загальнолюдських проблем у полікультурному контексті, що, на нашу думку, сприяє формуванню національної свідомості. У даній статті зроблено спробу висвітлити особливості формування національної свідомості у майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі оволодіння іноземною мовою на основі використання міжкультурного порівняльного підходу.

Ключові слова: національна свідомість, іноземна мова, майбутні офіцери-прикордонники, міжкультурний підхід, формування.

Постановка проблеми. Розвиток державності України, розширення соціально-економічних зв'язків нашої країни та формування міжнародних відносин обумовлюють необхідність визначення ефективних шляхів для освітнього процесу щодо підготовки майбутніх фахівців, які спроможні ефективно працювати у структурах Державної прикордонної служби України. Сучасна концепція підготовки фахівців-прикордонників в умовах реформування Державної прикордонної служби – правоохоронного органу спеціального призначення – зумовлена значними змінами в соціально-економічному житті країни і глобалізацією світової економіки, трансформацією професійних функцій та статусу прикордонника в якісно нових реаліях сьогодення. Підготовка фахівця з володінням іноземною мовою на високому рівні без перебільшення стає однією з основних функцій процесу підготовки майбутніх офіцерів, що передбачає пошук нових організаційно-методичних засобів і технологій підвищення якості підготовки фахівців [8].

Головним постулатом сучасної методики викладання іноземних мов є думка про те, що мову варто розглядати в освітньому процесі не просто як засіб комунікації та пізнання, але й як шлях, завдяки якому ми проникаємо в національний характер та культурне поле нації. Іншими словами, оволодіння іноземною мовою не просто збагачує інтелектуальний потенціал та емоційну сферу курсантів, а надає можливість особистості розвиватися в рамках діалогу культур.

Реалізація міжкультурного порівняльного підходу на заняттях іноземної мови передбачає розгляд загальнолюдських проблем у полікультурному контексті, що, на нашу думку, сприяє формуванню національної свідомості. Мета статті – висвітлити особливості формування національної свідомості у курсантів, майбутніх офіцерів-прикордонників, в процесі оволодіння іноземною мовою на

основі використання міжкультурного порівняльного підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В сучасних умовах модернізації освіти актуальним завданням методики викладання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів є теза про те, що мову слід вивчати в безпосередній єдності із культурною картиною даної національної спільноти.

Вивчення іноземної мови безпосередньо впливає на свідомість суб'єкта. По-перше, при засвоєнні другої мови відбуваються зміни власне мовної свідомості, або мовної картини світу, яка до цього часу була сформована в контексті однієї лише рідної мови. По-друге, якісно змінюючи мовну картину світу індивіда, нова мова неминує впливає і на загальну картину світу в когнітивній сфері [11, с.36].

В обґрунтуванні ролі вивчення іноземної мови та іноземної культури в процесі формування національної свідомості у курсантів-прикордонників ми спиралися праці присвячені дослідженню психолого-педагогічних та психолінгвістичних технологій навчання іноземної мови [1; 6; 7], а також на сучасні психологічні та дидактичні дослідження закордонних та вітчизняних вчених, в яких стверджується необхідність опори на рідну мову та культуру в процесі вивчення іноземної мови. [3; 7; 10].

Дослідження в області філософської інтерпретації принципу діалогу культур (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, В.В.Сафонова, М.С.Каган, Г.Д.Гачев, М.К.Петров, П.П.Гайдено та ін.) показують, що для кращого розуміння феноменів іноземної культури необхідно одночасно пізнати своєрідність власної культури, адже повноцінне розуміння інших національностей неможливе без розуміння себе. Усвідомлення рідної культури у співвіднесенні з культурами іншомовних народів дає можливість зрозуміти власну національну унікальність, відчувати себе невід'ємним елементом рідної культури та повноцінним громадянином глобальної спільноти. Вивчення інших культур дозволяє глибше та ширше оволодіти цінностями рідної культури. Аналіз різноманітних концепцій стосовно інтерпретації діалогу культур дозволяє зробити наступний висновок: діалог культур доцільно детермінувати як особистісно-орієнтовану технологію викладання іноземних мов, структурними блоками якої є мова та культура, мовна та культурна картини світу, комунікативна культура мовної особистості в різних мовах, культура та національний характер. Саме діалог культурних систем дозволяє курсантам розвиватися, глибше пізнавати свою унікальність, співвіднести різні культури в плані етнопсихологічних особливостей, норм, образу життя, цінностей тощо.

Сучасні особистісно-орієнтовані технології викладання іноземних мов мають ґрунтуватися на принципі діалогу культур як основи освіти орієнтованої на гуманістичні цінності суспільства. Діалог культур з точки зору викладання іноземних мов – комп-

лексний феномен, що проявляється крізь призму взаємозв'язку мови та культури, невербальної поведінки та емоцій, національної свідомості та комунікативної культури особистості [2, с.15]. Особливістю формування національної свідомості є використання іноземної мови, що, в свою чергу, передбачає засвоєння не лише мовного коду, а й національних культурних особливостей іншого народу з метою кращого пізнання власних етнопсихологічних особливостей. Іншими словами, організація діалогу культур на заняттях іноземної мови є одночасно і умовою успішного оволодіння іноземною мовою і ознайомленням з культурним життям іншої національної спільноти. Маючи справу з новими аспектами культури певного народу, курсанти не лише проявляють адекватне їй сприйняття та розуміння, але й намагаються здійснити контрастно-компаративний аналіз зі своєю рідною культурою. Завдання на порівняння та співставлення допомагають глибше усвідомити та пізнати власну національну ідентичність і, відповідно, сформувати національний характер.

Виклад основного матеріалу дослідження. В рамках нашого дослідження ми зосередили свою увагу на національно-своєрідних феноменах культури, тобто тих реаліях, які виконують функцію неусвідомленого приєднання до пануючої системи цінностей [9, с.28]. Такими феноменами є наступні:

- традиції (стійкі елементи культури), звичаї (традиції в „соціо-нормативній” сфері культури), обряди (функціонують як неусвідомлене приєднання до даної системи норм);
- традиційно-побутова культура;
- повсякденна поведінка;
- „національні картини світу”;
- художня культура як елемент етнографії та етнології народу [5, с.113].

Головною особливістю викладання іноземної мови (в нашому випадку турецької) в умовах впровадження експериментальної програми був акцент на

контрастно-компаративному аналізі двох культур: іноземної та рідної. В той час як заняття іноземної мови контрольної групи проходили виключно в рамках традиційного підходу – з орієнтацією на турецьку культуру. Саме таким чином, на нашу думку, курсанти експериментальної групи мали змогу не лише пізнати та усвідомити культурну самобутність іншої національної спільноти, а й вийти за рамки цієї монокультури і завдяки порівняльному співставленню проникнути у власний національний характер.

В процесі експериментальної програми контрастно-компаративний аналіз двох культур на заняттях з практичного курсу турецької мови будувався як послідовність наступних етапів:

- 1) актуалізація у курсантів знань про рідні культурні феномени, що розглядаються в рамках запропонованої теми;
- 2) ознайомлення з культурними феноменами турецької культури (їх експліцитними та імпліцитним значеннями і проявами);
- 3) порівняння із подальшим виявленням подібних та відмінних аспектів.

На першому етапі курсанти мали змогу з'ясувати свій рівень знань про національні особливості рідної культури; замислитися над змістом та об'ємом тієї інформації, якою вони володіли; і зрештою критично проаналізувати власну готовність до обговорення запропонованої теми, що власне і слугувало мотивом їхньої пізнавальної діяльності та поштовхом до пошуку нової інформації. Цей етап також мав на меті підготувати курсантів до засвоєння матеріалу про іноземну культуру, сприяти ґрунтовнішому осмисленню нових фактів. І, власне, останній етап спонукав курсантів самостійно мислити, аналізувати, співставляти та порівнювати рідну та англomовну культури. Основним компонентом змісту процесу формування національної свідомості у курсантів був текстовий матеріал. Саме текстова діяльність мовної особистості зумовлює дії, пов'язані із породженням та інтерпретацією текстів, детермінує структуру комунікативно-пізнавального процесу. Враховуючи цей аспект, доцільно підкреслити, що в рамках викладання іноземних мов важливим є етнопсихолінгвістичне дослідження тексту, що пов'язане із особливостями національної свідомості певного народу, його історією та культурою, особливим національним образом світу – усе, що відображається в мовній картині світу. Текст як носій культури „живе” в культурі [6], його

естетико-пізнавальне та наукове значення завжди перебуває в скарбниці людської культури [4]; через текст відбувається відображення картини світу представника етнічної спільноти, його національної свідомості, цінностей, традицій тощо. Текст культури, на нашу думку, слід тлумачити як своєрідну форму комунікації, що передає певним способом організовану та направлену інформацію пов'язану з національно-культурним змістом. Для відбору вербальних текстів, що використовувалися у формуючому експерименті, нами були визначені наступні принципи:

- 1) принцип змістовної достатності тексту у зв'язку із темою, що вивчається;
- 2) принцип відповідності тематики тексту інтересам та комунікативним потребам курсантів;
- 3) принцип відповідності рівня складності тексту рівню мовної підготовки курсантів на даному етапі навчання;
- 4) принцип національно-культурної інформативності;
- 5) принцип можливості побудови контрастно-компаративного аналізу двох культур;
- 6) принцип використання лексики з національно-культурним компонентом значення.

В рамках нашого дослідження значна увага приділялася текстам національно-культурної спрямованості, що містили факти про історію, традиції, культурні реалії, національні особливості народів. Основним завданням курсантів у роботі із запропонованими текстами було пошук аналогів в рідній культурі, співставлення та порівняння феноменів національно-культурного життя в іноземній та рідній культурах із обов'язковою власною інтерпретацією засвоєного матеріалу. У процесі роботи з текстами значна увага приділялася оволодінню лексичним складом мови. Беззаперечною є думка стосовно того, що за кожним явищем та феноменом об'єктивної реальності знаходиться культурна картина певної національної спільноти. Щоб зрозуміти лексичні одиниці в тексті не достатньо лише володіти їх значенням, важливим в даному аспекті є культурні феномени, які вони позначають. Робота із лексичним матеріалом включала три послідовні етапи: оволодіння словами, фразами (висловлюваннями) та реченнями.

В процесі формування лексичних навичок ми намагалися урізноманітнити завдання шляхом використання нетрадиційних підходів до опанування лексичних одиниць. Одним з таких методів, наприклад, є завдання, в основі якого лежить принцип асоціації. Викладач на дошці записує 10-20 слів, що вже знайомі курсантам (наприклад: kahvaltı, şarkı, hukuk, ev, kilis, evlenme, tarla, aşk, kadın, kırmızı, vatan, kelime v.b.). Кожен працює самостійно, занотовуючи асоціації, які викликають запропоновані слова. Далі, курсанти працюють в парах та порівнюють свої асоціативні ряди. За цим слідує загальне обговорення та запис асоціацій на дошці навпроти кожного слова. Наступним етапом цієї вправи є аналіз та категоризація асоціацій курсантів на власні та ті, що зумовлені національною приналежністю індивіда. Таким чином, на нашу думку, виконання подібного завдання сприяє усвідомленню курсантами того факту, що лексичний пласт мови є відображенням національних уявлень, а фундаментом значення лексичних одиниць є культурні феномени даної етнічної спільноти. Іншим прикладом вправи, в основі якої також лежить принцип асоціації, є наступне завдання. Курсанти діляться на невеликі групи по 5-6 чоловік в кожній та сідають колом. Викладач пропонує кожному учаснику групи записати перших 5-6 слів, що спадають на думку, коли він чує про свою країну. Тоді курсанти по черзі не лише зачитують свої слова іншим членам групи, а й намагаються пояснити свій вибір. Наступним етапом цієї вправи є виконання тих самих завдань у контексті Туреччини. Завершальною ланкою в даному випадку є дискусія, яку слід організувати в рамках контрастно-компаративного аналізу, пропонуючи курсантам такі запитання:

- *Bunun gibi alıştırmaları yaparak kendi kültür özellikleri hakkında neler öğrendiniz?*

- *Türkiye ve türklerinin kültür özellikleri hakkında neler öğrendiniz?*

Отже, саме на основі співставлення рідної та іноземної мов із врахуванням національних особливостей культури курсанти мали змогу зрозуміти усі відтінки значення нових лексичних одиниць і разом з тим усвідомити культурні відмінності. Пізно-

видом лексичної вправи, що базується на оволодінні курсантами речень, є вправа "Doğru veya Yanlış?" („Погоджуетесь чи Не погоджуетесь?“). Група отримує роздатковий матеріал у вигляді карток з твердженнями стосовно

певних національно культурних аспектів. Такими, наприклад, можуть бути наступні речення:

- *Yeni ülkeye giden yabancılar kendi ülkelerinde kullanılan alışkanlığın kısa zamanda bırakıp yeni ülkede kullanılan alışkanlıklara uygulamak zorundalar.*

- *Ukraynalılar kendi ülkeyi geliştirmek için yeterinceye kadar çabalarını göstermelidirler.*

- *Türk dili Türk halklarının bölgelerarası dili olarak kabul edilebilir.*

- *Bir halkın azınlığı çoğunluğunun geleneklere ve değerlerine saygı göstermelidir.*

- *Doğduğun ülkenin değil yaşadığın ülkenin vatansever olmalısın.*

Курсанти ознайомлюються із запропонованими твердженнями та відмічають ті, з якими вони згодні та незгодні. Далі, проходить робота в невеликих групах по 2-3 чоловіки де обговорюються власні варіанти відповідей. Якщо хоча б одна людина у групі не погоджується з даним твердженням, завдання групи – змінити його таким чином, щоб усі учасники могли погодитися. Іншими словами, вправа стимулює курсантів до лексичної модифікації речень. Тоді, відбувається загальне обговорення тверджень та презентація їх варіацій. Цікавою в рамках міжкультурного порівняльного підходу є вправа, що передбачає роботу з фразеологічним пластом мови, зокрема прислів'ями. Аналіз фразеологічної концептуалізації світу сприяє поглибленню знань про семантику мови в цілому та її зв'язок з етносвідомістю та національним характером. Курсантам пропонується низка прислів'їв турецькою мовою, наприклад:

- *İyi dost kara günde belli oluyor.*

- *Az söyle çok dinle.*

- *Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur.*

- *Akil para ile satılmaz.*

- *Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al.*

- *Bilmemek ayıp değil, sormamak ayıp.*

Курсанти працюють самостійно, зазначаючи етнокультурні репрезентації рис характеру та вдачі людини, що лежать в основі запропонованих фразеологічних виразів (безтурботність, економія, бережливість, розум, кмітливості, досвідченість тощо). Наступною ланкою роботи із даним завданням є обговорення українських еквівалентів турецьких прислів'їв. Курсанти порівнюють та співставляють цінності відображені у змісті українських та турецьких фразеологічних виразів. Даний вид діяльності можна також дещо урізноманітнити. Наприклад, курсанти діляться на декілька мікрогруп і презентують приказку чи прислів'я у вигляді дії. Завдання інших мікрогруп – запропонувати турецький та український еквіваленти даної приказки чи прислів'я, а також здогадатися які риси національної свідомості були представлені в діях. Без-

сумнівно, що всі слова, висловлювання, фразеологічний та ідіоматичний пласт мови є ключовим елементом в реалізації функції мови як засобу культури. Лексичний склад мови можна розглядати як певну мовну картину світу, що відображає особливий погляд та сприйняття світу окремою нацією. Вивчення та дослідження окремих лексико-семантичних груп є одним з основних засобів усвідомлення та розуміння унікальності національних рис різних етнічних спільнот. Необхідно також зазначити, що реалізація діалогу культур на заняттях іноземної мови є можлива не лише за умови, що курсанти вміють сприймати та розуміти іноземні тексти при читанні і можуть чітко висловити свої думки в монологічній і діалогічній формах. Важливим є також розвиток навичок аудіювання, а також вміння письмово сформулювати власні думки. Іншими словами, саме використання усіх видів мовленнєвої діяльності у психологічно комфортному для спілкування кліматі є необхідною умовою для практичного втілення діалогу культур.

Таким чином, міжкультурний порівняльний підхід, що використовувався

з метою формування національної свідомості у курсантів в процесі оволодіння

іноземною мовою, впроваджувався трьома послідовними етапами:

1) актуалізацією знань про рідні культурні феномени;

2) ознайомленням з іноземними культурними феноменами;

3) аналізом подібних та відмінних аспектів культурних картин двох національних спільнот.

Основними компонентами змісту експериментальної програми були тексти культури та лексичний пласт мови (слова, фрази, речення). Узагальнюючи та систематизуючи роль міжкультурного порівняльного підходу ми дійшли наступних висновків: процес оволодіння іноземною мовою зумовлює інтерференцію мовної та загальної картини світу і передбачає проникнення в культурне поле та національну свідомість народу. Зустріч двох культур на парах іноземної мови та використання контрастно-компаративного аналізу рідних та іноземних культурних феноменів забезпечує курсантам можливість глибше усвідомити та пізнати власну національну своєрідність.

Перспективи подальших наукових розвідок. На етапі інтеграції України в європейські військові, політичні, економічні та культурні структури першочергового значення набуває питання підготовки фахівців, здатних успішно реалізувати процес співробітництва України з Європою та всім світом. Однією з найважливіших умов розв'язання цього завдання є необхідність озброєння молодих офіцерів-прикордонників навичками і вміннями професійного спілкування іноземною мовою, зокрема турецькою. Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані у площину визначення сукупності чинників, які впливають на перебіг процесу формування національної свідомості у курсантів у процесі підвищення рівня професійної іншомовної компетентності.

Література та джерела

- Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. – М.: Просвещение: – 2-е изд., 1999. – 149 с.
- Буряк В.А. Деловая межкультурно-коммуникативная компетентность как личностный компонент содержания образования в экономическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Буряк Виктория Анатольевна – Ростов-на-Дону, 2006. – 30 с.
- Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М.: Просвещение, 1990. – 243 с.
- Гальперин П.Я. Введение в общую психологию. Учеб. пособие / П.Я.Гальперин. – М.: Книжный дом "Университет", 2002. – 118 с.
- Готовкіна Л. Психолінгвістичні особливості національного характеру / Лілія Готовкіна // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: зб. матеріалів XI Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 14-16 травня 2008 р.; У 4-х т. / [Редкол.: Тимошенко І.І. (відп. ред.) та ін.]. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2008. – Т. 1. – С. 149–150
- Гвоздева Е.Н. Воспитание национального самосознания студентов педагогического вуза средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гвоздева Елена Николаевна. – Чита, 2006. – 190 с.
- Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 4 с.
- Концепції розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2015 року. – К., 2006.
- Король Л.Д. Український національний характер та фактори його формування / Король Л.Д. // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка» / відп. ред. І.Д.Пасічник. – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип. 13. – С. 234–242
- Тер-Минасова С.Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С. Г. Тер-Минасова // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 19. – 1998. – №2. – С. 7-20.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: уч. пособие / С.Г.Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Главным постулатом современной методики преподавания иностранных языков является мнение о том, что язык следует рассматривать в образовательном процессе не просто как средство коммуникации и познания, но и как путь, благодаря которому мы проникаем в национальный характер и культурное поле нации. Реализация межкультурного сравнительного подхода на занятиях иностранного языка предполагает рассмотрение общечеловеческих проблем в поликультурном контексте, что,

по нашему мнению, способствует формированию национального сознания. В данной статье сделана попытка рассмотреть особенности формирования национального сознания у будущих офицеров-пограничников в процессе овладения иностранным языком на основе использования межкультурного сравнительного подхода.

Ключевые слова: национальное сознание, иностранный язык, будущие офицеры-пограничники, межкультурный подход, формирование.

The main cornerstone of modern teaching methods of foreign languages is an idea that the language should be considered in the educational process not just as a means of communication and knowledge, but also as a way of penetration into the national character of the nation and cultural field. Implementation of cross-cultural comparative approach to foreign language lessons involves consideration of human problems in a multicultural context, which we believe contributes to the national consciousness. This article attempts to highlight the peculiarities of national consciousness in the process of future border guard officers' foreign language learning by means of the cross-cultural comparative approach using.

Key words: national consciousness, foreign language, future border guard officers, cross-cultural approach, formation.

УДК 811.111: 371.134: 271.4

ENGLISH-LANGUAGE TRAINING OF GRADUATES OF UZHGORODS'KA GREEK CATHOLIC THEOLOGICAL ACADEMY OF THEODORE ROMZHA

Bohdan Lyudmyla, Vinnytska Maria
Uzhgorod

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

Ключові слова: Божественна літургія, емігранти, греко-католицька церква, семінаристи, англійська мова.

The future of society depends on the level of human culture, which is manifested in its interaction with the environment. The improvement of international understanding, resolving of conflicts of an international character, eliminating the negative effects of scientific and technological progress is possible in case of specialists training, who bear a high level of general and communicative culture. The efficiency of problems solving that arise in the course of or as a result of professional activities, largely depends on the degree of development of communication and personal features of the modern professional. Ability to work with people to build relationships with colleagues and customers to effectively manage communication processes are necessary in any professional activity. We do emphasize that the culture of foreign ownership of professional communication not only promotes effective international communication and cooperation in professional and personal levels, plays a positive role in the overall development of professionals, expand their outlook, deepen knowledge about the world, about people who use the data in a foreign language, their customs, mentality, especially the national culture, etc., but also contributes to the development of all mental processes: perception, attention, imagination, thinking. In the process of learning a foreign language we observe the education of future specialists in general and the formation of separate professional and personal qualities necessary for becoming a professional technician.

The aim of the paper is to show the expediency of the English language learning by students-seminarians in Uzhgorod with the possibility of using the knowledge for communication and worship in churches of the Greek-Catholic eparchies of the United States and other countries.

The origin of Uzhgorod Greek Catholic Theological Academy of Theodore Romzha goes back to Bishop Michael Manuel Olshavsky who in 1744 founded a theological school in Mukachevo. The next periods in its history cover the following events:

— Since 1778 the school has continued its activities within the walls of Uzhgorod castle that was presented to the Bishop of Mukachevo Andrew Bachinsky by Empress Maria Theresa. Moved from

Mukachevo to Uzhgorod the Theological school of Bishop Olshavsky was transformed by Bishop Bachynskyi into the seminary with four-year course of studying, which was named after Three Saints.

- In 1941 the seminary received status of Academy.
- After receiving the construction area in 1992 at the entrance to Mynay village, near Uzhgorod, on June 28 of that year a cornerstone of the academy building was ordained.
- 1992-1993 school year has started in Uzhgorod, but not in the new building, but in the wagons that were posted in the upcoming Academy.
- In June 28, 2004 during the first celebration of the feast of moving of Blessed Theodore Romzha Relics Cardinal Jozef Tomko from Rome consecrated the building of the new seminary and the foundation for a new seminary church.
- In June 28, 2007, Bishop Milan with Cardinal Theodore Edmar Mc Carrick, the Washington archbishop emeritus, consecrated the new church in the Theological Academy.
- On December 6th, 2008 Theological Academy celebrated a 230-years transfer from Mukachevo to Uzhgorod and the beginning of training in Uzhgorod castle walls.

Since reactivation of Mukachevo Greek Catholic Eparchy more than 150 students of the Academy received certificates of completion of the philosophical and theological education. [1]

Clergymen of Mukachevo Eparchy made a great contribution to the development and establishment of the Greek Catholic Church in the United States. The number of immigrants that came to America in the late nineteenth century. is not known exactly, as they were the immigrants from ethnic Ukrainian lands. But the American immigration agents were ignorant and not very interested in their history. That's why the agents recorded Ukrainian immigrants under various nationalities, "Polish", "Russian", "Hungarian", "Galician" [2]. It is known that in the period 1870-1914 about 650-700 thousand people left Austria-Hungary and migrated to the United States and Canada [3]. Most of the settlers were sent to the anthracite region of Pennsylvania. The very first compact and numerous Ukrainian settlements in that state were formed in Shenandoah, Hazleton, Wilkes-Berry, Scranton and also in parts of Western Pennsylvania rich in coal [4].

Under the new conditions the immigrants had to accept the idea that they were deceived by selfish agents and were brought as cheap labor and as change for striking workers at the mines of Pennsylvania. Because of this the Irish and Welsh workers treated Ruthenian newcomers with undisguised hostility. Rusyns in the vast majority could not write and did not know English, they suffered abuse and

cruelty. Emigrants of other nationalities received assistance and care from their countries of origin: priests, teachers, different professionals came with them, so they could easily organize their own religious, cultural and economic life [5].

In the absence of their own church Ukrainian immigrants who worked in the coal mines of Shenandoah, attended divine service in the German and Lithuanian churches, or in Polish ones. The intolerant attitude of local clergymen forced Ukrainian immigrants to send a letter to the Metropolitan of Lviv Silvester Sembratovych asking to send them a Greek Catholic priest for worship, religious rites and confession [6, c.45].

In 1884, Reverend Father John Volyanskiy, a priest of the Lviv Eparchy in Galicia, responded to the Minister call and came to the United States. In the same year he organized the first Greek Catholic parish in Shenandoah, Pennsylvania. Within a short period of time his pastoral work led to the creation of additional congregations in Pennsylvania: Freeland (1886), Hazleton (1887), Kingston (1888), Wilkes-Berry (1888), Oliphant (1888) and Jersey City, NJ (New Jersey) (1889), Minneapolis Minnesota (1889), Whiting, Indiana (1889) and Passaic NJ (1890). By 1894, with the arrival of additional clergymen mainly from Presov and Mukachevo eparchies about 30 Greek Catholic eparchies were operating, having the possibility to serve more than 100,000 believers.

The priest Ivan Volyanskiy also supported the establishment of the first Ukrainian newspaper that was published on August 15, 1886. He took an active part in public life. The first broad participation of Ukrainian immigrants in the strike movement is linked with his name. Under his patronage the Greek-Catholic Churches maintained schools and reading rooms. In 1898, there were more than 50 Ukrain-

ian Greek Catholic Churches in the US, and in 1913 a distinct Rusyn American Church was founded [7, c. 157]. Since the creation of Rusyn American Church the Divine services were held on Staroslav'yanskiy (Old Slavonic) or Ukrainian languages. But over time and with the change of generations it was necessary to conduct the Divine Liturgy in English. Thus, since the 1960s the so called church English began to be used. Nowadays all the Divine Liturgies at the Greek Catholic churches in the United States go in English only.

Thus, it is in Transcarpathia and in particular in Uzhhorod Greek Catholic Theological Academy of Theodore Romzha the future professionals in Theology and Greek Catholic priests are being trained. In addition to Theological subjects seminarians study English. Most of the students at the end of the 3rd year of studies or the last (7th) year of studies after obtaining a relevant degree have the opportunity to study abroad, more often they study in Italy. Those who speak German have the opportunity to continue their studies in Germany. Already certified graduates can be sent for service either in the Greek-Catholic Church of the United States or to other countries where there is a need for a Greek Catholic priest. Academy graduates, realizing that English is the international communication language, taking into account all the above mentioned facts, outlining their capabilities and perspectives, understand the need to be fluent in it. In addition to all this we should also take into account that all the necessary and important Theological literature is printed in English. In most cases the online resources are also available in English. Divine Liturgies that are going on in English need a thorough preparation and knowledge of professional English. As an example, let's read and compare some prayers and psalms. For comparison we shall take three languages: Staroslav'yanskiy (Old Slavonic), Ukrainian and English (picture 1) [8; 9].

Молитва ОТЧЕ НАШ:

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

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

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

Молитва ВІРУЮ (частина):

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

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

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

Каѳізма Тринадесятая.

Псаломъ 91.

Psalm 91.

Благо есть исповѣдаться Господу, и пѣсти имени твоему Вышній:

2. Возвѣщать заутра милость твою, и истину твою на всакъ ночь:

3. Въ децаторъжничѣмъ Псалтири съ пѣснью въ гуслахъ.

4. Иже возвеселихъ ма еси, Господи, въ твореніи твоёмъ, и въ дѣлахъ твоихъ возрадоуся.

5. Иже возвеличаша дѣла твоя Господи: сълаво оуглубиша на помышленіа твоя.

6. Иже безумны не познаетъ, и не разумны не разумеетъ ихъ.

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

8. Ты же Вышній во вѣкъ Господи.

9. Иже се врази твои, Господи, яко се врази твои погнѣнѣтъ, и разыдѣтъ вси дѣлающіи беззаконіе.

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

11. И воззрѣ око мое на враги мои, и возстающа на малакавиюща оуслышитъ оухо мое.

12. Праведникъ яко финіѣкъ процвѣтетъ: яко кедръ, иже въ Ливанѣ, оумножитъ.

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

14. Еще оумножатъ въ старости масличъ, и благопріемлюще вѣдѣтъ:

15. Да возвѣстатъ, яко правъ Господь Богъ нашъ, и нѣтъ неправды въ немъ.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Picture 1 Psalm 91.

From the above texts we can see that the professional vocabulary is different from the general. Thus, for example, the phrases *Ти, що на небі, хай святится Твоє ім'я, нехай буде Твоя воля, єдинокорний, будучий вік* the experts of general level language would give a completely different translation than it is disclosed in the original. In the context of the religious content these phrases are translated as follows: *who art in heaven, hallowed be thy name, thy will be done,*

only-begotten, the world to come.

In conclusion we can state that all the above mentioned repeatedly confirms the idea that the student seminarian should make the maximum effort to learn the general and professional vocabulary of the English language, and in the future, as a priest of the Greek Catholic Eparchy be able to read the literature in the original, to communicate and, if necessary, make the Divine Liturgy in English.

Literature used

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

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

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

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

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

УДК [37.07:124.5] – 047.44 (477) „1875/1910”

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАД УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ УСТАНОВАМИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Божко Єлизавета Анатоліївна

м.Луганськ

В статті розглянуто обґрунтування методологічних засад, виділені методологічні підходи та вибір методологічних підходів до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.). Методологія в процесі дослідження має визначальну роль сприяючи цілісності, системності, результативності та підвищенню професійної спрямованості дослідницької діяльності. Наукові підходи розкривають перспективи подальшого дослідження проблеми та вдосконалення системи управління освітою.

Ключові слова: методологія, методологічні підходи, аксіологія, цінності, управління освітою.

Текст статті. Актуальність теми дослідження. Сучасний процес реформування системи освіти в Україні зумовив виникнення складних проблем науково-педагогічного та управлінського характеру. Тому й нині актуальними є дослідження проблем історії управління освітою. Адже їх результати можуть сприяти ефективному поліпшенню та оптимізації процесу створення вітчизняної системи освіти в Україні та управління нею. Соціально-політичні, економічні перетворення з останньої чверті XX ст. в Україні, перехід до нових суспільних відносин та реформ в освіті спричинили перегляд існуючих цінностей та ідеалів. Аксіологічні засади управління освітніми установами ґрунтуються на гуманістичних основах визнання людини вищою цінністю, що є достатньо актуальним та необхідним для розвитку гармонійно розвиненої, компетентної у різних сферах професійної діяльності особистості.

Мета статті: обґрунтувати виділені методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.).

Методологія в процесі дослідження має визначальну роль сприяючи цілісності, системності, результативності, підвищенню професійної спрямованості дослідницької діяльності.

Проблеми методології педагогіки досліджували: О. Адаменко, М. Богуславський, Л. Ваховський, С. Гончаренко, Л. Гулан, В. Кремень, Т. Кун, В. Курило, А. Макаренко, І. Пригожин, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Є. Хриков, Е. Юдін, О. Ясько та інші.

Методологічні засади дослідження визначають стратегію вирішення проблеми, яка постає перед дослідником. Якість результатів дослідження залежить від технологічної реалізації стратегії, обраних засобів, методів та методологічних засад дослідження.

Методологія – це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета. Вперше обґрунтування методологічних засад вітчизняної педагогіки зробив К. Ушинський. Основу методології і практичної педагогічної діяльності, і педагогічних пошуків і досліджень він вбачав в ідеях природо відповідності та народності [4, с.137, 219].

У наш час поширеною залишається точка зору Е. Юдіна на структуру методологічних засад науки, який визначає 4 рівня методології – філософський, загальнонауковий, конкретно науковий та рівень конкретного дослідження.

Методологічні засади дослідження проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.)

Рівні методології	Методологічні засади
Філософський рівень	• діалектика;
Загальнонауковий рівень	• аксіологічний підхід; • культурологічний підхід; • системний підхід; • парадигмальний підхід.
Конкретно науковий рівень	• підхід до визначення видів та кількості джерел; • принцип руху дослідження від опису до аналізу, від аналізу до прогнозування розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами; • закони та закономірності розвитку управління; • теоретичні засади взаємозв'язку історії управління та сучасності;
Рівень конкретного дослідження	• відбір джерел; • аналіз наукових джерел; • ретроспективний метод; • порівняльний метод; • системно-структурний метод; • узагальнення.

Вибір методологічних підходів до дослідження проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.) надає найістотніший вплив на процес його проведення і результативність та ґрунтується на специфіці наукової спеціальності, особливостях теми, понятійного апарату дисертаційного дослідження, на систематизації та взаємозв'язку обраних підходів.

Гуманістична тенденція діалектичного матеріалізму полягала в розвитку діалектики як певної традиції філософського мислення, початок якого сягають античності (Гегель, Геракліт, Сократ, Платон). На відміну від зацікавлення суто теоретичними питаннями діалектики у руслі субстанційної онтології (публікації В. Босенка, М. Злотіної) гуманістична тенденція найпомітніше представлена у публікаціях М. Булатова, І. Бичка, В. Іванова, В. Табачковського, М. Тарасенка, В. Шинкарука, О. Яценка, яким притаманні намагання зарахувати до проблематики діалектичного матеріалізму певні елементи філософії культури, філософії світогляду та філософської.

Діалектика (від грец. – мистецтво сперечатись, міркувати) – метод філософії, що досліджує категорії розвитку. Діалектика – це єдина логічна теорія, яка з допомогою своїх категорій дає точне уявлення про рух, зміну, розкриває взаємозв'язок речей в об'єктивній дійсності. Тому категорії діалектики рухливі, біжучі, вирізняються гнучкістю, взаємопереходами. Скажімо, кількість переходить у якість, а якість переходить у кількість; можливість стає дійсністю, дійсність є основою для нових можливостей; причина переходить у наслідок, наслідок може бути причиною для іншого явища, пов'язаного з ним; зміст визначається формою, але форма може бути змістом для іншого процесу, реалізуючи при дослідженні принципи сходження від абстрактного до конкретного, єдності аналізу і синтезу, логічного та історичного, виявлення в об'єкті різноманітних зв'язків та їх взаємодії [2, с. 388].

Таким чином діалектичний підхід дозволяє аналізувати управління освітніми установами як явище, що знаходиться в постійному розвитку; аналізуючи як змінювалися аксіологічні засади управління освітніми установами з кінця Радянського періоду до початку XX століття, вивчати управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, в першу чергу – зі структурою завдань реформування освіти, а також тими чинниками, які визначають її необхідність; відстежувати поступовий розвиток управління освітніми установами, виявляти моменти переходу кількісних змін в якісні, які характеризують певну етапність цього процесу; розглядати процес розвитку управління освітніми установами як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних цьому явищу внутрішніх суперечностей між складністю управлінських завдань та наявним рівнем умов для їх реалізації.

В останні роки ціннісна проблематика перетворилася у важливий об'єкт наукових досліджень, зайнявши гідне місце у працях з філософії, соціології, психології, педагогіки, історії, етики та

інших наук. Зростання значущості вищевказаної проблематики, насамперед, пояснюється збільшенням у суспільстві інтересу до людини як неповторної особистості, її взаємодії з оточуючим світом, а також з переосмисленням сутності добра й гуманізму [1, с. 133].

У свою чергу, це зумовило підвищення значення аксіологічного підходу, який виступає своєрідною призмою, крізь яку вивчаються різні проблеми сучасної науки. У світлі цього перед науковцями постало питання, чи існує зв'язок між поняттями цінності та істини. На це питання науковці відповідають порізно [3, с. 126].

Як підкреслюють провідні науковці (Н. Астахова, І. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська, В. Сластьонін, Є. Ямбург та інші), особливе значуще місце аксіологічний підхід посідає в педагогічній сфері. Так, відомий фахівець у галузі педагогічної аксіології В. Сластьонін пояснює, що аксіологічний підхід виконує роль своєрідного «мосту» між теорією та практикою. З одного боку, він надає можливість вивчати різні явища і події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, а з іншого – розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства.

Сучасні філософи освіти (О. Коршунов, В. Кремень, М. Михальченко) говорячи про «цінності», уточнюють: «цінність – це не будь-яке значення, а лише те, що відіграє позитивну роль у розвитку суспільства: вона, в решті-решт, пов'язана з соціальним прогресом».

Термін «аксіологія» виник через поєднання двох слів грецького походження: *axios* – цінний (ахіо – цінність, вартість і *logos* слово, поняття, вчення). Уперше дефініцію «аксіологія» було використано французьким філософом П. Лапі для виділення галузі філософії, яка досліджує ціннісну проблематику [5, с. 127]. Однак, як з'ясовано, у сучасних словниках тлумачення цього поняття мають певні відмінності.

Аксіологічний аспект управлінської діяльності виступає внутрішнім чинником глибокої педагогічної орієнтації керівника будь-якого навчального закладу [3, с. 132], тому за допомогою аксіологічного підходу шляхом аналізу необхідно виявити ціннісні аспекти в особистісних рисах керівника та підлеглого, визначити їх місце та ролі в освітньому управлінні, виявити ціннісні аспекти в стилях управління, їх перевагу, відмінності та особливості застосування в останній чверті XX та на початку XXI століття, виявити ціннісні аспекти в методах та засобах управління освітніх установ, та інше. Використання аксіологічного підходу являється ключовим, його реалізація в дослідженні проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.) спрямована на те, щоб визначені освітні цінності стали надбанням кожного суб'єкта педагогічного процесу, стали основою для формування його особистісних переконань. Адже освіта виступає одним з провідних засобів передачі молоді первинної ціннісної інформації.

Культурологічний підхід до розробки сучасних освітніх систем

і педагогічних явищ розглядаються в працях В. Андрєєва, Є. Бондаревської, В. Козирєва, І. Колесникової, Г. Корнетова, І. Котової, В. Краєвського, Н. Крилової, З. Малькової, Ю. Сенько, В. Серікова, В. Сластьоніна, Є. Шиянова, Н. Щуркової, І. Якіманської та інших.

Спираючись на етимологію поняття «культурологія» (culture і logos), що включає два основних значення – знання про культуру та теорію культури, дозволяє визначити головні підстави культурологічного підходу в педагогіці, розглядаючи культуру і як джерело цілісної освіти, і як метод її дослідження та проектування. Прийняття значення «культурології» як знання про закони її структури, функціонування та розвитку, проте, не обмежує використання всієї сукупності емпіричних і теоретичних знань, що виробляються, крім наук про культуру, багатьма іншими [5, с.82].

Як методологічна основа педагогіки культурологічний підхід припускає погляд на педагогічні явища й процеси як феномени культури. Як методологічний напрям досліджень він дозволяє розглядати педагогічні явища як сукупність культурних компонентів на широкому соціокультурному тлі соціуму й із урахуванням локальної культурної ситуації. Педагогічні факти і явища при такому підході розкриваються з урахуванням соціокультурних процесів у минулому, сьогоденні й майбутньому.

Культурологічний підхід в управлінні освітніми установами – це, насамперед, принципова гуманістична позиція, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дієвою особою. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті культури. Також являється методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури. Як методологічна основа сучасної педагогічної науки культурологічний підхід припускає використання феномену культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні управлінських та педагогічних явищ і процесів.

Використання культурологічного підходу в дослідженні проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.) передбачає розуміння освіти як явища культури, яка функціонує у культуро-відповідному середовищі, всі складові якого мають людський сенс, слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення в світі культурних цінностей. Культурологічний підхід дозволить виявити як рівень культури управління освітніми установами буде сприяти якійсь освіті яку потребує кожна особистість. Культурологічний підхід дозволяє сприймати цінності й саму систему управління освіти як складові людської культури і водночас її важливими показниками. Як і культура взагалі, вони знаходяться у стані постійного розвитку.

У наукових джерелах можна зустріти різні позиції щодо використання системного підходу до педагогічних досліджень. Досить багато вчених (В. Безпалько, Ю. Конаржевський, А. Кузнєцова, Н. Кузьміна, Л. Новікова, Л. Спірін, Є. Хриков та інші) особливу увагу зосереджує на значущості системного підходу.

Поняття «система» (від грець. – ціле, що складене з частин; сполучення) є загальнонауковим та визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними [5, с. 23].

Управління освітніми установами буде результативним, якщо підсистема, яка управляє, і елемент, яким керують, складають єдину цілісну систему з причинно-наслідковими зв'язками між елементами. Чим вищий ступінь відповідності суб'єкта об'єкту, тим ефективніше здійснюється управління.

До системи управління входять два основних взаємопов'язаних елементи (підсистеми): управлінська – суб'єкт управління; система, якою керують, – об'єкт управління.

Системний підхід дозволяє аналізувати проблему розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.) як цілісну систему, структуру, елементів як на рівні системи в цілому, так і на рівні кожної її підсистеми з урахуванням бажаного кінцевого результату, досягненню якого підпорядковане функціонування системи. Системний підхід охоплює весь зміст управлінської діяльності. Дозволяє розкривати, усвідомлювати закономірні

зв'язки між структурними компонентами різних систем (у контексті дослідження, насамперед, розглядаються системи провідних соціальних цінностей сучасного суспільства, освітніх цінностей як структурного компонента соціальних цінностей, організації цілісного педагогічного процесу у освітніх закладах, особистість як складну біологічно-соціальну істоту).

Спираючись на структурні компоненти системного підходу значимо, як вони відображаються в дослідженні проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.):

1. Аналіз трактування різними авторами цілей, сутності аксіологічних засад управління. Аналіз шкіл теорії управління та концепції управління та порівняння розвитку аксіологічних засад управлінського впливу на систему освіти 1975 року та до нашого часу.
2. Аналіз змін аксіологічних засад управлінської діяльності. Визначення трактування цілей та методів управління, за аналізом джерельної бази. Визначення аспекту цінностей педагогів та учнів в управлінській діяльності освітніми установами, шляхом аналізу методичної бази, з урахуванням хронологічних меж нашого дослідження.
3. Аналіз форм, методів, законів та закономірностей управління освітніми установами, наскільки відстежувався їх прояв в аксіологічному аспекті до людини.
4. Аналіз ролі керівника в системі управління освітніми установами. Аналіз впливу особистісних якостей керівника на управління освітніми установами.
5. Шляхом аналізу теорії самонавчальної організації визначення значення особистості підлеглих в системі управління освітніми установами, з урахуванням хронологічних меж нашого дослідження.

Основні представники парадигмального підходу: М. Богуславський, Є. Бондаревська, Н. Гупан, Г. Корнетов, Т. Кун, І. Лакатос, К. Поппер, О. Сухомлинська С. Тулмін, П. Фейєрабенд, Є. Хриков та інші.

Найважливішим поняттям концепції Т. Куна є поняття парадигми. Її зміст так і залишився не зовсім зрозумілим, однак можна стверджувати, що парадигма – це сукупність наукових положень, які в певний період часу визнаються всім науковим співтовариством. Парадигмою можна назвати одну або кілька фундаментальних теорій, що одержали загальне визнання й протягом деякого часу спрямовують наукове дослідження. Парадигма втілює в собі безперечне, загальновизнане на даний час наукове знання про дослідну галузь явищ природи. Парадигма окреслює коло проблем, що підлягають вирішенню, а все, що не попадає в дане коло, з погляду прихильників парадигми, розгляду не заслуговує. Тому вона визначає, які факти можуть бути отримані в результаті емпіричного дослідження [3, с.183].

О. Адаменко та Є. Хриков поєднують теоретичні та прикладні складові цього явища та під парадигмою розуміють закріплену теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими та матеріальними ресурсами стабільно, тривалий час функціонуючу систему діяльності освітніх установ [3, с.184].

Ми поділяємо погляди цих вчених у тому, що вони бачать конструкцію освітніх моделей зорієнтованою на адекватне відображення в навчальній практиці методичних парадигм їх залежності від домінуючих парадигм у конкретних історичних умовах.

Використання парадигмального підходу в дослідженні спонукає до опису й конструювання педагогічного процесу крізь призму домінуючих в охоплений історичний період методичних парадигм. На наш погляд, панування тієї чи іншої парадигми зберігається до тих пір, доки не з'являються нові факти, що розвивають її методологічні доктрини. Накопичення протиріч всередині парадигми спочатку приводить до зародження нового знання, формування різних наукових напрямків, а пізніше до кризової ситуації, у результаті якої руйнується фундамент старої парадигми і закладаються основи нової, яка змінює історичну перспективу наукових досліджень і визначає нові стратегії наукового пошуку [3, с.190].

Застосування парадигмального підходу в розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами в сучасній дійсності

є виправданим історично-логічним станом «наукової революції», чи зміни наукової парадигми. Визначальним для сучасної доби є те, що ця революція також має універсальне значення, бо і в епістемічному плані, і в соціальному перетворенням підлягають як універсалістські засади «марксистсько-ленінської науки» (парадигми), так і позбавлені за радянських часів власних імен наукові школи та осередки – тобто наукові парадигми певних наукових спільнот, зосереджені навколо певної освітньої установи. Ці установи мають чітке коло науковців, які, перебуваючи у стані безпосередньої комунікації, утворюють унікальне за всіма показниками соціально-наукове середовище. Що, власне, лише і створює передумови до формування конкурентного освітнього простору у пошуках істини.

Парадигмальний аналіз освітніх моделей дозволяє проектувати різні за характером та цілями і системами управління освітою, діагностувати проблеми їх функціонування, прогнозувати результати управління освітньою діяльністю.

Низка представлених методологічних підходів чітко взаємопов'язані та доповнюють один одного, на наш погляд, це ефективна стратегія розв'язання проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть XX – початок XXI ст.). Вони представляють собою певну теоретичну модель, яка відображає один зі шляхів модернізації сучасної системи освіти відповідно до актуальних вимог соціуму та ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості. Визначаючи методологічну базу наукового пошуку, наукові підходи розкривають перспективи подальшого дослідження проблеми, вдосконалення системи управління освітою, оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства, а також спонукає до нового осмислення педагогічного процесу як сходження особистості до гуманістичних цінностей, усвідомлення нею світоглядно-ціннісного сенсу об'єктів соціальної й освітньої реальності.

Література та джерела

1. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів /Т.В. Бутківська // Педагогіка і психологія. -1997. - № 1 (14). - С. 130-137.
2. Гегель Г. В. Ф. Кто мыслит абстрактно? // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. В 2-х томах. Т.1 – М.: Мысль, 1970 – С. 387 – 394.
3. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти / Василь Васильович Крижко. – К.: Освіта України, 2005.
4. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
5. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / Н 34 За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348с.

В статтє рассмотрено обоснование методологических основ, выделенных методологических подходов и выбор методологических подходов к анализу проблемы развития аксиологических основ управления образовательными учреждениями в отечественной педагогической теории (последняя четверть XX – начало XXI в.). Методология в процессе исследования имеет определяющую роль способствуя целостности, системности, результативности и повышению профессиональной направленности исследовательской деятельности. Научные подходы раскрывают перспективы дальнейшего исследования проблемы и совершенствования системы управления образованием.

Ключевые слова: методология, методологические подходы, аксиология, ценности, управление образованием.

The article discusses the rationale methodological foundations, identified methodological approaches and choice of methodological approaches to the analysis of development of axiological foundations problems of educational institutions management in home educational theory (the last quarter of XX – beginning of XXI century). Methodology in the process of investigation has determinative role promoting integrity, consistency, efficiency and professional focus of research. Scientific approaches reveal the prospects for further study of the problem and improve the system of education management.

Key words: methodology, methodological approaches, axiology, values, education management.

УДК 364-78:378.22:001.8

ДОСЛІДНИЦЬКІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОКТОРСЬКИХ ПРОГРАМАХ (PHD) ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Бойко Оксана Михайлівна

м.Київ

Розглядаються документи, які визначають основні компетентності, необхідні докторантам, що навчаються на програмах із соціальної роботи чи соціальної роботи і соціальної політики, у світі та у Великобританії. Визначено особливості найвищого рівня освіти із соціальної роботи (PhD in Social Work) щодо набуття дослідницьких компетентностей докторантами, з акцентом на їх зв'язках із професійним розвитком, знаннями. Уваги потребує вивчення організації, структури, змісту та форм докторських програм з соціальної роботи в зарубіжних країнах, їх порівняльний аналіз та можливості застосування в українській практиці.

Ключові слова: докторські програми з соціальної роботи (PhD); дослідницькі компетентності докторантів програм із соціальної роботи; дослідження в сфері соціальної роботи.

До недавнього часу у багатьох країнах був відсутній третій рівень освіти з соціальної роботи. Це негативно впливало на кількість і якість досліджень у сфері соціальної роботи, оскільки

бракувало кваліфікованих фахівців, які могли поєднувати знання щодо методів й організації досліджень, та розуміння теорії та практики соціальної роботи, її цінностей та особливостей. В кінці 20 століття такі програми почали стрімко розвиватися, і на сьогодні в більшості країн Європи, у США та Австралії багато університетів пропонують навчання на цих програмах. Але деякі країни, такі, наприклад, як Австрія та Німеччина, ще й сьогодні розглядають соціальну роботу насамперед як практичну діяльність.

Тому накопичення теоретичних знань, зміцнення дослідницької спроможності у соціальній роботі є важливим підґрунтям для становлення та розвитку соціальної роботи як професії, так і як академічної дисципліни із власною базою знань. Для соціальних працівників важливо генерувати нові знання для того, щоб створювати нові теорії, покращувати розуміння проблем, якими вони займаються, а також аналізувати їх зв'язок із політикою і практикою. Тому «...якість бази знань та її формування, а також дослідницька спроможність соціальної роботи є нагальною вимогою для зміцнення й соціальної роботи як професії» [7; с. 268].

Вирішити ці питання можливо за наявності розвиненої системи навчання соціальних працівників як дослідників, з набуттям відповідних компетентностей, які не обмежуються виключно практичним контекстом їхньої діяльності. Окрім того, наукові дослідження, вивчення власної практики суттєво впливають на статус професії, довіру до неї, а також дозволяють розвивати та вдосконалювати її теоретичні та практичні засади.

В Україні не існує ґрунтовних досліджень, присвячених дослідницьким компетентностям у докторських програмах (PhD) із соціальної роботи. Лише окремі аспекти найвищого рівня освіти з соціальної роботи розглядалися в роботах вітчизняних науковців О. Бойко, Н. Кабаченко, О. Савчук [1; 4].

Зазначене питання є предметом наукових дискусій в роботах американських та британських дослідників, серед яких Б. Блек (B. Black), Р. Каннінгем – Вільямс (R. Cunningham-Williams), Б. Майнард (B. Maynard), К. Лайонз (K. Lyons), Дж. Орме (J. Orme), Дж. Пауел (J. Powell), Ц. Петр (C. Petr), Д. Харрінгтон (D. Harrington), Й. Шо (I. Shaw) та інші [3; 6; 7; 8; 10].

Метою статті є вивчення особливостей освіти найвищого рівня із соціальної роботи (PhD in Social Work) у світі та у Великобританії щодо набуття дослідницьких компетентностей докторантами із соціальної роботи; акцент робиться на зв'язках між професійним розвитком, знаннями та навичками проведення досліджень.

Соціальна робота є насамперед практично орієнтованою професією, тому тривалий час вважалося, що соціальна робота носить виключно прикладний характер, а її основні теорії запозичувалися з психології, соціології, педагогіки, соціальної політики тощо.

Але, як і інші професії, в процесі свого розвитку соціальна робота зазнала суттєвих змін. Найважливішою з них була зміна парадигми щодо здобуття та використання доказів у практичній діяльності. Останньою тенденцією, яка зумовила активний розвиток досліджень, став підхід, пов'язаний із науково – обґрунтованою практикою (evidence-based practice (EBP)). Основним її принципом є використання досліджень, що передбачають отримання нових знань в сфері соціальної роботи та використання їх для вдосконалення практики соціальної роботи й соціальної політики. В свою чергу, це створило потребу та зумовило необхідність розбудови дослідницького потенціалу у соціальній роботі. У відповідь на це, до бакалаврських та магістерських навчальних програм із соціальної роботи було включено ряд нових дисциплін, що стосувалися теорії та практики проведення досліджень, їх особливостей в соціальній роботі, та створено нові докторські програми із соціальної роботи.

З огляду на ці тенденції, особливо актуальним стає розуміння компетентностей, на формування яких має бути спрямоване навчання на цих докторських програмах. Так, з 1970-х років діє «Група із вдосконалення докторської освіти із соціальної роботи» (Group of Advancement of Doctoral Education in Social Work (GADE)) – організація, членами якої є керівники більш ніж 80 докторських програм із соціальної роботи з усього світу, зокрема, США, Канади, Ізраїлю.

У 1992 році спеціальною робочою групою на базі цієї організації було розроблено «Керівництво щодо забезпечення якості докторських програм (PhD) із соціальної роботи» (Quality Guidelines for PhD Programs in Social Work) [3], яке згодом було доопрацьовано у 2003 та у 2013 роках. Цей документ є однією з перших спроб викласти принципи докторської освіти з соціальної роботи з урахуванням специфіки соціальної роботи як професійної діяльності та академічної дисципліни. Це стало відповіддю на постійні дискусії щодо особливостей завдань та підходів до навчання на докторських програмах із соціальної роботи.

Відповідно до цього документу, важливо, щоб в процесі навчання на докторських програмах студенти могли генерувати та критично оцінювати нові знання, оберігати найважливіші ідеї, притаманні професії, розуміти, яким чином знання трансформують теорію та практику, а також відповідально передавати власні знання іншим. Це передбачає наявність у випускників докторських програм спеціалізованих навичок та знань щодо соціальної роботи як професії та академічної дисципліни, проведення досліджень

та викладання соціальної роботи [3].

Також у «Керівництві» сформульовано мету і завдання докторської освіти з соціальної роботи, описано основні принципи забезпечення якості докторської освіти за такими напрямками: 1) знання соціальної роботи як професії та дисципліни; 2) дослідження; 3) викладання; 4) ресурси/ адміністрування/структури; 5) очікувані результати навчання. В кожному з напрямів виокремлено основні та додаткові рекомендовані компетентності та навички, яких має набути випускник докторської програми [3].

У «Керівництві» в передмові до опису дослідницьких навичок і вмінь докторантів вказано, що, оскільки випускники докторських програм відповідальні за генерування знань, вони повинні вміти проводити високоякісні дослідження та інформувати про їх результати різні цільові групи. «Якісні докторські програми спрямовані на набуття випускниками основних та додаткових компетентностей, що дозволяють їм знаходити докази успішних практик і можливостей їх вдосконалення.

Основні компетенції та навички

Випускники докторських програм повинні вміти:

- концептуалізувати дослідницькі питання в сфері соціальної роботи;
- оцінювати та робити критичний огляд публікацій відповідно до досліджуваних проблем;
- визначати сильні сторони та обмеження власного дослідження;
- проводити дослідження на основі теоретичних підходів;
- розуміти концептуальні основи методологічних підходів та статистичні техніки;
- демонструвати поглиблені знання у процесі відбору та застосування підходів до методології та аналізу результатів, які є найбільш досконалими, прийнятними, відповідними до дослідницьких питань;
- дотримуватися етичних вимог проведення дослідження;
- розробляти та впроваджувати відповідні методології для формування вибірки і збору даних;
- поширювати знання, які сприяють розвитку досліджень, практики і процедур соціальної роботи, що передбачає написання придатних для друку рецензованих манускриптів; презентацію на місцевих, національних та міжнародних конференціях; написання коротких доповідей для політиків щодо актуальних питань» [3, с. 283].

Що стосується додаткових компетентностей і навичок, то «випускники докторських програм також повинні вміти:

- розробляти дослідницькі і фінансові пропозиції, самостійно та у співпраці з іншими;
- розробляти план дослідницької кар'єри;
- брати участь у роботі міждисциплінарної дослідницької команди» [3, с.283].

Варто зауважити, що цей документ не є нормативним, в ньому сформульовані лише основні принципи, на яких можуть ґрунтуватися докторські програми з соціальної роботи. Зазвичай особливі вимоги та структура докторських програм із соціальної роботи значною мірою залежать від політики і практики окремого університету, а також від того, які завдання ставить перед собою та чи інша програма.

Значна увага формуванню дослідницьких компетентностей надається у системі найвищого рівня освіти з соціальної роботи у Великобританії.

На відміну від кінця 20 – початку 21 століття, коли основною метою отримання докторського ступеню було працевлаштування на посаду викладача/дослідника, сьогодні це лише один з багатьох варіантів, оскільки випускники мають можливість працювати в різних соціальних сферах, застосовуючи набуті дослідницькі навички відповідно до особистого професійного контексту. З кінця 1990-х рр., уряд, Агентство з питань забезпечення якості, Ради з питань досліджень заохочують кандидатів у докторанти та заклади, які їх готують, приділяти більше уваги розвитку дослідницьких навичок. Програми, які на це спрямовані, мають різні форми – обов'язкові або вибіркові (але настійно рекомендовані), передбачають отримання кредитів або ні. Набуття таких навичок, як написання статей та підготовка їх до друку, навички презен-

тацій, розробка плану проведення дослідження, поширення його результатів тощо, є складовою частиною навчання на докторській програмі у багатьох університетах.

Проте, при визначенні компетентностей, які необхідні дослідникам, усі ВНЗ орієнтуються на вимоги «Регламенту забезпечення якості та стандартів вищої освіти. Розділ 1. Післядипломні дослідницькі програми» (The Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education - Section 1: Postgraduate research programmes) [11], затвердженому Агентством із забезпечення якості (Quality Assurance Agency) у 2004 році. Тут викладено загальні вимоги до основних компетентностей і навичок докторантів, яких дотримуються і докторські програми з соціальної роботи. Згідно цього документу ВНЗ мають забезпечити студентів – докторантів відповідними можливостями для особистого і професійного розвитку. Перевірка дотримання цього Регламенту здійснюється шляхом стандартного аудиту закладу або шляхом відповідного контролю (review process).

Згідно даного «Регламенту», докторанти мають нести відповідальність за власне навчання, під час програми та після неї, а також усвідомлювати важливість навичок, які можна використовувати в різних сферах (англ. - transferable skills).

В іншому важливому регуляторному документі – «Регламенті якості вищої освіти Великобританії, Розділ B11: наукові ступені» (The UK Quality Code for Higher Education - Chapter B11: Research Degrees) [13], затвердженому Агентством забезпечення якості у 2012 році, – відповідальність за прийняття рішення щодо того, які елементи розробки дослідження та дослідницькі навички є обов'язковими, несуть вищі навчальні заклади, але при цьому вони орієнтуються на рекомендації Рад з питань досліджень та інших уповноважених органів. З метою забезпечення потреб студентів – дослідників, ВНЗ постійно переглядають зміст та структуру навчання дослідницьким та загальним навичкам, а в процесі супервізії визначають індивідуальні потреби окремих докторантів та ті, які зумовлені безпосередньо самим предметом дослідження [13].

Окремо подані описові характеристики вищої освітньої кваліфікації 8 рівня – докторського ступеню – у документі «Загальні рамки для кваліфікацій у вищій освіті в Англії, Уельсі та Північній Ірландії» (The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ)) (2008) [12], де також йдеться про необхідність набуття випускниками докторських програм навичок, які можна використовувати в різних сферах (англ. - transferable skills), про які згадувалося вище.

Згідно прийнятої у Великобританії «Спільної декларації Рад з питань досліджень щодо навичок» (the Research Councils' Joint Skills Statement) [5], навчальні заклади Великобританії повинні забезпечити набуття докторантами навичок і компетенцій у різних сферах, включно з дослідницькими навичками і техніками, навички орієнтуватися у дослідницькому середовищі, організації та проведенню досліджень, навичкам комунікації, створення мереж, роботи в команді, управління власною кар'єрою тощо.

Зазначені навички та компетенції пізніше були детально описані в документах «Декларація щодо розвитку дослідника» (The Researcher Development Statement (RDS)) та «Структура розвитку дослідника» (The Researcher Development Framework - RDF) [9], які було розроблено у 2009 році представниками ВНЗ Великобританії за участі усіх зацікавлених сторін. Їх створенню передувало дослідження, яке включало серію інтерв'ю та фокус-груп з більш, аніж 100 дослідниками, а також консультації із спеціалістами, працевдавцями, спонсорами тощо. Це дозволило визначити перелік знань, навичок та характеристик, необхідних для ефективного роботи кваліфікованого дослідника. Таким чином, вимоги до докторантів були приведені у відповідність до вимог до дослідника на різних етапах кар'єри.

У вказаних документах описано чотири сфери особистісного, професійного та кар'єрного розвитку докторантів: а) знання та інтелектуальні здібності (описує знання, інтелектуальні здібності, техніки, необхідні для проведення дослідження); б) особиста ефективність (особисті якості, необхідні для того, щоб бути ефективним дослідником); в) адміністрування дослідження (знання професійних стандартів та вимоги до проведення дослідження); г) укладання угод, вплив та наслідки (знання та навички, необхідні для спільної діяльності з іншими зацікавленими сторонами з метою забезпечення впливу).

«Структура розвитку дослідника» та «План розвитку дослідника» створюють стратегічні та операційні рамки для навчання проведенню досліджень та їх розвитку у Великобританії.

Важливо також звернути увагу на ту обставину, що університети і докторські програми мають можливість отримувати фінансування на здійснення науково-дослідної діяльності. Фінансування здійснюється Радою Англії з питань фінансування вищої освіти (the Higher Education Funding Council for England (HEFCE)), Радою Шотландії з питань фінансування (the Scottish Funding Council (SFC)), Радою Уельсу з питань фінансування вищої освіти (the Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW)) та Міністерством Північної Ірландії з питань працевлаштування і навчання (the Department for Employment and Learning, Northern Ireland (DEL)).

З метою вдосконалення фінансування, з 1986 року діє система оцінювання науково-дослідної роботи вищих навчальних закладів «Оцінка дослідницької діяльності» (The Research Assessment Exercise), яка з 2014 року має назву «Регламент визначення якості досліджень» (The Research Excellence Framework (REF)). Участь у цьому оцінюванні, що проводиться орієнтовно кожні 5 років, можуть брати всі ВНЗ, які отримують фінансування на науково-дослідну діяльність від зазначених вище органів. Остання така оцінка проводилася у 2008 році, а у 2014 - планується початок нової оцінки. За результатами цієї оцінки приймаються рішення щодо виділення фінансування для науково-дослідницької діяльності, а також формується рейтинг ВНЗ.

Особливістю оцінки є те, що подані звіти оцінюються кваліфікованою групою фахівців та експертів ВНЗ, дослідницьких закладів, які висуваються асоціаціями та організаціями відповідного наукового напрямку. Всього оцінкою займаються 15 основних комітетів, в складі яких є 67 підкомітетів. У 2008 році напрямок підготовки «Соціальна робота і соціальна політика», яка раніше оцінювалася в модулі інших дисциплін, було виокремлено. Це дозволило тим ВНЗ Великобританії, у яких є докторські програми з соціальної роботи, визначити своє місце у рейтингу та отримати відповідне фінансування, що може бути свідченням їх високого дослідницького потенціалу.

Таким чином, в сучасній соціальній роботі велика увага приділяється розвитку базованої на доказах практики. Відповідно, програми навчання докторантів передбачають оволодіння дослідницькими компетенціями. Випускники докторських програм з соціальної роботи, покращують теоретичну базу соціальної роботи через проведення якісних досліджень, поширення їх результатів, які впливають на професійну практику.

Оскільки в Україні наразі йде робота над новим Законом про освіту, одним із положень якого може стати визнання PhD ступеню, та у зв'язку з тим, що Україна зобов'язалася запровадити трирівневу систему освіти відповідно до вимог Болонської декларації, подальші дослідження навчання на докторських програмах є актуальними. Насамперед важливо звернути увагу на вивчення організації, структури, змісту та форм докторських програм з соціальної роботи в зарубіжних країнах, їх порівняльному аналізу та можливостей застосування в українській практиці.

Література та джерела

1. Кабаченко Н.В. Докторська програма (PhD) зі спеціальності «Соціальна робота і соціальна політика» / Н.В. Кабаченко, О.М. Савчук, О.М. Бойко // – К.: Макрос, 2011. – 60 с.
2. Doctoral Degree Characteristics [Electronic resource] // The Quality Assurance Agency for Higher Education. – 2011. – Режим доступу: <http://www.qaa.ac.uk/publications/informationandguidance/pages/doctoral_characteristics.aspx> – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Harrington D. Quality Guidelines for Social Work PhD Programs / [D. Harrington, C. Petr, B. Black, R. Cunningham-Williams, K. Bentley] // Research on Social Work Practice. – 2014. – Vol. 24(3). – P. 281–286.
4. Kabachenko N. Social Work as an Academic Discipline in Ukraine / N. Kabachenko, O. Boyko // Social Policy and Social Work in Transition. – 2011. – № 2

- (1). – P. 79-104
5. Joint skills statement (JSS) of the UK research councils' training requirements for research students [Electronic resource] / AHRB's 'Skills Training Requirements for Research Students'. – 2001. – Режим доступу: <http://www.humanities.ox.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0013/5116/gtf2010.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Lyons K. Doctoral studies in social work: Exploring European developments / K.Lyons // Social Work Education. – 2003. – № 22. – P. 555–564
7. Maynard R. The Empirical Status of Social Work Dissertation Research: Characteristics, Trends and Implications for the Field / R. Maynard, M. Vaughn, C. Sarteschi // British Journal of Social Work. – 2014. – № 44. – P. 267–289.
8. Orme J. Building Research Capacity in Social Work: Process and Issues / J. Orme, J. Powell // British Journal of Social Work. – 2008. – № 38 (5) – P. 988–1008.
9. Introducing the Researcher Development Framework. [Electronic resource]. // Research Councils UK. – 2010. – Режим доступу: <<https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/introducing-the-vitae-researcher-development-framework-rdf-to-employers-2011.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Shaw I. Is Social Work Research Distinctive? / I.Shaw // Social Work Education. – 2007. – № 26(7). – P. 659–669.
11. The Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education - Section 1: Postgraduate research programmes. [Electronic resource]. / Quality Assurance Agency. – 2004. – Режим доступу: <<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-section-1.aspx>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ). [Electronic resource]. / The Quality Assurance Agency. – 2008. – Режим доступу: <<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationandGuidance/Documents/FHEQ08.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. The UK Quality Code for Higher Education - Chapter B11: Research Degrees. [Electronic resource]. / The Quality Assurance Agency. – 2012. – Режим доступу: <<http://www.qaa.ac.uk/publications/informationandguidance/pages/quality-code-B11.aspx>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Рассматриваются документы, которые определяют основные компетентности, необходимые докторантам, которые учаются на программах по социальной работе или социальной работе и социальной политике, в мире и в Великобритании. Определены особенности наивысшего уровня образования по социальной работе (PhD in Social Work) относительно приобретения исследовательских компетентностей докторантами, с акцентом на их взаимосвязи с профессиональным развитием, знаниями. Внимания требует изучение организации, структуры, содержания и форм докторских программ по социальной работе в зарубежных странах, их сравнительный анализ и возможности применения в украинской практике.

Ключевые слова: докторские программы по социальной работе (PhD); исследовательские компетентности докторантов программ по социальной работе; исследования в сфере социальной работы.

The documents are reviewed which identify the core competences needed by the students of Social Work and Social Policy Doctoral Programs (PhD), in the world and in the UK. The specific features are identified for the highest level of social work education (PhD in Social Work) re: acquiring research competences by social work PhD graduates, with the focus on their relations with professional development, knowledge. Consideration should be given to exploring organization, structure, content, and forms of social work doctoral programs in foreign countries, their comparative analysis as well as opportunities to introducing into Ukrainian practice.

Key words: PhD programs in social work; social work PhD graduates' research competences; research in social work.

УДК 373.3: 793.3

ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАВЧАННІ ТАНЦЯМ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бондарчук Наталія Яківна

Чернов Віктор Дмитрович

м.Ужгород

У статті розглянуто основи сучасної методики навчання дітей молодшого шкільного віку танцям, охарактеризовано основні напрями і методи навчання. Розроблено зразок побудови танцювального заняття з молодшими школярами, визначено орієнтовний зміст підготовчої, основної та заключної частин заняття, способи виявлення і виправлення типових технічних помилок. Експериментально досліджено вплив танцювальних занять на розвиток координаційних здібностей молодших школярів із застосуванням диференційованого підходу.

Ключові слова: танці, танцювальне заняття, фізичні якості, координаційні здібності, диференційований підхід, молодший шкільний вік, молодші школярі.

Фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку як ніколи потребує сьогодні звернення до його оригінальних напрямів, що дасть змогу підвищити мотивацію та посилити активність школярів щодо занять фізичною культурою. Серед таких оригінальних напрямів – використання у фізичному вихованні засобів танцювальних дисциплін. На відміну музики, співів і малювання танець не входить у число основних освітніх предметів молодшого школяра, хоча серед різноманітних форм художньо-етичного виховання дитини він, без сумніву, посідає особливе місце, виконуючи паралельно й функцію фізичного виховання. З одного боку, танці представляють емоційну сторону мистецтва, приносять радість, а

отже, здатні підвищити мотивацію до занять ними; з іншого, вони виховують художній смак і любов до прекрасного. Актуальним є те, що, вирішуючи фактично ті ж завдання естетичного розвитку і виховання дітей, що й музика, танець дає можливість сприяти фізичного розвитку, покращувати стан здоров'я [9]. Разом з тим, сучасні концепції освіти виходять із пріоритету всебічного розвитку особистості дитини, що вимагає застосування диференційованого підходу. Це допоможе створити умови, за яких кожен учень зможе максимально реалізовувати свої індивідуальні особливості, стати повноцінним суб'єктом навчально-виховного процесу. Слід враховувати, що в будь-якому класі (групі) навчаються діти з неоднаковими рівнем розвитку і ступенем підготовленості, і навіть ті, кого можна віднести до середнього рівня, як правило, істотно відрізняються за інтересами, особливостями сприйняття, мислення, пам'яті тощо. Тільки диференційований підхід до навчання може забезпечити реалізацію індивідуального підходу на основі створення груп школярів, близьких за основними параметрами диференціації [1].

У контексті проведення даного дослідження авторку цікавили останні публікації з проблематики сучасного стану наукових досліджень бальних і спортивних танців (А.Коваленко) [9], основ спортивних танців (Т.Осадців) [12], методики навчання основним видам бальних танців (Л.Брайловська [2], Г.Чеккеті [5], Г.Регационі [14]), техніки рухів у сучасних танцях (Г.Гай [4],

Т.Джала [6], У.Лерд [11]), організації і діяльності танцювальних шкіл і гуртків для дітей, підлітків і молоді (І.Бурмистрова, К.Сілаєва) [3], відбору молодших школярів до занять танцями (В.Єрмакова) [8], навчання танцям у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів (Т.Пуртова та інші [13], З.Роот [15], Є.Дініц, Д.Єрмаков [7]), виховання молодших школярів у рамках отримання ними танцювальної освіти, зокрема хореографічного, музично-ритмічного виховання (С.Херувімова, Є.Брюхова) [17], а також проблематики диференційованого підходу у шкільному фізичному вихованні – визначення чинників і критеріїв диференціації (Н.Бондарчук, В.Чернов) [1], дослідження технології диференційованої фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах (І.Сулейманов та інші) [16], використання диференційованого підходу у фізкультурній роботі зі школярами (В.Леонова, А.Куц) [10].

Мета статті – дослідити роль застосування диференційованого підходу у навчанні дітей молодшого шкільного віку танцям і розвитку їхніх координаційних здібностей. Завдання, які вирішувалися в ході дослідження: 1) окреслити основи сучасної методики навчання дітей молодшого шкільного віку танцям; 2) розробити зразок побудови і визначити зміст танцювального заняття з молодшими школярами; 3) визначити вплив танцювальних занять на розвиток координаційних здібностей молодших школярів залежно від їхнього рівня розвитку фізичних якостей. Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи: аналіз та узагальнення літературних джерел, педагогічне спостереження, педагогічний контроль, тестування та оцінювання координаційних здібностей.

Результати дослідження. Сучасні бальні танці з певної точки зору можна охарактеризувати як кульмінацію творчої діяльності людини, в якій об'єднуються мистецтво і фізична культура, відбивається вся краса світу, адже заняття танцями передбачають одночасно вдосконалення тіла фізичними вправами і підвищення рівня розвитку фізичних якостей, вивчення акторської майстерності, режисури, стилістики як складових мистецтва створення образу, аналіз музики, психології міжстатевих стосунків, проявів емоційності у творчому образі. Як вид фізичної культури танці не вимагають форсованих навантажень, добре розвивають координацію рухів, покращують рухливість суглобів, розвивають моторну пам'ять, сприяють розвитку гарної постави та красивої ходи, розвивають дихальну систему організму, сприяють підтримці загального тону організму. Як масовий засіб фізичного та культурного розвитку бальні танці стали одним із видів спорту, що отримав назву спортивних танців [2; 12]. Сучасні напрямки їхнього розвитку характеризуються тенденціями до гармонізації різноманітних танцювальних комбінацій, підвищення рівня змістовності програм та естетики їх виконання. Найбільш популярними і відповідно включеними в реєстр обов'язкових на спортивних змаганнях є десять видів основних танців, розділених на дві групи: "танці стандарту" (Standard) і "латиноамериканські танці" (Latin) [4; 6].

Дитяче танцювання має специфічні особливості, пов'язані передусім із психологічним сприйняттям міжстатевих стосунків, яке є вкрай важливим у бальних танцях. Зрозуміло, що дитина молодшого шкільного віку не здатна відобразити в танці глибини цих стосунків, їх філософської суті, багатства, зважаючи на відсутність необхідного для такої творчості життєвого досвіду. Але вже сама танцювальна субкультура, що визначає стиль танцювальних відносин, спілкування й поведінки танцюристів, вже з перших місяців занять прищеплює дитині потяг до естетично красивого способу життя; підвищується рівень інтуїтивно-творчого сприйняття музики і танцю, театрального мистецтва, формуються найважливіші психолого-естетичні принципи майбутнього життя [15].

Сучасна методика навчання молодших школярів танцям починається з відбору хлопців і дівчат, при якому надзвичайної ваги набуває психодіагностика психологічного стану, психоемоційної сфери дітей для підвищення в майбутньому рівня танцювальної підготовки, забезпечення психологічної сумісності танцювальних пар. Серед найбільш загальних методів навчання танцювальним рухам слід назвати методи пояснення, практичного показу, виконання вправ та елементів під рахунок, самостійного виконання

елементів. Спосіб навчання за допомогою практичних показів є найбільш доступним, адже в молодшому шкільному віці діти ще не знають і не можуть адекватно сприймати спеціальну термінологію. Ефективним розчленованим методом навчання є виконання певних елементів вправ під рахунок; його важливість передусім полягає в забезпеченні можливості фіксувати рухи кожного рахунку, одразу виправляти або уточнювати основні положення ніг, рук, інших частин тіла. Метод самостійного виконання елементів вправ дозволяє навчати дітей контролювати свої рухи, свідомо підходити до освоєння того чи іншого елемента або рухової дії [5; 8; 11; 15].

Невід'ємними складовими навчання сучасним танцям є навчання базовим елементам хореографії та основам музики. Початкова хореографічна підготовка в молодшому шкільному віці виконує функції формування правильної постави, навчання правильним позиціям ніг і рук, елементам партерної хореографії, розвитку координації рухів; вона дозволяє уникнути появи помилок при виконанні елементів у опори, дає можливість прищепити навик "відчувати м'язи", бачити красиву лінію ніг у різних положеннях тіла, швидше покращити якість виконання елементів танцювальних рухів, що розучуються [14; 15].

При навчанні основам музики важливо дати дітям можливість відчувати, що ідейно-емоційний вміст музичного твору композитор передає за допомогою різних засобів музичної виразності – насамперед мелодії, гармонії, темпу, ритму; сукупність усіх цих засобів дозволяє створити музичні образи, вміст яких відображає задум композитора. Водночас музика повинна сприйматися школярами як невід'ємна складова танцювального мистецтва, чому сприяють виконання вправ на узгодження рухів із музикою, участь у музичних іграх. На заняттях із дітьми молодшого шкільного віку рекомендується використовувати музику дитячого репертуару, якщо подібні музичні твори зручні для танцювальних вправ. Також при виборі музики слід звертати увагу на її мелодію, регістри, ритм, такт, темп і динамічні відтінки: мелодія важлива насамперед тим, що вона допомагає дитині запам'ятати музику, а отже, і танцювальну вправу; регістр допомагає створити в музиці певний образ, контрастність; ритм має велике значення для музичної виразності, відтворення ритмічного малюнка рухами розвиває музичну пам'ять, координацію рухів, швидкість реакції; від розміру й такту залежить вербальний рахунок при виконанні вправ з музичним супроводом; через темп діти сприймають характер музики, причому при виборі музики слід пам'ятати про взаємну залежність між музичним темпом і амплітудою виконання вправ; зрештою, методика навчання танцям передбачає виконання спеціальних вправ на засвоєння музичних динамічних відтінків [13; 17].

Невід'ємною складовою методики є й безпосередня організація педагогічної роботи на кожному занятті, побудова його структури, визначення завдань і змістов наповнення. На кожному занятті, крім основних завдань навчання танцям, вирішуються різні часткові завдання, які визначаються особливостями музичного твору, структурою і вмістом вправ, рівнем підготовленості дітей, їхніми можливостями та інтересами, умовами та спрямованістю педагогічного впливу. За формами проведення заняття можуть бути учбовими (у т. ч. ігровими), відкритими (для батьків і всіх бажаних глядачів), показовими (для фахівців – з наочною демонстрацією методичних прийомів, за допомогою яких найефективніше досягаються позитивні результати у засвоєнні техніки виконання тих чи інших танцювальних рухів), контрольними [3; 7].

Кожне заняття складається з трьох частин – підготовчої, основної, заключної, хоча при цьому повинно залишатися єдиним цілим, в якому всі елементи тісно взаємопов'язані один з одним. В якості зразка побудови танцювального заняття наведемо орієнтовний зміст різних частин. У підготовчій частині доцільно виконувати прості музично-рухливі ігри малої інтенсивності, прості ігри на зосередження уваги, ігри з включенням танцювальних кроків, елементів хореографії, нескладних за координацією і знайомих дітям ритмічних танців, прості вправи танцювально-ритмічної гімнастики. Основну частину доцільно ділити на декілька етапів, наприклад: 1) знайомство дітей з базовими елементами музичної грамоти (основу становлять музичні ігри); 2) виконання спеціальних ритмічних вправ на узгодженість рухів із музикою (різно-

види ходьби з хлопками і рухами рук; відображення тривалості звуку; ігри для розвитку відчуття ритму та закріплення навичок виконання рухів відповідно до темпу музичного твору; імпровізація рухів на музичні теми); 3) знайомство з елементами хореографії (виконання спрощених елементів художньої гімнастики та хореографії – у партері та біля опори); 4) тренувальні допоміжні вправи на розвиток фізичних якостей. У заключній частині переважають вправи на розслаблення м'язів, дихальні вправи, вправи на зміцнення постави, можуть виконуватися ігрові завдання малої інтенсивності. При аналізі заняття основна увага звертається на обсяг нових знань, умінь, навичок, засвоєних дітьми на занятті, технічність виконання вправ та окремих танцювальних рухів групою загалом і кожною дитиною окремо, загальну танцювальність і музичність заняття [13; 15].

Методика навчання танцям передбачає застосування етапного, поточного, оперативного контролю, використання педагогічних, соціально-психологічних, медико-біологічних показників для всебічної оцінки підготовленості школярів до занять. Контроль технічної підготовленості школярів варто будувати на критеріях музичності, ритмічності, балансу, техніки, динаміки танцю, синхронності, ведення в парах, стабільності, емоційності. Результати застосовуються для коригування засобів виявлення і виправлення типових технічних помилок дітей [3; 7]. До таких помилок належать помилки темпу (занадто повільне або занадто швидке виконання кроків і т. п.), ритму (недотримання тривалості кроків, непотрапляння кроку, неправильний перенос маси тіла точно на удар і т. п.), помилки в техніці роботи ніг і стоп (неправильна постановка опорної та робочої ніг), техніці виконання фігур, виборі позиції стопи, невміння тримати лінію, неправильні постановки в парі (недотримання належної відстані, непаралельні лінії плечей, неправильне положення рук або голови й т. п.) [2; 6; 11].

При навчанні молодших школярів танцям важливим є застосування диференційованого підходу, який загалом може будуватися на індивідуальних, середовищних і соціальних чинниках. Найбільш важливими є критерії, що співвідносяться з індивідуальними чинниками – статевіковий критерій, індивідуально-соматичні особливості організму, рівень фізичного стану, який визначається фізичним розвитком, фізичною працездатністю, фізичною підготовленістю, станом здоров'я, функціональними

можливостями організму [1; 10; 16]. В даному дослідженні ми користуємося критерієм розвитку фізичних якостей, який є складовою загального критерію фізичної підготовленості.

Для визначення впливу танцювальних занять на розвиток координаційних здібностей молодших школярів були сформовані дві танцювальні групи зі школярів, які займалася на базі танцювального гуртка для дітей молодшого шкільного віку Палацу Дітей та Юнацтва ("Падіюн") м. Ужгорода. Застосування диференційованого підходу виявилось в тому, що критерієм для зарахування в ту чи іншу групу слугував рівень розвитку фізичних якостей (швидкості, сили, спритності, гнучкості, витривалості) на основі результатів тестувань, що проводилися в загальноосвітніх навчальних закладах протягом останніх двох років. До першої групи (ТГ-1) увійшли 16 хлопців і дівчат з низькими та середніми показниками розвитку фізичних якостей, до другої групи (ТГ-2) – з високими показниками.

Координаційні здібності школярів визначалися за такими тестами: 1) виконується ходьба випадами, при цьому нога опускається на підлогу акцентовано з носка на всю ступню (тест на визначення індивідуальної ритмічності рухів); 2) виконується ходьба з підніманням прямої ноги вперед, із розведенням рук у боки; від учнів вимагається якомога точніше зберігати загальний малюнок руху, його ритм, амплітуду, темп, динаміку (тест на визначення колективної ритмічності рухів); 3) поштовхом двома ногами виконується стрибок уперед через смугу шириною 0,5 м, після чого учень приймає положення стійки на одній нозі, руки на поясі (тест на визначення рівноваги); 4) виконується перестрибування через скакалку при обертанні скакалки партнером або партнершею (тест на визначення точності); 5) виконується перестрибування через скакалку на підлозі за колом у заданій послідовності: на правій нозі; на лівій нозі; на двох ногах; ноги тримаються нарізно; ноги схрещені (тест на визначення спритності); 6) виконується приставний крок убік із невеликим присіданням: 4 кроки вліво, 4 кроки вправо; при цьому кисті рук обертаються назовні й усередину (тест на визначення рівня пластичності); 7) за мінімальний відрізок часу послідовно на прямій лінії виконуються 3-4 перекиди вперед (тест на вміння орієнтуватися у просторі). Критерії оцінювання координаційних здібностей тестованих дітей за трибальною шкалою подані в табл. 1.

Таблиця 1

Критерії оцінювання координаційних здібностей школярів за кожним тестом

№	5 балів	4 бали	3 бали
1	При ходьбі нога нечутно ставиться на великий палець, потім акцентовано на ступню – через однакові проміжки	Ходьба виконується напружено і скуто, хоча проміжки залишаються майже однаковими	При ходьбі як мінімум декілька разів істотно порушено рівномірність кроків
2	Рухи виконуються в повній відповідності зі зразком	При ходьбі ногу піднято до горизонталі, носок не відтягнуто, голову опущено	При ходьбі ногу не доведено до горизонталі, руки не завжди розведені в боки; рухи виконуються скуто
3	Після стрибка зберігається суворо вертикальне положення	Після стрибка допускається незначне похитування верхнього плечового поясу	Після стрибка учень переступає ногами з загальною фіксацією вертикального положення
4	Перестрибування виконується без помилок	Допускається одне порушення ритму	Учень припускається декількох чи багатьох порушень ритму
5	Перестрибування виконується без помилок	При перестрибуванні допускається одне порушення послідовності рухів та одне порушення ритму	При перестрибуванні постійно порушується ритм, учень заступає за скакалку
6	При виконанні зберігається повна відповідність амплітуди, напрямку, темпу, злитості рухів	При виконанні рухи недостатньо зліті, виразні	Спостерігається дуже слабка злитість рухів і повна їх виразність
7	При виконанні серії перекидів повністю зберігається пряма лінія	При виконанні серії перекидів допускається незначне відхилення від прямої лінії	При виконанні серії перекидів учень не здатен витримувати лінію

Результати тестування (в середніх балах групи за кожним тестом) представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Загальні результати тестування координаційних здібностей школярів танцювальних груп у кожному з тестів (у балах, n = 25)

№	Розвиток координаційних здібностей (за номерами тестів)	ТГ-1 (n = 16)			ТГ-2 (n = 9)		
		Середній бал до занять	Середній бал після занять	Середній приріст (у балах)	Середній бал до занять	Середній бал після занять	Середній приріст (у балах)
1	Індивідуальна ритмічність рухів	3,6	4,0	0,4	3,6	3,8	0,2
2	Колективна ритмічність рухів	3,9	3,9	0,0	3,8	4,1	0,3
3	Рівновага	3,8	4,1	0,3	4,0	4,2	0,2
4	Точність	4,1	4,2	0,1	4,3	4,5	0,2
5	Спритність	3,6	4,1	0,5	3,7	4,0	0,3
6	Пластичність	3,8	4,1	0,3	3,8	3,9	0,1
7	Орієнтація у просторі	4,2	4,2	0,0	4,0	4,2	0,2

Висновки:

1. Специфіка дитячого танцювання в молодшому шкільному віці пов'язана насамперед із психологічним сприйняттям міжстатевих стосунків, а також з іншими антропометричними, фізіологічними, психологічними та іншими особливостями молодшого шкільного віку. Загальні методи навчання дітей танцювальним рухам – методи пояснення, практичного показу, виконання вправ та елементів під рахунок, самостійного виконання елементів. Складовими навчання базовим елементам хореографії є засвоєння елементів партерної хореографії та виконання вправ у опори. Навчання основам музики включає переважно виконання вправ на узгодження рухів із музикою та участь у музичних іграх. При заняттях спортивними танцями на початкових етапах важливого значення набуває поступове усунення технічних помилок, яких припускаються діти.

2. Невід'ємною складовою методики навчання дітей танцям є безпосередня організація педагогічної роботи на кожному занятті, побудова його структури, визначення завдань і змістове наповне-

ння, аналіз проведеного заняття. Загальними головними елементами основної частини танцювального заняття є знайомство дітей з базовими елементами музичної грамоти (із застосуванням музичних ігор), спеціальні ритмічні вправи на узгодженість рухів із музикою, в т. ч. ігри на розвиток відчуття ритму та закріплення навичок виконання рухів відповідно до темпу музичного твору, виконання спрощених елементів художньої гімнастики та хореографії в партері та біля опори, тренувальні допоміжні вправи на розвиток різних фізичних якостей.

3. Дослідження впливу танцювальних занять на розвиток координаційних здібностей молодших школярів залежно від їхнього рівня розвитку фізичних якостей показало, що цей вплив трохи сильніший у дітей з більш низьким розвитком фізичних якостей (середній приріст у ТГ-1 за всіма тестами становив 0,23 бали, у ТГ-2 – 0,21 бал), а найбільшою мірою заняття танцями сприяють розвитку спритності (загальний приріст 0,4 бали), індивідуальної ритмічності рухів (0,3 бали), рівноваги (0,25 балів).

Література та джерела

- Бондарчук Н.Я. Чинники диференційованого підходу та критерії диференціації у фізичному вихованні різних категорій населення / Н.Я.Бондарчук, В.Д.Чернов // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Зб. наук. праць. – Вип. 1. – Т. 1. – Вінниця, 2011. – С.236-241
- Брайловская Л. Самоучитель балльных танцев: вальс, танго, самбо / Л.Брайловская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 156 с.
- Бурмистрова И. Школа танцев для юных / И.Бурмистрова, К.Силаева. – М.: Экспо, 2003. – 240 с.
- Гай Г. Техника европейских танцев / Говард Гай. – Пер. с англ. А.Белгородского. – М.: Издательство "АРТИС", 2003. – 244 с.
- Грационо Чеккетти. Полный учебник классического танца. Школа Энрико Чеккетти. – М.: АТС "Апрель", 2007. – 503 с.
- Джала Т.Р. Модульвання техніки рухів у спортивних танцях / Т.Р.Джала // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10. – Львів: НВФ "Українські технології", 2006. – Т. 1. – С.447-453
- Диниц Е.В. Азбука танцев / Е.В.Диниц, Д.А.Ермаков. – М.: АТС "Апрель"; Донець: Сталкер, 2005. – 286 с.
- Єрмакова В. Психологічні дослідження дітей молодшого шкільного віку для відбору до занять спортивними танцями / В.Єрмакова, Г.Петренко // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10. – Львів: НВФ "Українські технології", 2006. – Т.4. – Кн. 1. – С. 84-87.
- Коваленко А.А. Современное состояние научных исследований в спортивных танцах / А.А.Коваленко // Спортивные танцы. – М.: РГАФК, 2001. – № 1 (17). – С. 11-13
- Леонова В.А. Дифференцированный подход к выбору методов совершенствования двигательных качеств школьников / В.А.Леонова, А.С.Куц // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції "Фізична культура, спорт та здоров'я нації". – Вінниця, 1996. – С. 118-123.
- Лэрд У. Техника латиноамериканских танцев / Уолтер Лэрд. – В 2-х ч. – Ч. 1.: Румба, Самба; Ч. 2.: Пасодобль, Ча ча ча, Джайв. – М.: Артис, 2003.
- Осадців Т.П. Спортивні танці: Навчальний посібник / Т.П.Осадців. – Львів: ЗУКЦ, 2001. – 340 с.
- Пуртова Т.В. Учите детей танцевать / Т.В.Пуртова, А.Н.Беликова, О.В.Кветная. – М. Владос, 2003. – 254 с.
- Регаццони Г. Латиноамериканские танцы / Гвидо Регаццони, Массимо Анджело Росси, Алессандро Манджони. – Пер. с фр. – М.: БММАО, 2001. – 192 с.
- Роот З.Я. Танцы в начальной школе: Практическое пособие / З.Я.Роот. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 128 с.
- Сулейманов И.И. Содержание и технология дифференцированного физкультурного образования учащихся общеобразовательной школы / И.И.Сулейманов, Н.С.Ниясова, Е. А. Короткова // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 9. – С.52-56
- Херувимова С.А. Практикум по курсу музыкально-ритмического воспитания: Методические указания для студентов ОДО / С.А.Херувимова, Е.И.Брюхова. – Чайковский: ГИФК, 2004. – 72 с.

В статье рассмотрены основы современной методики обучения детей младшего школьного возраста танцам, охарактеризованы основные направления и методы обучения. Разработан образец построения танцевального занятия с младшими школьниками, определены ориентировочное содержание подготовительной, основной и заключительной частей занятия, способы выявления и исправления типичных технических ошибок. Экспериментально исследовано влияние танцевальных занятий на развитие координационных способностей младших школьников с использованием дифференцированного подхода.

Ключевые слова: танцы, танцевальное занятие, физические качества, координационные способности, дифференцированный подход, младший школьный возраст, младшие школьники.

The foundations of modern techniques of dancing training to the children of primary school age have been considered in the article. Main teaching areas and methods have been analysed. The sample of construction of dance lesson for younger schoolchildren have been provided. The putative contents of preparatory, main and final parts of the lesson have been determined. The ways of typical technical mistakes detection and correction have been mentioned. The influence of dance lessons on the development of younger schoolchildren's coordination abilities using differentiated approach has been identified.

Key words: dancing, dance lesson, physical qualities, coordination abilities, differentiated approach, primary school age, younger schoolchildren.

УДК 378.147:614.253

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Борисюк Леся Олександрівна

м.Півне

Підготовка компетентних фахівців сестринської справи базується на врахуванні процесів розширення функціональних можливостей медсестер-бакалаврів і узагальненні теоретичних підходів до формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер. Теоретичними основами у контексті нашого дослідження є наукові пошуки в галузі педагогіки, психології, медицини, соціології, аксіології та ін. Важливою складовою теоретичних основ формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи є результати наукових розвідок, відображенні в дисертаційних дослідженнях.

Ключові слова: наукові дослідження, медичні сестри, професійна компетентність, фахівці сестринської справи.

Актуальність теми дослідження базується на тому, що реформування системи професійної підготовки фахівців сестринської справи як складової системи охорони здоров'я України на сучасному етапі зумовлено глобальними змінами на європейському ринку праці, прогресом світової медичної науки, змінами в соціальному, економічному, правовому та освітньому просторі. Про необхідність сформованості відповідного загальнокультурного та професійного рівня майбутніх фахівців наголошується у Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). З 1996 року згідно з наказом МОЗ «Про створення Національної програми розвитку медсестринства України» створена робоча група, яка займається конкретними питаннями розробки вказаної програми та її реалізації в практичній охороні здоров'я і системі медсестринської освіти. Для оптимізації формування професійної компетентності бакалаврів сестринської справи актуалізується потреба узагальнення наукових підходів дослідників, що складає теоретичні основи вивчення цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і яким присвячується стаття, дає змогу зазначити, що науковці виокремлюють різні аспекти сестринської справи і розглядають цей феномен у таких контекстах:

- особлива галузь наукових знань, навичок і вмінь, що досягли високого рівня реалізації у професії медичної сестри;
- професійна діяльність з догляду за хворими;
- академічна і прикладна навчальна дисципліна, вивчення якої спрямоване на дидактичну і клінічну підготовку студентів;
- професійна сестринська практика як «самостійна професія, яка володіє достатнім потенціалом, щоб стати врівень із лікувальною справою» [4, с.7].

На думку науковців, підготовка компетентних фахівців сестринської справи якісно нового рівня базується на врахуванні процесів розширення функціональних можливостей медсестер-бакалаврів (проведення професійних оглядів з подальшим скеруванням до спеціалістів конкретного профілю, спостереження за здоровими вагітними та патронаж дітей першого року життя, профілактична допомога населенню тощо) та підготовка до нових видів діяльності (менеджер-адміністратор медсестринських структур) [9, с.246]. Невирішеними раніше частинами загальної проблеми, яким присвячується стаття, є узагальнення теоретич-

них підходів до формування професійної компетентності бакалаврів сестринської справи.

Метою статті визначено аналіз дисертаційних досліджень з проблеми підготовки майбутніх медичних сестер як теоретичної основи формування професійної компетентності бакалаврів сестринської справи.

Статистичні дані свідчать, що середній медичний персонал складає більше, ніж 15 тис. осіб, в тому числі близько 10 000 медсестер. І. Радзівська зазначає, що медичні сестри – це найбільший загін спеціалістів-медиків у кожній країні світу. Тільки у країнах Європи їх більше п'яти мільйонів. У нашій країні з 465 тисяч середнього медичного персоналу 302 000 – медичні сестри, що становить 45,8% від усіх фахівців галузі охорони здоров'я [6, с.3]. На сучасному рівні розвитку сестринської справи медичні сестри визначаються як повноправні партнери сімейних лікарів, ключові фігури у профілактиці захворювань і просвітницькій роботі серед населення щодо здорового способу життя. З метою професійної підготовки фахівців середньої ланки у сфері охорони здоров'я, здатних надавати висококваліфіковану медичну допомогу, бути конкурентоспроможними на національному, європейському та міжнародному ринках праці було реалізовано Програму розвитку медсестринства України протягом 2005-2010 років [5]. Для підвищення освітнього і кваліфікаційного рівня майбутніх медичних сестер України, який відповідає сучасним міжнародним стандартам і вимогам ВООЗ, у системі неперервної сестринської освіти запроваджено бакалаврський ступінь.

Проблема урахування різних аспектів формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер досліджувалася сучасними науковцями у багатьох напрямках.

Теоретичними основами у контексті нашого дослідження є наукові пошуки в галузі педагогіки, психології, медицини, соціології, аксіології та ін. Зокрема, Т. Сіліна акцентує увагу на тому, що підготовка медичних сестер як освітня проблема розглядалася в контексті педагогіки. Особливий інтерес заслуговують роботи В.Серікова, В.Ільїна, Т.Творогова, В. Денисова та ін., де увага приділялася дидактичним і методичним аспектам середньої професійної медичної освіти, що давало змогу експлікувати деякі принципові моменти процесу навчання медичних сестер [7].

Підготовка медичних сестер як психологічна проблема розглядається в контексті загальної та медичної психології. Тут заслуговують уваги роботи А. Леонтьєва, А.Алексєєва, Ю.Рохальського та ін. Хоча вони і не присвячені безпосередньо цій професії, однак дають змогу виявити загальні підходи до становлення особистості медичної сестри.

Аксіологічні компоненти соціального статусу медичної сестри знайшли відображення в роботах з біоетики таких авторів, як Є. Михайловська-Карлова, І. Силуанова та ін., котрі вияснили роль медичної сестри в поясненні принципу поваги автономії пацієнта, отримання інформованої згоди, дотримання принципу справедливості, інтерпретовано розподіл ролей серед медичних працівників за умови реалізації принципу «роби добро».

Безпосередньо проблемами соціального статусу медичної сестри займалися такі науковці, як В.Семенов, Г.Осипов, В.Ядов

та ін. У рамках загальної соціологічної теорії, соціології соціальної структури і соціальних інститутів досить чітко і повно відображені вимоги до соціальних ролей і статусів медичних сестер, виявлені особливості сестринської діяльності в системі «медична сестра – пацієнт» [7].

Проблема формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер також була предметом досліджень у різних теоретичних напрямках. Так, у галузі педагогіки І.Радзівська присвятила свої наукові пошуки теоретико-експериментальному дослідженню проблеми формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін. Теоретичною основою для нашого дослідження в цьому напрямі є виокремлені та проаналізовані авторкою особливості професійної діяльності медсестер у нових умовах праці, проведений аналіз стану професійної освіти медичних сестер в Україні та процесу реформування освітньої підготовки фахівців сестринської справи. Узагальнений вітчизняний та зарубіжний досвід щодо формування компетентності медичних сестер у процесі професійної підготовки доцільно використовувати для вирішення перспективних завдань щодо модернізації фахового навчання медичних сестер в Україні. Особливої значущості набуває розроблена дослідницею загальна модель формування професійної компетентності сучасної медичної сестри у процесі вивчення фахових дисциплін. Аналіз педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер дає змогу реалізувати компетентісно-діяльнісний та модульний підходи до формування професійної компетентності медичних сестер. Змістове забезпечення й авторські методики можна використовувати у формуванні професійної компетентності фахівців сестринської справи як на теоретичному етапі навчання у процесі вивчення фахових дисциплін, так і в процесі практичної підготовки в реальних умовах праці на клінічних базах [6].

Заслужують уваги шляхи оптимізації професійної компетентності медичного персоналу закладів охорони здоров'я стоматологічного профілю з позиції забезпечення якості медичних послуг, визначені С.Троян, яка провела наукові пошуки в галузі медицини. Дослідниця зазначала, що аналіз проблем професійної компетентності медичних працівників залишається актуальним питанням, і розглядала професійну компетентність майбутніх медичних сестер як інтегральну характеристику можливостей медичного працівника, його здатності до ефективної реалізації у практичній діяльності своїх професійних знань і досвіду у процесі надання медичних послуг [8].

Теоретичною основою для подальших наукових пошуків може бути розроблена дослідницею методика комплексного соціально-гігієнічного дослідження професійної компетентності медичного персоналу і повноти її реалізації під час надання медичних послуг як певної властивості її якості. С.Тароян визначила частоту дефектів якості медичної допомоги, що пов'язана з професійною компетентністю фахівців медичної галузі, в тому числі й майбутніх медичних сестер. Водночас, авторка не тільки визначила структурні компоненти професійної компетентності, якісні критерії їх оцінки і повноти реалізації в процесі надання медичних послуг, а й виокремила споживчі, медико-організаційні та особистісно-професійні фактори, що впливають на стан кожного з компонентів професійної компетентності медичного персоналу [8].

До теоретичних основ формування професійної компетентності бакалаврів сестринської справи відносимо досвід професійної підготовки медичних сестер в університетах інших країн. Порівняльно-педагогічне дослідження професійної підготовки медичних сестер в університетах Канади визначає шляхи удосконалення сучасної сестринської освіти, виявляє позитивні аспекти канадського педагогічного досвіду, сприяє науковому обґрунтуванню напрямів розвитку сестринської освіти в Україні у період її інтеграції в освітній простір, що є одним із стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України. Так, для канадської системи професійної підготовки медичних

сестер є характерною ідея інтеграції фахових та педагогічних дисциплін у навчальних програмах усіх наукових ступенів, що забезпечує якісну підготовку не лише майбутнього фахівця сестринської справи, а й викладача сестринської справи. Це дає змогу сформувати їхню культуру мислення, критичність, комунікативну (міжособистісну, транскультурну) компетенцію в рамках реалізації неперервності освіти. Таким чином, проблема підготовки медичних сестер у нашій країні пов'язана з неузгодженістю змісту ступеневої підготовки фахівців та змістом їхньої практичної діяльності, недостатньою розробленістю нормативно-правової бази по виокремленню сестринської професії в автономну, невизначеністю статусу освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра у галузі медсестринства [3, с.3].

У дослідженні І.Каширцевої, що проводилося у медичній галузі, доведено, що процес інтеграції є невід'ємною частиною системи багаторівневої освіти медичних сестер і основою реформування сестринської практики. Дослідницею виділені елементи інтеграції, які дають змогу зробити систему багаторівневої освіти медичних сестер дійсно безперечною і формують нове бачення професійної підготовки фахівців сестринської справи. Розроблена модель управління інноваційною діяльністю сестринського персоналу відображає доцільність створення організаційних умов реформування сестринської практики і формування нових, науково обґрунтованих принципів управління сестринським персоналом, що доцільно враховувати у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи [2].

Важливою складовою теоретичних основ формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи є наукові розвідки в галузі педагогіки, в яких обґрунтовано форми моніторингу якості підготовки студентів на основі використання засобів діагностики, вимоги до яких визначені у структурі галузевих державних стандартів. Так, у дослідженні Л. Артемчук було експериментально доведено результати апробації стандартизованого методу контролю професійних знань медичних сестер; вивчено особливості стандартизованого контролю якості підготовки медичних сестер у структурі державних стандартів вищої освіти.

Дослідницею вперше побудовано модель моніторингу професійних знань фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» (на прикладі спеціальності «сестринська справа»); визначено ієрархічні рівні моніторингу, узагальнено та сформульовано функції моніторингу, сформульовано послідовність дій у забезпеченні цих функцій. Уперше набули подальшого розвитку обґрунтування функцій комплексу комп'ютерних програм стандартизованого тестування як засобу діагностики якості підготовки медичних сестер згідно з вимогами галузевих стандартів вищої освіти. Розроблені методики комп'ютерного оцінювання професійних знань студентів спеціальності «сестринська справа» шляхом упровадження стандартизованої форми моніторингу якості професійної підготовки медичних сестер на галузевому рівні можуть використовуватися у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи [1, с.17].

Висновок. З часу здобуття Україною незалежності та суверенітету спостерігається тенденція піднесення престижу професії та освіти медичної сестри як найбільш потрібної та масової в практичній охороні здоров'я. Запровадження ступеневої неперервної вищої медсестринської освіти підносить її на один рівень з лікарською. Для оптимізації формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи необхідно враховувати теоретичні основи вирішення окресленої проблеми, які складаються з наукових досліджень у різних галузях – педагогіки, психології, медицини, соціології, аксіології та ін.

Перспективи подальших наукових досліджень убацьмаємо в розробці та упровадженні у навчальний процес інноваційних методик фахової підготовки майбутніх медичних сестер з метою формування у них належного рівня професійної компетентності.

Література та джерела

1. Артемчук Л.М. Комп'ютерне оцінювання професійних знань в структурі підготовки медичних сестер: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.М.Артемчук. – К., 2003. – 19 с.
2. Каширцева И.В. Совершенствование многоуровневой профессиональной системы образования медицинских сестер: дисс. ... канд. мед. наук:

- 14.00.33/ Новосибирск, 2005. – 188 с.
3. Лавриш Ю.Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.Е.Лавриш. – К., 2009. – 23 с.
4. Пасечко Н.В. Основы сестринской сестры: підручник / Н.В.Пасечко, М.О.Лемке, П.Є.Мазур. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2002. – 544 с.
5. Програма розвитку медсестринства України (2005-2010 рр.) // Медична освіта. – 2006. – № 1. – С.14-21
6. Радзієвська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В.Радзієвська. – К., 2011. – 21 с.
7. Силкина Т.В. Формирование социального статуса медицинской сестры : дисс. ... канд. социол. наук: 14.00.52 / Силкина Татьяна Васильевна. – Волгоград, 2002. – 136 с.
8. Тароян С.М. Пути оптимизации профессиональной компетентности медицинского персонала учреждений здравоохранения стоматологического профиля с позиции обеспечения качества медицинской услуги: дисс. ... канд. мед. наук: 14.00.33 / С.М.Тароян. – Иваново, 2006. – 198 с.
9. Тимошук Т.Я. Проблеми медсестринства в медичній освіті / Т.Я.Тимошук // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 10-11 листоп. 2011 р.) / відп. ред. В.Й.Шатило. – Житомир: Полісся, 2011. – С.244-246

Подготовка компетентных специалистов сестринского дела базируется на учете процессов расширения функциональных возможностей медсестер-бакалавров и обобщении теоретических подходов к формированию профессиональной компетентности будущих медицинских сестер. Теоретическими основами в контексте нашего исследования являются научные поиски в области педагогики, психологии, медицины, социологии, аксиологии и др. Важной составляющей теоретических основ формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров сестринского дела являются результаты научных поисков, отраженных в диссертационных исследованиях.

Ключевые слова: научные исследования, медицинские сестры, профессиональная компетентность, специалисты сестринского дела.

The training of competent specialists in nursing is based on taking into account of expansion processes of functional possibilities and generalization of theoretical approaches to form professional competences of future medical sisters. Theoretical bases in the context of our research are the scientific searches in the sphere of pedagogics, psychology, medicine, sociology, axiology etc. The important components of theoretical bases of professional competence formation of future bachelors in nursing are the results of scientific researches, presented in dissertations.

Key words: scientific researches, nurses, professional competence, specialists in nursing.

УДК 316.312

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'ЯХ З ДЕВІАЦІЙНИМИ ФОРМАМИ ПОВЕДІНКИ

Борщ Костянтин Костянтинович

м.Ужгород

Поширення девіаційних форм сім'ї в сучасності супроводжується негативними наслідками для всього суспільства, особливо для наших нащадків. Різноманітна девіаційна поведінка, яку діти протягом всього життя спостерігають у своїх батьків сприяє психологічним, інтелектуальним та фізичним порушенням їх розвитку, що в майбутньому може негативно відобразитися на розвитку всього суспільства.

Ключові слова: неповні сім'ї, алкоголізм, насилля, девіація, діти, соціальне сирітство.

Сутність, причини та типи девіацій вивчали такі видатні вчені як: Ц.Ламброзо, В.Шелдон, Е.Дюркгейм, Р.Мертон та ін. Вони зробили значний внесок щодо розуміння даного поняття в науці.

Появу і поширення девіації більшість дослідників пов'язує з протиріччями соціального розвитку. Девіантна поведінка є результатом дії широкого кола соціальних, економічних, культурних, історичних і політичних факторів.

При соціологічному вивченні причин поведінки, що відхиляється, особлива увага приділяється аналізу механізмів взаємозв'язку різних факторів. В основі девіацій лежить конфлікт цінностей, інтересів, розходження потреб, деформація способів їх задоволення, помилки у вихованні, негативний життєвий досвід, емоційні проблеми, неадекватність самооцінки і рівня домагань, слабкий розвиток рефлексії, низький рівень адаптивних можливостей [1, с.16].

До найбільш розповсюджених форм девіативних форм сім'ї відносяться:

1. Сім'ї де хоч один із членів сім'ї зловживає алкоголем;
2. Сім'ї де є насилля;
3. Неповні сім'ї.

Алкоголізм в сім'ї є однією з тих проблем, що сильно впливає на розвиток дітей, що в них виховуються. Алкоголізм руйнує жит-

тя майбутньої сім'ї дитини, при досягненні зрілого віку 65-80% синів стають алкоголіками або наркоманами. Для дівчаток співвідношення менше, але вони більш піддаються впливу суспільства. Для дітей алкоголізм батьків особливо болючий і може призвести до психологічних порушень, в кращому випадку - до постійних стресів і неврозів.

Дітям алкоголіків доводиться звикати жити в атмосфері брехні і постійної недовolenості, тому їх психіка стає нестійкою. Питущі мати чи батько у тверезому стані використовують дітей в якості якоря для утримання себе від остаточної деградації. А у п'яному вигляді про них просто забувають, або навпаки - докучають надмірною опікою.

З раннього віку таким дітям доводиться соромитися своїх батьків, багато хто навіть спочатку не розуміють, чому. Дана ситуація відрізняє їх від однолітків з нормальних сімей, і вони насилу будують свої відносини з оточуючими.

Але шкода від пияцтва батьків не обмежується лише соромом і замкнутістю характеру їхніх дітей. У сім'ях, де є алкоголіки, нерідкі бійки і пряме насильство над дітьми - психологічні знущання, приниження і побої. Діти відчують страх як перед батьками, так і за їх здоров'я і життя. Не дивно, що такі діти невпевнені у своєму майбутньому. Від безсилля що-небудь змінити в своєму житті вони або ховають свою проблему за агресією, або йдуть в уявний світ.

Діти в родині алкоголіків подібні цуценяті, якого то гладять, то штовхають, то просто не помічають. Вони не можуть зрозуміти, що повинні робити, щоб їх любили батьки. Більше того, малолітнім членам сім'ї доводиться оберегатися від сторонніх ганебну сімейну таємницю, інакше вони постраждають від презирства і жорстокості однолітків.

Якими б не були батьки, їх авторитет для дитини має величезне значення, і даний член сім'ї повністю копіює стереотип по-

ведінки дорослих. Тільки в підлітковому віці у дітей з'являються інші кумири і авторитети, але і тоді юні нащадки алкоголіків підсвідомо наслідують батьківську поведінку. Такий стереотип в більшості випадків залишається на все життя, тому діти з питущих сімей самі рано починають випивати. У розвитку пристрасті до алкоголю важливу роль відіграють і спадковість, і неправильне виховання, і психічна неповноцінність дітей, народжених від питущих батьків.

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

Дорослі діти алкоголіків виносять з неспокійного дитинства численні комплекси, низьку самооцінку і тривожність, що дуже заважає їм у житті. Тому потрібно своєчасно надати допомогу сім'ї, де присутній алкоголізм, особливо – дітям. Якщо ця допомога буде надана вчасно, діти з сімей алкоголіків мають шанси вирости повноцінними людьми, адекватними по відношенню до себе і людям [6].

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

Статистичні дані свідчать, що діти, які зазнали жорстокого ставлення зі сторони батьків, мають специфічні фізичні та психологічні вади: поганий стан здоров'я, нервові порушення, затримки психічного розвитку. Більшість з них має складний характер, відхилення в поведінці, особистісні конфлікти. Водночас всі вони є «групою ризику» стосовно соціальної адаптації [5, с.139]

Існує низка загальних ознак, які властиві переживанням та поведінці можливо не всіх, але ймовірно більшості дітей із сімей, у яких існує насильство:

Страх. Діти з сімей, де практикується насильство, переживають почуття страху. Цей страх може проявлятися різним чином: від замкнення в собі та пасивності до насильницької поведінки.

Зовнішні прояви поведінки. Особлива уразливість психіки дітей та відсутність контролю над ситуацією приводять до проявів впертості у їх поведінці або агресивних вчинків.

Неможливість висловити почуття вербально. Спостерігаючи за насильством у сім'ї, діти доходять висновку, що насильство – це засіб, яким «дорослі» вирішують свої конфлікти та наболілі проблеми. Оскільки ніхто не вчив цих дітей, як потрібно висловлювати свої почуття, вони дуже часто не знають, що вони відчувають або зазнають та як можливо проявити свої емоції та відчуття у вербальній формі.

Залучення до боротьби батьків. Багато дітей залучаються до боротьби батьків. Вони відчайдушно бажають зупинити насильство і конфлікти, які постійно спостерігають у своїй сім'ї. Вони можуть відчувати почуття відповідальності за проблеми своїх батьків, їм спадає на думку, що саме вони – діти – є причиною розладу у сім'ї. Унаслідок того, що діти дуже глибоко залучені до конфлікту в сім'ї, їм важко відділити свою індивідуальність від особистості своїх батьків.

Захисник матері. Багато дітей із сімей, де практикується насильство, залучаються до конфлікту, намагаючись захистити свою матір від побоїв. Дитина відчуває гнів по відношенню до свого батька за те, що той завдає біль матері. Деякі діти можуть обурюватися тим, що їх матері слабо протидіють насильству та миряться з ним. У подальшому в цих дітей можуть виникнути почуття провини за те, що вони гніваються та обурюються поведінкою своїх батьків.

Розчарування. Життя у сім'ї, де практикується насильство, дуже напружене. Постійний стрес, який відчувають діти, часто приводить до того, що вони збуджені, знервовані, розчаровані, часто роздратовуються навіть при незначних труднощах.

Відсутність інформації. Багато хто з матерів не хочуть завадати шкоди своїм дітям, намагаючись приховати від них факти насильства. Діти відчувають занепокоєність і смуток, що переживають їх матері, але не розуміють із чим це пов'язано. Багато ді-

тей не розуміють, чому їх ізолюють у разі необхідності, відводячи до родичів або сусідів, де вони перебувають без будь-якої інформації, не розуміють повністю ситуацію, а тому не можуть адекватно реагувати на неї.

Почуття «заслуженості» жорстокого поводження. Багато матерів, які не хочуть настроювати дітей проти своїх батьків, намагаються знайти їм виправдання. Дитина, яка бачить матір у синцях, зі слідами побоїв, але при цьому їй говорять: «Усе в порядку, тато нас насправді дуже любить», доходять висновку, що бути любимим означає відчувати фізичну біль. Дитина, мати якої постійно захищає її батька за завдане їм насильство, часто починає відчувати, що теж «заслужовує», щоб її били.

Почуття непотрібності. Оскільки батькам доводиться надавати багато енергії і сил на розв'язання конфлікту, то в них залишається мало сил та часу на виховання і прояви любові, для піклування про своїх дітей. Унаслідок у дітей може виникнути відчуття занедбаності, що примушує їх думати, що вони нікому не потрібні, не вважаються шанованими людьми, які заслуговують на увагу і піклування.

Ізоляція. У більшості сімей, у яких використовують насильство, факт його існування не обговорюється відкрито. Дітям батьки дають зрозуміти, що не бажано обговорювати сімейну ситуацію в школі чи з друзями, це примушує дітей відчувати себе якимись особливими. Деякі діти вважають, що ними не все в порядку, оскільки їх життя в сім'ї відрізняється від життя їхніх однолітків.

Суперечливі почуття по відношенню до батька. Діти продовжують вважати батька своєю рідною людиною незалежно від того, поведився він жорстоко з матір'ю або ним самим чи ні. Тому дитина може відчувати різноманітні почуття по відношенню до батька.

Діти, які були свідками сімейного насильства, зазнають відповідних до ситуації змін у характері: у почуттях, поведінці, навіть у фізичних показниках, а саме:

Почуття. Відчуття фізичного, сексуального чи іншого насильства викликає в них почуття нікчемності, безсилля, провини і відповідальності за насилля, страху за себе, братів, сестер і матір, гніву, смутку, приниження, прийняття насильства за норму.

Поведінка. На поведінку цих дітей впливають картини сімейних драм, яких вони не в змозі позбутися, що викликає зрозумілий неспокій, нездатність сконцентруватися, прояви насильства до інших, погану успішність, пропуски занять у школі.

Фізичні показники. Насильство у сім'ї нерідко призводить до одержання фізичних ушкоджень під час конфліктів, проявів енуризу, порушення сну, головних болів, болів у животі, відставання у розвитку. Діти, які потерпають від насильства, ставши дорослими, мають серйозні вади у своєму характері та поведінці. Вони часто відчувають труднощі у спілкуванні з оточуючими, стають підозрілими та недоброчесними. Багато з них мають занижену самооцінку, вважають себе не вартими любові, нездатними на значні досягнення у житті. Не маючи в дитинстві глибокого позитивного емоційного зв'язку з батьками, не відчуваючи безумовного прийняття та любові з боку матері та батька, такі діти, ставши дорослими, не можуть створити повноцінних подружніх або партнерських стосунків з людьми. Від власних дітей вони вимагають безумовної відданості та слухняності. У них виникають нереалістичні очікування стосовно поведінки, успіхів у навчанні та розвитку здібностей своїх дітей. Все це призводить до конфліктних ситуацій у їх власній родині. Отже, насильство над дітьми – це процес, що повторюється та поширюється циклічно, передається від покоління до покоління.[5. 140] Тому, дана проблема потребує негайного вирішення та пошуку шляхів її попередження.

Ще однією девіаційною формою є неповні сім'ї. В даній формі сім'ї, на відміну від попередніх, взагалі відсутній вплив одного з батьків на дитину, що також негативно впливає на її розвиток та виховання.

Для повноцінного розвитку малої дитини необхідна повна сім'я та вплив на неї батька (чоловічий) і матері (жіночий). Завдяки їм відбувається повноцінна первинна соціалізація дитини, формуються її соціально-рольові позиції, які пов'язуються не тільки із усвідомленням того, до якої статі вона належить, а й із засвоєнням певних моделей чоловічої і жіночої поведінки (більшою

мірою за рахунок повторення, що є характерним у розвитку дітей дошкільного віку). Відсутність когось з батьків у сім'ї ускладнює дитині не тільки набуття необхідної життєвої компетенції, а й вироблення своєї лінії поведінки, адекватної статі.

Виховне середовище будь-якої неповної сім'ї є деформованим, оскільки в ньому домінують риси характеру, стилю спілкування і особливості світосприйняття саме того із батьків, який залишився з дитиною і виховує її. Спостереження доводять, що мами виховують хлопчиків так, як дівчаток, - цим значною мірою можна пояснити інфантильність дорослих чоловіків, вихованих у материнських сім'ях; батьки (чоловіки) виховують дівчаток так, як хлопчиків, - вони засвоюють чоловічий стиль спілкування і поведінки.

Діти в неповних сім'ях, як правило, важко переживають наявну сімейну ситуацію. Найбільш гострі переживання і наслідки від розлучення батьків виникають у дітей молодшого дошкільного віку – підвищена лякливність, розлад сну, зниження пізнавальних інтересів. Діти середнього і старшого дошкільного віку переживають біль утрати, тривогу, стають плаксивими, некерованими у поведінці, агресивними, у них спостерігається збіднення фантазії. Як наслідок порушеної сімейної атмосфери відчувається ураженість морально-емоційного світу дитини, його зрідненість, виникнення певних комплексів у спілкуванні з ровесниками, деформація батьківсько-дитячих взаємин – усе це матиме наслідки в майбутньому [4, с.62-63].

Дані наслідки потрібно враховувати та знати кожному подружжю, у яких виникають конфлікти та, при наявності дітей, які думають про розлучення.

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

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

- боротьба з пияцтвом є державним завданням, яка потребує постійної цілеспрямованої уваги відповідних відомств, відповідальності та контролю; ця боротьба має економічні, медичні, адміністративно-правові, педагогічні, культурно-релігійні та інші аспекти;
- антиалкогольна пропаганда є службовим обов'язком медичних працівників усіх рівнів, перш за все психіатрів, невропатологів, наркологів, дитячих та підліткових лікарів, терапевтів;
- попереджувальна робота щодо шкідливості спиртних напоїв повинна починатися з раннього дитинства, тобто ще в родині, і поступово охоплювати молодь на всіх вікових етапах її

розвитку, з акцентом на підлітковий вік;

- особливої уваги потребують контингенти населення, серед яких пияцтво має особливо серйозні соціально-економічні та медичні наслідки (вагітні жінки, матері, що годують немовлят, шкільна та студентська молодь, виробничі працівники);
- антиалкогольні заходи повинні мати комплексний і регулярний характер і базуватися на наукових, насамперед медико-соціальних, аспектах [6, с.35]

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

Щодо насильства в сім'ї, то тут також є свої особливості. Сьогодні робота із загибання насильства у родині спрямована переважно на надання допомоги постраждалим і застосування санкцій щодо агресора, тобто на подолання наслідків насильства, а не на попередження цього явища. Проте для того, аби розв'язати таку проблему, необхідно ліквідувати і причини її виникнення.

Робота, щодо подолання домашнього насильства повинна проводитися не тільки з жертвою, а й з кривдником, який теж підсвідомо страждає та потребує психологічної допомоги.

Проблема попередження насильства у конфліктних сім'ях остаточно може бути вирішена тільки на підґрунті розв'язання проблем соціуму: поліпшення економічної ситуації в країні, можливість самореалізації у професійній діяльності із одночасною можливістю власною працею забезпечити матеріальний добробут сім'ї. Необхідно налагоджувати психокорекційну роботу з батьками та дітьми [5, с.141]

Тільки при залученні суспільства та держави можна вирішити цю гостру проблему сучасності як насильство в сім'ї.

Цей аспект не може не зачіпати проблему неповних сімей. Адже тільки на допомогу оточення та держави може розраховувати одинока мати чи батько з дитиною. Адже дана ситуація викликає труднощі не тільки в психологічному аспекті, але й матеріальному. Тому соціальна політика держави має бути направлена на допомогу таким типам сімей, особливо у фінансовому забезпеченні їх життєдіяльності та надання можливостей для ефективного функціонування та принесення користі суспільству, незважаючи на життєві труднощі.

Отже, з усього вище сказаного не можна оминути головної умови вирішення проблеми девіантних форм сім'ї – це участь у її вирішенні не тільки самих членів сімей, але й всього суспільства та держави. Адже сама наявність таких життєвих ситуацій свідчить про неспроможність деяких членів суспільства самостійно справлятися з власними проблемами. Тому єдиним шансом для повноцінного життя таких сімей є допомога оточення у вирішенні їх життєвих труднощів.

Література та джерела

1. Веред І.С., Кушнір Ю.В. Соціологія девіантної поведінки. Навчальний посібник. – Донецьк: КІЦ, 2013. – 192 с.
2. Ганич О.М., Ганич Т.М., Ганинець П.П. Алкоголь і куріння: у путях рабської залежності. - Ужгород, 2009.- 128с.
3. Думко Ф.К. Насильство у сім'ї с. 42-47 / Вісник Харківського державного університету «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 1999. - №433 – 185с.
4. Про становище сімей в Україні: Доповідь за підсумками 2009 року. – К.: Український інститут соціальних досліджень., 2000. – 212 с.
5. <http://ua.enter-life.ru/pages/diti-alkogolikiv.html>
6. Молода сім'я в Україні: проблеми становлення та розвитку: Тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2002 року. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 140 с.

Распространение девиационных форм семьи в современности сопровождается негативными последствиями для всего общества, особенно для наших потомков. Разнообразная девиационная поведение, которое дети в течение всей жизни наблюдают у своих родителей способствует психологическим, интеллектуальным и физическим нарушениям их развития, в будущем может негативно отразиться на развитии всего общества.

Ключевые слова: неполные семьи, алкоголизм, насилие, девиация, дети, социальное сиротство.

Distribution of deviation of family forms in contemporary is accompanied by negative consequences for society, especially for our descendants. Various deviation of behaviour that children experience throughout their lives watching their parents promote psychological, intellectual and physical violation of their development and in the future may adversely affect the development of the whole society.

Key words: single-parent families, alcoholism, violence, deviation, children, child abandonment.

УДК 316.334.(477.87)

ТРУДОВА МОБІЛЬНІСТЬ, ЯК СКЛАДОВА РИНКУ ПРАЦІ (НА ПРИКЛАДІ СІЛЬСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТТЯ)

Варга Наталія Іллівна
м.Ужгород

Акцентовано на переході України до соціально орієнтованої ринкової економіки, який супроводжується у своєму еволюційному розвитку цілою низкою негативних явищ. Окрім цього, досліджено особливості зайнятості на регіональному ринку праці та зроблено спробу проаналізувати трудову мобільність (переїзд сільського населення в місто) як один із основних стратегічних ресурсів регіону. Мета дослідження - визначити особливості трудової мобільності населення Закарпатської області. Трудові переміщення (мобільність) є однією з форм соціальних переміщень, що являє собою зміну місця докладання праці і місця працівника в системі суспільного поділу праці.

Ключові слова: мобільність, регіональний ринок праці, зайнятість населення, безробіття.

Трудову мобільність необхідно розглядати як невідомий атрибут ринкових відносин, як процес, що тісно пов'язаний зі свободою вибору місць трудової діяльності (множинність пропозицій робочих місць, конкуренція працедавців за одержання якісної робочої сили), під час якого відтворюється трудовий потенціал, формуються умови для вільного розвитку особи. Перехід до економічної самостійності підприємств, поступове їх роздержавлення і приватизація активізували трудову мобільність. На ринку праці почали цінувати такі важливі властивості, як здатність і готовність працівників до зміни робочого місця, їх конкурентоздатність, зацікавленість у навчанні, перенавчанні та безперервній освіті.

Становлення ринку праці активізувало міжгалузеве, внутрішньогалузеве, територіальне переміщення працівників, сприяло зміні професій і кваліфікаційно-професійному вдосконаленню.

Трудова мобільність останнім часом досліджується представниками ряду суспільних наук, перш за все економістами, соціологами і соціальними психологами, що обумовлено її великою соціально-економічною значущістю. Однак суттєвим недоліком вивчення трудової мобільності у багатьох випадках є односторонній розгляд даної проблеми: або в економічному, або в соціальному аспектах, відсутній всебічний системний підхід до цього комплексного явища.

Особливий інтерес міждисциплінарного вивчення трудової мобільності представляють системні дослідження таких вчених, як Є.Г.Антосенкова, Л.С.Бляхмана, Т.І.Заславської, Р.В.Ривкіної, О.І.Шкаратана і інш., які сформулювали методологічні і практичні підходи до вивчення трудової мобільності. Сучасна наука, володіючи результатами міждисциплінарних досліджень трудової мобільності, в той же час не має обґрунтованої економіко-соціологічної теорії цього процесу.

У сучасний період виникають нові професійні шляхи переміщення спеціалістів традиційних професій, зароджуються нові спеціальності, професії, соціально-професійні групи. На це в своїх дослідженнях звертають увагу, зокрема М.С.Грищенко, А.Л.Журавлев, М.М.Мокляк, А.Н.Лайша, В.Г.Смольков, О.В.Переполюкін, В.П.Позднякова, В.І.Подшивалкіна, В.А.Чердиченко і ін.

Особливо актуальними у сьогоденні умовах є проблеми соціально-професійного самовизначення з позицій соціально-трудових переміщень, що знайшло своє відображення в роботах Є.І.Головахи, В.Л.Оссовського, М.Х.Тітми, В.Н.Шубкіна, В.О.Ядова. Розробкою фундаментальних окремих напрямків цієї проблеми займалися й українські соціологи С.Й.Вовканич, С.М.Злупко, В.С.Магун, С.О.Макеев, І.О.Мартинюк, Л.О.Олесевич, В.Є.Пилипенко, В.А.Полторак, І.М.Попова, М.О.Сакада, Р.А.Семів, Е.І.Суїменко, В.П.Черноволенко та інш.

Мета дослідження – дослідити особливості трудової мобільності населення Закарпатської області.

Трудові переміщення (мобільність) є однією з форм соціальних переміщень, що являє собою зміну місця докладання праці і місця працівника в системі суспільного поділу праці. А оскільки місце в суспільній організації праці і характер виконуваної праці - найважливіші ознаки соціального стану працівника, то трудові переміщення є основою соціальних переміщень, впливають на зміни соціальної структури суспільства і підкоряються її закономірностям [1].

В основу трудової мобільності покладено також закони поділу і зміни праці, відтворення робочої сили, зростання потреб, а також такі закономірності суспільної і групової свідомості, як норми та цінності, мотиви поведінки й потреби.

Дія законів і закономірностей виявляється, з одного боку, у змінах в суспільному виробництві, вимогах до характеристик працівників, а з другого – в зміні соціальних умов життя і, відповідно - структури потреб і мотивів поведінки працівників. Таким чином, неперервно змінюються як характеристики окремого працівника і трудових ресурсів у цілому, так і параметри системи місць застосування праці, що порушує відповідність між працівником і робочим місцем і створює передумови трудових переміщень.

Для розуміння сутності трудової мобільності й правильної інтерпретації її проявів важливо знати, під впливом яких чинників виникає і змінюється трудова мобільність.

Під чинниками трудової мобільності розуміють усі об'єктивні й суб'єктивні обставини, що впливають на переміщення, змушують до них чи роблять їх неможливими, сприяють чи перешкоджають їм [2].

У соціологічній літературі зазвичай вирізняють такі основні чинники трудової мобільності.

Перші з них – це загальні соціально-економічні причини і мотиви. Вони являють собою найбільш очевидну категорію чинників, на яку звертають увагу в першу чергу: екстремальний мотив (переміщення відбуваються внаслідок або реальної кризи певної сфери зайнятості, або "передбачення" неперспективності робочих місць самими працівниками); мотив максимального чи мінімального досягнення і збереження (в одних випадках переміщення відбуваються тільки заради особливо значних доходів, у других – заради найменшого виграшу, збільшення в заробітку, у третіх – при переміщеннях з нематеріальних причин людей цікавить хоча б збереження колишнього рівня оплати праці); майновий мотив (вирішальне значення має можливість або стати власником, або вигідно й безболісно "позбутися" конкретних засобів виробництва з метою бажаної зміни зайнятості); непрямий мотив (формально переміщення відбуваються заради якихось нематеріальних цілей - відповідності роботи спеціальності і кваліфікації, кращих організаційних умов праці, які дають людині можливість ефективніше працювати й більше заробляти).

Зауважимо, що мотивація трудової мобільності рідко спирається лише на одну спонуку. Найчастіше вона є результатом полімотиваційного впливу з пріоритетами одного чи декількох чинників [3].

Наступним важливим чинником є соціально-культурні моделі та особливості професійних орієнтацій. На переміщення в сфері праці впливають особливості поведінки людей у виборі професій. Розрізняють дві моделі такої поведінки:

- перша модель – усі професії відносно рівноцінні в соціально-економічному плані; індивіди ж орієнтують себе на різні види праці з урахуванням своїх схильностей, бажань і здібностей;
- друга модель – суспільство розрізняє завідомо "гарні" і "погані" в соціально-економічному плані види праці, й усі, природно, орієнтуються на "гарні". Схильності мають при цьому мізерне значення. Обидві моделі поведінки у виборі професій конкурують між собою, хоча за певних умов та чи інша модель

може бути домінуючою.

Освіта і її доступність, рівень кваліфікації також є досить важливими факторами. Профіль освіти і кваліфікації взагалі чи в даній економічній ситуації визначає амплітуду можливостей вибору виду праці і, отже, можливостей професійно-трудової мобільності, диверсифікованості діяльності. Висококваліфіковані працівники, як правило, більш інертні. У переміщенні до інших видів праці їх стримують затрати часу й сил на навчання, набуті досвід і майстерність у колишній роботі. На рівні висококваліфікованої праці переміщення малоефективні [4].

Низькокваліфіковані працівники переміщаються більш безболісно, для них сама проблема кваліфікації часто несуттєва. За нинішньої ситуації почастишали випадки, коли освіта і кваліфікація роблять людину психологічно мобільною та в певних межах надають їй шанси одержати інші робочі місця. Тобто сама можливість переміщень у висококваліфікованих працівників відносно вища, ніж у низько кваліфікованих.

Вік розглядається здебільшого як перешкода для горизонтальних переміщень, оскільки з ним знижуються адаптивні здібності, посилюються інертність і консерватизм. Подібна оцінка превалює у роботодавців при прийомі на роботу. Проте вік і стаж роботи можуть також сприяти вертикальним переміщенням. По-перше, вони свідчать про певні професійно-трудові заслуги і досвід, що й дає підстави для адміністративного підвищення статусу людини. По-друге, вік і стаж роботи самій людині дають моральні підстави й мотиви прагнути до підвищення професійно-трудового та економічного статусу, до соціального й економічного зростання.

Родинний стан і обставини: зі створенням родини чи збільшенням кількості дітей людина може поміняти роботу найчастіше заради вищої оплати. Водночас через сімейні обставини вона може шукати таку роботу, що надасть їй більше вільного часу або забезпечить зручнішу структуру робочого дня тощо.

Особливо актуалізуються ставлення до конкуренції і професійно-трудова самооцінка. Економісти й соціологи використовують таке поняття, як конкурентні групи зайнятості, що відбиває сукупність соціальних, професійних, кваліфікаційних, вікових, освітніх категорій працівників, які мають підстави претендувати на певне робоче місце. Таким чином, кожному робочому місцю відповідає свій склад конкурентних груп. Розрізняється і сам конкурентний статус (величина конкурентних груп). На деякі робочі місця можуть претендувати багато хто, але прагнуть до них не всі, на інші - здатні претендувати деякі, хоча майже всі прагнуть до них. Поряд з об'єктивною конкуренцією на робочі місця трапляються і суб'єктивно-особистісні особливості ставлення до неї. У професійно-трудовах переміщеннях одні орієнтуються тільки на максимально доступні робочі місця (уникають конкуренції), для інших важкодоступність, навпаки, приваблює, стимулює (беруть участь у конкуренції).

Як відомо, люди приймають рішення про переміщення у професійно-трудовій сфері, погоджуються чи не погоджуються на них з урахуванням і під впливом тієї інформації, якою вони володіють та яка їм доступна. Прикметно, що фактор інформованості поширюється не тільки на актуальні, а й на потенційні характеристики праці. Так, якщо одні у рішенні про переміщення виходять тільки з фактів сьогоdnішнього дня, то інші прагнуть прогнозувати, оцінювати перспективи. Це розходження особливо істотне для професійно-трудовах переміщень у нестабільній соціально-економічній ситуації, коли характер і значущість даної праці може сильно змінюватися в часі.

Принципове ставлення до роботи і прихильність до колективу. Є люди, що не залишають свою роботу навіть у разі погіршення її соціально-економічних умов. Причиною подібної поведінки може бути не тільки інерція. По-перше, відіграє роль особлива любов до своєї професії і відданість їй, а іноді й конкретним професійно-трудохим завданням і функціям. По-друге, ймовірні чинник людських стосунків, цінності і значущість для працівника його колективу, небажання руйнувати якісь спільні плани, знову створювати собі авторитет в іншій трудовій спільноті.

Завершуючи розгляд факторів трудової мобільності,

зауважимо, що їхній вплив значною мірою позначається на ступені реалізації функцій трудової мобільності.

Роль трудової мобільності в суспільстві зумовлена трьома основними функціями. Економічна функція полягає в сприянні забезпеченню народного господарства робочою силою і тим самим підвищенню ефективності виробництва. Соціальна функція реалізується через удосконалення соціальної структури суспільства, повніше задоволення потреб працівників у трудовій сфері, створення умов для самореалізації і розвитку особистості працівника. Соціально-психологічна функція полягає в змінах соціально-психологічного клімату в трудових колективах, зменшенні соціально-психологічної напруженості в суспільстві, погодженні соціально-психологічних механізмів взаємодії працівника з малою групою, трудовим колективом, суспільством у цілому.

Розрізняють також форми трудових переміщень. Якщо переміщення відбуваються всередині підприємства, то можуть здійснюватися як в організованій формі (переведенням на інші робочі місця), так і в неорганізованій (внутрішньозаводська плинність кадрів). За межами підприємства – у формі організованої міграції (організований набір, переселення родин, суспільні призови, переведення працівників на інші підприємства) і неорганізованої міграції (плинність кадрів між підприємствами, галузями, сферами виробництва).

Дослідження показують, що питання зайнятості і мобільності населення Закарпаття є надзвичайно важливим у соціально-економічному механізмі розвитку країни.

Сьогоdnення характеризується наступними тенденціями: скорочення загальної кількості молодих людей, що веде до старіння суспільства і, отже, до зниження ролі молоді як соціального ресурсу в цілому. Демографічна ситуація ускладнюється погіршенням стану здоров'я дітей і підлітків.

Ринок праці характеризується значним переливом робочої сили з державного в недержавний сектор економіки. Переміщуючись на посади, що не вимагають професійних знань, люди ризикують своїм майбутнім добробутом, не забезпечуючи накопичення інтелектуальної власності - професіоналізму.

За результатами перепису кількість міського населення складала 466,0 тис. осіб, сільського зросла до 792,3 тис. осіб. При цьому у Берегівському, Іршавському та Хустському районах понад 90 відсотків населення проживає в сільській місцевості.

Сільський молодіжний ринок праці – специфічний, має власну динаміку розвитку. З одного боку, молодий вік підвищує шанси для зайнятості, адже молоді люди більш енергійні і ефективніше працюють на робочих місцях, а з іншого боку, мають низьку конкурентоспроможність через відсутність трудового та життєвого досвіду, часто не мають взагалі будь-якої професії (спеціальності), або ж такої, що користується попитом на ринку праці [7].

Щорічно в Україні та регіонах складаються програми зайнятості населення. Проте, як показують дослідження, вони не охоплюють всього кола проблем працевлаштування сільської молоді, не враховують особливості та труднощі, що склалися на селі внаслідок економічної кризи.

Занепад села, низький рівень оплати праці та доходів в сільському господарстві, відсутність умов пристойного життя в сільській місцевості спричиняють той факт, що значна частина сільської молоді, навіть при наявності вакансій, мігрує у місто або за кордон заради більш престижних заробітків. Переважну більшість вибулих становлять, як правило, кваліфіковані кадри, зокрема будівельники, слюсарі, електрики, водії, спеціалісти з ремонту техніки. Причому, серед вибулих з сільської місцевості чоловіків майже 80 % - це молоді люди, а серед жінок – понад 70%. Більше 40% випускників профтехучилищ, які приходять на виробництво, невдовзі його покидають.

Відтік кваліфікованої молоді з села призводить не тільки до погіршення структури трудових ресурсів, а й негативно позначається на результатах господарювання. Крім того, слід враховувати і матеріальний збиток, адже кошти, витрачені на підготовку кадрів переходять в інші галузі [8, С.127].

І як наслідок цього та інших чинників економічної кризи в усіх сферах

суспільства найактивніших сільських жителів знаходяться в пошуках роботи і перебувають поза межами своїх сільських родин. Є очевидним, що цей факт негативно впливає на морально-психологічний стан села і сільських родин.

Проблемними залишаються питання стимулювання розвитку підприємництва в сільській місцевості як основи створення мережі нових робочих місць для селян, залучення інвестицій тощо. Адже, як показує практичний досвід, селяни, в т. ч. молодь, психологічно ще не зовсім готові до започаткування власної справи. У них зберігається старий стереотип мислення стосовно того, що хтось за них вирішить ці питання та дасть їм робочі місця. Більшість мешканців села ще не наважуються започаткувати приватну підприємницьку діяльність.

Пропозицію робочої сили на ринку праці забезпечує економічно активне населення обох статей, що поділяється на зайнятих та безробітних.

Частка молоді серед економічно активного сільського населення є високою, оскільки в сільській місцевості молодь рано виходить на ринок праці. Рівень економічної активності сільської молоді у віці 15-24 роки складав 47,1 %, 25-29 років – 79,4 %, 30-34 роки – 83,0 % [9]. Низький рівень економічної активності молоді у віці 15-24 роки є закономірним, оскільки для цієї вікової групи набагато важливіше навчатися, ніж працювати. Рівень економічної активності осіб 25-34 роки значно вищий, це пояснюється тим, що в цих вікових групах молоді мешканці села вже здобули професійну освіту й активно займаються економічною діяльністю.

Молодь є особливою соціально-економічною групою населення, яка потребує додаткових заходів підтримки на ринку праці. За результатами експрес-дослідження проведеного в с.Колочава (кількість опитаних – 50 людей). Причини економічної неактивності сільської молоді значною мірою відрізняються від решти сільського населення. Серед молоді 15-24 роки основною причиною неучасті в ринку праці було навчання (73.7%). Інші причини для неї малозначущі. Разом з тим, 1,6 % молодих людей цієї вікової групи уже зневірилися у пошуках роботи. Основною причиною економічної неактивності вікової групи 25-29 років була зайнятість у домогосподарстві (63.6 %), що пов'язано із створенням у цьому віці сім'ї та народженням дітей. Частка зневірених знайти роботу

складала 4,8 %.

Схожу ситуацію спостерігаємо для сільської молоді у віці 30-34 роки. Головною причиною економічної неактивності сільської молоді цієї вікової групи була зайнятість у домогосподарстві (57.2 %), 7.0 % складали зневірені у можливості знайти роботу.

Не знаходячи роботи у формальному секторі економіки, сільська молодь поповнює сферу неформальної зайнятості, або ж стає на шлях дармоїдства, алкоголізму, наркоманії, проституції, шахрайства тощо. Негативний стан зайнятості серед сільської молоді, яка вперше приступає до трудової діяльності, являє собою істотну державну проблему.

Підсумовуючи аналіз причин безробіття та економічної неактивності сільської молоді, бачимо, що на молодіжному сільському ринку праці існують серйозні проблеми. Пошуки роботи потребують тривалого часу, і значна частина молоді вже встигла зневіритись у пошуках роботи. Таким чином, молодіжний сегмент ринку праці погіршує і без того складну ситуацію у соціально-економічному механізмі розвитку країни.

Соціальна підтримка входження сільської молоді до трудової діяльності, її правовий захист, підвищення економічної активності та конкурентоспроможності на ринку праці, мотивація до продуктивної легальної зайнятості, зниження рівня та тривалості безробіття повинні стати головними напрямками державної молодіжної політики зайнятості в сільській місцевості України.

Отже, пошук шляхів вирішення всього комплексу завдань із зменшення

сільського безробіття, в тому числі серед молоді, є сьогодні нагальною проблемою. Її складність пояснюється тим, що більшість питань, які при цьому необхідно вирішувати є наскільки незвичайними і складними для сільського населення, що в багатьох випадках підходи до їх розв'язання тільки окреслюються. Ще до кінця не вирішені питання щодо підвищення ролі і відповідальності органів місцевої влади та місцевого самоврядування за стан зайнятості селян, особливо молоді, їх координуючої та організуючої ролі у формуванні продуктивних сил на селі в умовах фінансово-економічної кризи в Україні. Тому дослідження проблем зайнятості молоді, пошуку шляхів пом'якшення безробіття в сільській місцевості й надалі стоятиме надзвичайно гостро.

Література та джерела

1. Галко І.К. Економічна соціологія / І.К.Галко, Є.З.Ломоносов. - Мн.: Бел.наука, 2001. – 717с.
2. Єременко В.Г. Основи соціальної економіки: Популярний курс / В.Г.Єременко. – К.: МАУП, 1997. – 168 с.
3. Дворецька Г.В. Соціологія праці: навч.посібник / Г.В.Дворецька. – К.: КНЕУ, 2001. – 244 с.
4. Захаров Н. Управление социальным развитием организации: учебник / Н.Захаров, А.Кузнецов. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 263 с.
5. Лібанова Е.М. Ринок праці: навч. посібник / Е.М.Лібанова. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 226 с.
6. Прибиткова І. Ринок праці та його міграційний потенціал: суспільний портрет за результатами соціологічних досліджень / І.Прибиткова // Український монітор. – 2003. – №3. – Режим доступу: www.foreignpolicy.org.ua/ua.
7. Корчун М. Шляхи підвищення економічної активності та зайнятості молоді на ринку праці України / М.Корчун // Україна: аспекти праці. – 2008. – №1. – С.35
8. Рябоконь В.П. Професійно – кваліфікаційна структура робочої сили на / В.П.Рябоконь // Економіка АПК. – 2009. – № 1. – С. 124-128.
9. Економічна активність населення України 2012. Статистичний збірник. – К.: Держкомстат України, 2013. – 224 с.

Уделено внимание на переход Украины к социально-рыночной экономике, который сопровождается рядом негативных явлений. Проведено исследование занятого населения и трудового потенциала на региональном рынке труда, сакцентировано внимание на трудовой мобильности населения региона (переезд из сельской местности в городскую). Главной целью исследования выступают особенности трудовой мобильности населения Закарпатской области. Трудовые перемещения (мобильность) выступают одной из форм социальных перемещений и являют собою изменения в работе и месте работника в системе разделения труда.

Ключевые слова: мобильность, региональный рынок труда, занятое население, безработица.

The author of the article has made an accent on transferring of Ukraine to social orientated market economics, which is accompanied by entire sequence of negative phenomena in its evolutionary progress. Except this, peculiarities of employment of labor potential on regional labor market have been researched and an attempt has been made to analyze labour potential as basic strategically resource in regions.

Key words: regional labor market, employment of population, unemployment, mobility.

ПРО РОЛЬ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Василіук Алла Володимирівна

м.Київ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами переорієнтації змісту освіти на формування у молоді необхідного комплексу компетентностей. Результати міжнародного моніторингу володіння учнями ключовими компетентностями проаналізовано на прикладі проекту PISA. Представлено нові орієнтири в роботі учителя і школи майбутнього.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, компетентнісний підхід, освіта, моніторинг.

Ми є свідками швидких суспільних перетворень, які відбуваються наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. У науковій літературі обґрунтовано декілька теорій та визначень нового типу суспільства, яке прийшло на зміну індустріальному, зокрема: суспільство “третьої хвилі” або суперіндустріальне суспільство (О.Тоффлер), постіндустріальне суспільство (Д.Белл), суспільство знань (П.Дракер), сітєве суспільство (М. Кастельс). Дослідники вказують, що нове суспільство формується унаслідок глобальної соціальної революції та конвергенції інформаційних і комунікаційних технологій, де обмін інформацією не має часових, територіальних або політичних кордонів. Найціннішим людським капіталом й вагомим економічним засобом стають теоретичні знання, інформація та інтелектуальні технології. Наука і дослідження, виробництво та поширення знань починають виступати головними компонентами конкурентоспроможності. Відтак, генерування нових знань, їх засвоєння та застосування вимагає від людей високого інтелектуального й освітньо-кваліфікаційного рівня. Це можливо лише за умови переорієнтації освіти з концентрації на змісті навчання й передачі знань на більш інтегральний процес навчання, зорієнтований на формування у молоді необхідного комплексу компетентностей.

Останнім часом в європейській та вітчизняній педагогіці стала популярною концепція компетентності, в основі якої закладена ідея формування компетентної людини, яка має необхідні знання, професіоналізм і високі моральні якості, а також спроможна адекватно діяти у відповідних ситуаціях і брати на себе відповідальність за певну діяльність. Вважається, що тільки тоді система освіти може вважатися ефективною.

Проблеми різних аспектів компетентнісного підходу в освіті присвятили свої дослідження численні вітчизняні та зарубіжні науковці. Серед них, зокрема: аналіз сутності зазначеного феномена й характеристика його складових (В. Болотов, Н. Бібік, І. Зімня, В. Краєвський, Дж. Куллахан, О. Пометун, О. Савченко, В. Свис-тун, В. Серіков, М. Скатин, В. Ягупова та ін.), моніторинг рівнів досягнень компетентностей (Л. Ващенко, О. Локшина, А. Хуторський та ін.), технологія формування ключових компетентностей (Л. Паращенко), комунікативні компетентності (Д. Хаймс та ін.). Проблему компетентнісно орієнтованого підходу в навчанні досліджували психологи І.Бех, В. Давидов, А.Петровський, І.Підласий, В.Семиченко та ін.

Мета статті: здійснення стислого аналізу педагогічного поняття “компетентність”, значення ключових компетентностей у шкільній освіті та нових напрямках роботи сучасної школи.

Компетентнісний підхід у філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі та нормативних освітніх документах визначається як провідне методологічне підґрунтя розвитку сучасної освіти. Він передбачає особистісно орієнтоване навчання, спрямоване на розвиток індивідуальності учня, його самовизначення і самоактуалізацію, самореалізацію та соціалізацію.

Разом з тим, термінологічний апарат компетентнісного підходу усе ще формується, тому в науці відсутня однотайність щодо трактування його основних категорій.

Останнім часом одним із важливих у педагогіці став термін “компетентність”, який досі немає однозначного поняттєвого окреслення. Подекуди він підміняється іншими, такими як “кваліфікація” і “компетенція”, хоча кожен із них має свою специфіч-

ну відмінність. Зокрема, термін “кваліфікація” – це визначення якості, оцінка чогось; новий узагальнюючий міжнародний термін для позначення довільного посвідчення, сертифіката, диплома, які засвідчують успішне виконання певної освітньої програми й дають право на продовження освіти (академічна кваліфікація) чи на виконання певної роботи (професійна кваліфікація). В Україні й за кордоном (напр. у Канаді, США та інших країнах) цей термін як окремо, так і у поєднанні з іншими словами, зокрема “висока кваліфікація”, “рівень фахової кваліфікації” використовується у розумінні позначення сукупності набутих знань і вмінь, абсолютно необхідних для виконання певної роботи, (замінюючи термін “компетентність”) [1]. Натомість термін “компетенція” у різних словниках [2-4] визначається як коло повноважень певної особи, а також організації, установи. Щодо терміну “компетентність”, то переважно він трактується як: 1. Загальні або ключові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання. Компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок; 2. Сукупність доступних для вимірювання чи оцінювання знань, умінь і навичок, набутих у закладах освіти чи поза ними і необхідних на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної праці; а також здібності відповідально виконувати обов’язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, використовувати знання й вміння в нових умовах та іншій робочій обстановці; 3. Спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати, незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності; 4. Міра можливості підготовленого спеціаліста виконувати роботи, що відповідають даній кваліфікації [1].

Поняття “компетентність” тлумачиться і як загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, що придбані завдяки навчанню” [5]. При чому здатність, як індивідуально-психологічна особливість особистості, є умовою успішної діяльності. Однак компетентність характеризує і певне коло діяльності. Таким чином, з одного боку компетентність можна розглядати як індивідуально-психологічну особливість, а з іншого – як загальну якість, стандартизовану для багатьох індивідів (яка вводиться як загальна норма) [там само].

За останні роки в Європі (в освітній політиці та практиці) усе більше значення набуває концепція ключових компетентностей. Дефініція поняття “ключові компетентності” (англ. *key competencies*) включає знання, уміння, навички, взаємовідносини, цінності та інші чинники, що становлять особистісні та суспільні аспекти життя й діяльності людини. Від них залежить особистий розвиток та суспільний прогрес. Виокремлюють різні групи ключових компетентностей, зокрема: соціальні (пов’язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості); мотиваційні (пов’язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором); функціональні (пов’язані зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом) та ін.

Освітня політика Європейського Союзу спрямована на розвиток усіх громадян ЄС через окреслення найважливіших і найбільш головних компетентностей, які людина повинна розвинути задля досягнення успіху як у професійному, так і приватному житті. Загальною метою є вирівнювання шансів і можливостей усіх громадян ЄС. У робочій програмі Європейської Комісії “Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система” [6] визначено вісім основних груп ключових компетентностей, зокрема:

1. *Знання рідної мови* (уміння висловлювати свої думки і почуття усно і на письмі, читання і слухання з розумінням, вміння написання різних типів текстів, уміння відокремлення важливої

інформації від неістотної з різних джерел, утримування контактів з іншими людьми);

2. *Порозуміння іноземними мовами* (розуміння, усні і письмові висловлювання у різних ситуаціях – на роботі, дома, у вільний час, під час навчання – відповідно з очікуваннями й потребами; розуміння культурних відмінностей й усвідомлення різних звичаїв даних суспільств; ознайомлення і розуміння різних типів текстів: поезії, преси, сторінок Інтернету, інструкцій, листів, звітів та ін.);

3. *Математичні і базові науково-технічні компетентності* (здійснення рахунків у пам'яті і на папері, використання підрахунків у щоденному житті, зокрема в управлінні домашнім бюджетом (урівноваження доходів і видатків, планування видатків, заощаджень), під час покупок (порівняння цін, розуміння понять об'єму, ваги і вимірів, рахування грошей та перерахунок на інші валюти; уміння логічного й аналітичного мислення, абстрагування і генералізації, просторового мислення та здібність до критичної оцінки, уміння відокремлення доказів стверджень від припущень. До основних науково-технічних компетентностей належать: ознайомлення з основними процесами у природі, засад функціонування технологій та уміння їх використовувати, розуміння зв'язку технологій з іншими сферами – науковим прогресом (напр. у медицині), суспільстві (цінності, моральні проблеми), культура (напр. мультимедія) та із середовищем (забруднення); уміння розпізнавання головних рис наукового дослідження і розуміння наведених конкретних висновків);

4. *Інформаційні компетентності* (знання й уміння використання з технологій інформаційного суспільства в різних ситуаціях: на роботі, у вільний час, як комунікативні знаряддя. Уміння користування комп'ютером й іншими мультимедіями для пошуку, оцінки, накопичення, створення, представлення та обміну інформацією, а також до порозуміння й співпраці у мережі);

5. *Уміння вчитися* (уміння організувати власне навчання на основі спроможності до регулювання процесу навчання на індивідуальному і груповому рівнях. Включає уміння ефективного управління власним часом, вирішення проблем, переробку нової інформації, а також здібність застосовувати нові знання й уміння в різних ситуаціях). У загальному сенсі дані компетентності пов'язані з плануванням власного шляху кар'єри.

6. *Соціальні та громадянські компетентності* (розуміння зразків поведінки, прийнятих у різних суспільствах, здібність до прихильного ставлення і співчуття, уміння відокремлювати приватну сферу від професійної (не переносити професійні конфлікти у приватне життя), розуміння культурної totoжності власної країни у зіткненні з іншими культурами. Знання прав людини, конституції своєї країни, міжнародних декларацій, обізнаність з політикою і проблемами на локальному, регіональному, національному, європейському й міжнародному рівнях. Дана група компетентностей розвиває почуття приналежності до локальної та народної спільноти, а також – до ЄС, Європи і світу).

7. *Ініціативність і підприємливість*. Ці компетентності відносяться до нашої здібності перетворень ідей в дії. До них належать: креативність, інноваційність, готовність ризикувати, уміння планування, організації, аналізу, оцінки, управління й упровадження проекту. А також уміння співпраці в колективі для досягнення цілі. Підприємливість – це також бажання впровадження змін, готовність брати відповідальність за свою діяльність та вміло поставлені завдання та ін.;

8. *Культурна свідомість і експресія*. Це визнання значимості креативного вираження думки, досвіду і емоції через різні засоби, у тому числі музики, літератури, візуальних мистецтв та ін. До подібних компетентностей належать основи знань про основні види культури (в тому числі масової), усвідомлення культурного спадку власної країни і Європи, їх місця у світі, відкритість на різні форми експресії та прихильність до інших культур [6].

Отже, основними характеристиками ключових компетентностей є їх багатифункціональність та багатовимірність. Також вони є наскрізними й мають досягатися у процесі навчання через усі шкільні предмети та виховні заходи. Європейські країни відзначають значні зрушення щодо правової регуляції й упровадження в освітню практику концепції ключових компетентностей. Варто зауважити, що багато країн модернізують шкільні навчальні про-

грами з урахуванням ефективності навчання. Це означає, що акцент уваги із освітнього змісту (який має передавати учитель) переключено на опис тих знань й умінь, які учень повинен опанувати та представити наприкінці окремого етапу вивчення даного предмету. Однак країни відрізняються рівнем та способами програмних змін. Деякі концентруються на впровадженні стратегії освітньої політики, орієнтованої на формування цілісного комплексу ключових компетентностей, тоді як інші обрали лише окремі з компетентностей, які вважають за пріоритетні [7].

З метою виміру учнівських досягнень (у контексті ключових компетентностей), незначна група країн ЄС упровадила оціночну шкалу досягнень, яка становить для вчителів орієнтир визначення рівня компетентностей школярів. Зокрема, розроблені Радою Європи "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (англ. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) (2001) стали головним знаряддям оцінки мовних умінь учнів. У 2011 р. Рада Європейського Союзу рекомендувала їх для валідації рівнів знань іноземної мови.

До ключових компетентностей відносяться не лише основні, але й так звані допоміжні вміння. Якщо статус основних вже давно закріпився в освіті (серед яких компетентності з читання, іноземних мов, математики, точних та природничих наук), то розвиток допоміжних (зі сфер інформатики, соціальних, громадянських або підприємницьких) й надалі потребує підтримки. Зокрема, інтеграція інформаційних (цифрових) умінь з математикою, точними й природничими науками, іноземними мовами в європейських школах використовується не часто. Міжпредметні підходи вимагають від учителя не лише зміни дидактичних методів, але й більшого зацікавлення у піднесенні ефективності навчання та використання відповідних методів оцінювання.

Моніторинг володіння ключовими компетентностями є важливим процесом для оцінки ефективності системи освіти. Тому їх було включено до циклічних міжнародних порівняльних досліджень, зокрема в проектах Міжнародної асоціації вимірювань навчальних досягнень PIRLS, TIMSS, PISA та ін. Проект PIRLS досліджує компетентності учнів початкової школи з грамотності читання та розуміння тексту. TIMSS – з математичної та природничої освіти (учнів початкової та основної школи). Вважається, що учні повинні навчитися аналізувати, порівнювати, виокремлювати головне, вирішувати проблему. Також у них має бути сформована здібність до самоудосконалення й адекватної самооцінки, відповідальність, самостійність, уміння творити й співпрацювати з іншими (усе, що знадобиться дитині для адаптації у цьому світі). Натомість проект PISA вимірює функціональну грамотність 15-річних підлітків за трьома напрямками: читання, математична і природнича освіта.

Проведення міжнародного моніторингу якості освіти дало можливість пересвідчитися про рівень сформованості ключових компетентностей учнів, необхідних для їх повноцінного функціонування у сучасному суспільстві та дорослому житті. Зокрема, у вимірах PISA (2000-2012 рр.) 25 країн продемонструвало покращення показників з математичної грамотності (серед них Німеччина, Гонконг, Макао, Шанхай, Сінгапур, Бразилія, Італія, Мексика, Польща, Португалія, Туніс, Туреччина та ін.), 25 не показали жодних змін, а в 14 країнах результати погіршилися. Слід зауважити, що за період 2003-2012 рр. динаміку позитивних змін виявили учні Італії, Польщі й Португалії, що засвідчує успішність освітньої модернізації у даних країнах. Значно покращили показники моніторингу Ізраїль, Катар і Румунія (2006-2012 рр.); а також Ірландія, Малайзія та Росія (2009-2012 рр.). Після перевірки грамотності читання (2000-2012 рр.) 32 країни виявили тенденції покращення показників (зокрема Албанія, Чилі, Естонія, Німеччина, Угорщина, Ізраїль, Японія, Корея, Люксембург, Мексика, Польща, Португалія, Швейцарія, Туреччина та ін.). 22 не показали жодних змін, а 10 засвідчили погіршення ситуації. Показники моніторингу компетентностей з природничих наук констатували, що 19 країн (передусім Гонконг, Ірландія, Японія, Корея, Польща) істотно покращили свої результати, 37 не виявили зрушень, у 8 країнах виявилися низькі бали. Естонія, Ізраїль, Італія, Польща, Катар й Сінгапур зменшили частку учнів, які не досягали мінімального

результату й одночасно збільшили частку учнів, які виявили найвищі показники [10].

Найвищі результати тесту PISA-2012 серед країн Азії продемонстрували учні з Китаю, Сінгапуру, Південної Кореї та Японії. З числа представників європейських країн – Фінляндія, Ліхтенштейн, Нідерланди, Естонія та Польща. (У цих країнах усі дані перевищили середній показник в 500 балів). Варто теж зазначити, що учні окремих країн краще справилися лише з теоретичними тестами. Натомість із тими, які потребували використання знань й вирішення нестандартних проблем з використанням сучасних технологій, продемонстрували показники нижче середнього рівня (напр. Польща – 481 бал).

У цілому результати міжнародних тестів значно вплинули на освітню політику багатьох країн, привернули увагу суспільств до стану їх національної освіти. У документі Європейської Комісії "Покращення компетентностей XXI століття: програма дій з європейської співпраці у школах" (2008) підкреслюється, що для опанування необхідних компетентностями учні повинні з молодшого шкільного віку навчатися, критично відноситися до власних навчальних завдань, дисциплінувати себе, вміти працювати автономно і в групі, знаходити інформацію та необхідну підтримку завдяки використанню усіх можливостей нових технологій (напр., під час навчання учні можуть працювати у режимі реального часу в мережі Інтернет) [11]. Отже, вчителі стають консультантами, наставниками й посередниками, їх завдання обмежуються наданням учневі допомоги самому сформувати свою освіту та при цьому усвідомити особисту відповідальність.

Головне завдання сучасної школи полягає у постійному пристосуванні умов навчання учнів до змін вимог сьогодення й досягнення необхідних компетентностей для їх ефективного функціонування у швидкозмінному світі й професійному житті. Згідно даних Центру освітніх досліджень та інновацій (Centre for Educational Research and Innovation), як одного з агентів ОЕСР,

головні напрями змін у шкільництві, а також бачення "школи майбутнього" визначають такі поняття як "екстраполяція", "ресколяризація" і "десколяризація".

Бачення екстраполяції – це продовження актуального стану речей у напрямі передбачуваних змін, пов'язаних із поширенням ринкових тенденцій. Передбачається розбудова приватного сектора шкільництва, можливості вибору школи батьками, надання більшої уваги ефективності та якості навчання й перманентного учіння.

Положення ресколяризації стосуються значних змін у самій школі, яка повинна стати центром життя локальної спільноти (співпраця, прихильність, демократичні цінності) та організації, яка навчається (функціонування школи як гнучкої структури з висококваліфікованими й умовленими до праці вчителями). Згідно даної концепції, навчальний процес має поєднуватися із локальною спільнотою, орієнтуватися на вирівнювання освітніх шансів й гнучку реалізацію неперервної освіти [13].

Натомість бачення десколяризації передбачає атрофію школи як специфічної інституції, перенесення освіти до мережі Інтернет і загальну домінацію дистанційної освіти, що означало б учіння без кордонів, у довільному місті та часі. В окремих країнах і школах учні замість підручників носять на заняття ноутбуки і така тенденція буде надалі зростати.

Одним із провідних напрямів модернізації освіти в Україні є компетентістсько орієнтований підхід до навчання. Згідно новим цілепокладанням в педагогічному процесі, сучасне навчання розглядається як цілісний процес формування учнями окреслених ключових компетентностей (за умови максимальної активізації самостійного і критичного мислення для пошуку вирішень різноманітних проблем з використанням різних джерел інформації й попереднього досвіду школярів). Отже, компетентістський підхід передбачає оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність.

Література та джерела

1. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський) / А.Василюк, М.Танась. – Київ-Варшава, 2013. – 222 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
3. Современный толковый словарь русского языка / Сост. Л.Прокофьева. – СПб.: Норинт, 2005 – 960 с.
4. Новый тлумачний словник української мови (у трьох томах). Т. 1, А – К / Укл.: В.Яременко, О.Сліпущко. – Київ : АКОНИТ, 2006. – 926 с.
5. Хуторської А. Ключові освітні компетентності // Відкритий урок [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2340/>
6. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.zcdn.edu.pl/dokumenty/szkolenie/kumitp/Kluczowe%20kompet>
7. Nowakowska-Siuta R. Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju. – Kraków: Impuls, 2014. – 329 s.
8. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. –Brussels, 2012 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
9. PISA 2012 Results [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
10. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2012 г.) //Центр оценки качества образования. PISA 2012 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.htm
11. European Union. Improving Competencies for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools. Brussels : Commission of the European Communities, 2008. – 12 p.
12. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning, European Reference Framework, European Commission, Luxembourg, 2007.
13. Kordziński J. Nauczyciel, trener, coach. – Warszawa, 2013. – 297 s.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена насущными потребностями переориентации содержания образования на формирование у молодежи необходимого комплекса компетентностей. Результаты международного мониторинга владения учащимися ключевыми компетентностями проанализированы на примере проекта PISA. Представлены новые ориентиры в работе учителя и школы будущего.

Ключевые слова: компетентность, ключевые компетентности, компетентностный подход, образование, мониторинг.

The relevance of material presented in the article meets the urgent need to reorient the educational content towards forming a new set of competencies among young people. The results of the international monitoring of pupils' key competences are analysed through the example of the PISA Project. The article presents new benchmarks in the work of a teacher and a school of the future.

Key words: competence, key competencies, competency based approach, education, monitoring.

ПРОЕКТНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Годованець Наталія Іванівна

м.Ужгород

У статті розглядається загальна характеристика методу проектів при вивченні іноземної мови. Проектна форма роботи є однією з актуальних технологій, що дозволяє застосовувати накопичені знання з предмету. Результат, отриманий у ході роботи над проектом, студент може побачити, осмислити й використати в реальній практичній діяльності. У вивченні іноземної мови проектна методика розглядається як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності; вона створює умови для спільної творчої роботи студентів.

Ключові слова: проектна методика, навчання, мовне середовище.

Актуальність теми дослідження. Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдревнішим був натуральний метод, згідно з яким іноземна мова засвоювалась так, як дитина засвоює рідну мову - шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим. Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувались в різних навчальних закладах, перебували в найбезпосереднішій залежності від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови.

Метод проектів виник у 20-ті роки минулого століття в США. Науковим описом методу проектів займалися американські педагоги і філософи Д.Дьюї, У.Кілпатрик, Е.Коллінгс та ін. У вітчизняних періодичних виданнях друкувалися публікації О.Авраменка, В.Бербеця, Т.Бербець, А.Вдовиченко, А.Касперського, О.Коберника, В.Сидоренка, А.Терещука, Л.Хоменко, С.Ящука, які розкривають зміст і значення проектного діяльності в навчальному процесі.

Порівняльний аналіз історії становлення методу проектів показує, що підходи до розуміння його сутності вітчизняними й американськими педагогами були різними. Принципова відмінність полягала в тому, що вітчизняні педагоги основну цінність методу проектів бачили в розвитку соціально значущих якостей особистості (колективізм, суспільно-політична активність, працьовитість, наполегливість у досягненні мети та ін), а їх американські колеги робили акцент на виробленні індивідуального пристосувальної реакції школяра на ситуацію або середу. Цінність методу проектів, з точки зору американських педагогів, полягала в можливості індивідуалізації навчання за рахунок опори на суб'єктивний досвід і пізнавальні інтереси учнів [2, с.29-30].

Метою статті є характеристика проектного методу вивчення іноземної мови.

У педагогічному енциклопедичному словнику метод проектів описується як «система навчання, в якій знання та вміння учні набувають у процесі планування та виконання поступово ускладнюються практичних завдань - проектів». Автори стверджують, що, «історичний досвід апробації даного методу показує, що дана педагогічна технологія не повинна бути домінуючою, але повинна бути органічно вpleтена в освітній процес на ряду з іншими методами і технологіями навчання та виховання» [7].

Також варто звернути увагу на розуміння методу проектів А.А.Хромовим як системи навчання, гнучкої моделі організації навчального процесу, орієнтованої на творчу самореалізацію особистості учнів, розвиток їх інтелектуальних та фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей в процесі створення нового продукту володіє об'єктивною ситуацією і суб'єктивної новизною, що має практичну значимість, під контролем вчителя [5].

Метод проектів є одним із активних методів проведення занять, який передбачає індивідуальну, парну чи групову діяльність тих, хто навчається, що забезпечує гарантоване досягнення

спланованого результату [3, с.209-211].

Широке застосування методу проектів підтверджується величезною різноманітністю типів проектів. Найбільш докладну типологію проектів пропонує Є.С.Полат. Вона виробить кілька класифікацій проектів за різними критеріями. Поділ проектів по змістовній області припускає монопроекти (в рамках одного навчального предмета) та міждисциплінарні проекти. За характером контактів проекти можуть бути внутрішніми (регіональними) і міжнародними. Кількість учасників у проекті також може варіюватися. У залежності від цього проекти діляться на особистісні та групові (парні). Найбільший інтерес представляє класифікація проектів з домінуючою в ході роботи діяльністю. Тут Є.С.Полат виділяє дослідні, творчі, ігрові, ознайомлювальні і прикладні проекти [9, с.71-76]. Таке розмаїття свідчить про відносну універсальності проектного методу в процесі навчання і величезному педагогічному потенціалі методу проектів.

У ході роботи над проектом студенти опановують різними вміннями і навичками комунікативної діяльності. Вони вчать працювати з текстами (виділяти головну думку, вести пошук потрібної інформації в іншомовному тексті), аналізувати та узагальнювати інформацію. У процесі створення проекту відбувається творчий процес генерації ідей, а також безпосереднє спілкування студентів з викладачем і один з одним на іноземній мові. Студенти опановують вміннями вести дискусію, слухати і чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору.

Особливий інтерес представляють запропоновані Є.С.Полат міжнародні телекомунікаційні проекти, в яких за допомогою комп'ютерних телекомунікацій організується спільна проектна діяльність учнів-партнерів з різних країн. Винятковість їх використання у навчанні іноземної мови полягає у створенні мовного середовища і на її основі створення потреби у використанні іноземної мови на практиці. Учасники подібного проекту в реальності застосовують отримані знання і можуть оцінити всю важливість наявних навичок спілкування [8].

Н.Кочетурова виділяє наступні відмітні особливості проектів, призначених для навчання мови:

- використання мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування;
- акцент на самостійній роботі учнів (індивідуальної і групової);
- вибір теми, викликає великий інтерес для учнів і безпосередньо пов'язаної з умовами, в яких виконується проект;
- відбір мовного матеріалу, видів завдань і послідовності роботи відповідно до теми і метою проекту; наочне представлення результату [4].

Проектна діяльність вимагає від викладача вміння створити умови для розширення пізнавальних інтересів студентів і на цій базі надати їм можливості для самоосвіти в процесі практичного застосування знань. Викладач має бути генератором розвитку інтересів студентів, їх творчого потенціалу. Викладач у процесі керівництва проектом виконує такі ролі: ентузіаста, бо мотивує, підтримує, спрямовує роботу над проектом; спеціаліста, бо є носієм знань у декількох областях; керівника (особливо у питаннях планування часу, складання графіка, де зазначається термін, обсяг часу, відведеного на роботу над проектом); експерта, оскільки проводить чіткий аналіз результатів виконаної роботи та консультанта. Під час перевірки проекту, його оцінювання потрібно звертати увагу не тільки на використання мови, але і на ступінь творчості студента та оригінальності підходів під час виконання ним проекту [1, с. 28].

Організовуючи роботу над проектом, важливо дотримуватись кількох умов: а) тематика може бути пов'язана як з країною мови, що вивчається, так і з країною проживання; б) проблема формулюється так, щоб орієнтувати студентів на залучення фактів із суміжних галузей знань і різноманітних джерел інформації; в) необхідно залучити до роботи всіх студентів, запропонувавши кожному завдання з урахуванням рівня його мовної підготовки; г)

для того, щоб розбудити в студентах активну діяльність, їм потрібно запропонувати проблему цікаву і значущу.

У проектній методиці поряд з вербальними засобами вираження студенти широко використовують і інші ілюстративні прийоми: малюнки, колажі, плани, карти, схеми, анкетні таблиці, графіки та діаграми. Таким чином, розвиток комунікативних навичок надійно підкріплюється різноманітними засобами, що передають ту чи іншу інформацію.

У даній системі навчання широко використовується мимовільне запам'ятовування лексичних засобів та граматичних структур в ході вирішення проблемних завдань, стимулюється розвиток творчого мислення, уяви.

Навчання іноземній мові на основі проектів відбувається в чотири етапи: підготовчий, виконавчий, презентаційний та підсумковий. Відповідно, система вправ з навчання іноземної мови на основі проектною методики реалізується в чотири етапи і містить такі групи вправ: на підготовчому етапі – для планування ходу проекту, для формування лексичних, граматичних, інтонаційних навичок мовлення; на виконавчому етапі – для розвитку вмінь аудіювання, читання, письма та говоріння, для організації пошуку письмової інформації, для навчання укладання анкети, для навчання планування і проведення інтерв'ю, для організації проведення опитування, для навчання написання доповіді; на презентаційному етапі – для навчання усної презентації проектів та для організації презентації проекту; на підсумковому етапі – для контролю сформованості мовленнєвих навичок говоріння, аудіювання, читання і письма та для оцінювання проектів.

Перевагами методу проектів є:

- розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю;
- розвиток навичок групової діяльності;
- підвищення інформаційної культури – розвиток навичок по-

шуку, збору, презентації інформації; підвищення мотивації;

- розвиток творчих здібностей;
- інтеграція різних предметів.

До недоліків проектною діяльності можна віднести:

- проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи;
- технічні накладки, які можуть вплинути як на процес роботи, так і на кінцевий результат [6, с. 18].

Проектний підхід сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, пошуку оптимального поєднання теорії та практики, актуалізації наявних знань та умінь студентів. Для такого виду діяльності є характерним кооперативне чи групове навчання, за якого діє принцип "навчаючи – вчуся", бо у процесі цієї діяльності надбання кожного студента неодмінно стають надбанням усієї групи.

Метод проектів надає нові можливості вирішення складних методичних завдань. Для успішного впровадження проектів у навчальний процес необхідно урахування специфіки конкретної навчальної дисципліни та особливості кожного типу проектів.

За результатами роботи можна зробити наступні висновки: метод проектів як сучасна педагогічна технологія представляє собою спосіб організації педагогічного процесу, заснованого на взаємодії педагога і вихованців у ході поетапної практичної діяльності по досягненню намічених цілей і характеризується самостійністю учнів, опорою на особистісні потреби, особливості та досвід учнів, а також наявністю конкретних практичних результатів; використання методу проектів у навчанні іноземної мови передбачає врахування специфіки цього навчального предмета безпосередньо впливає на організацію проектною діяльності, а саме: передбачає здебільшого групову проектну роботу з акцентуванням комунікативної сторони процесу, додаткову роботу з відбору мовного матеріалу і важливість представлення результатів.

Література та джерела

1. Гордеева А.И. Як організувати поза аудиторну самостійну роботу студентів // Іноземні мови. – 2009. – №2. – С.24-28
2. Гребенникова О.А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.А.Гребенникова. – Великий Новгород, 2005. – 181с.
3. Жук О.Л. Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / О. Л. Жук. – Мн.: БГУ, 2003. – 383 с.
4. Кочетурова М. Метод проектів у навчанні мови: теорія і практика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.itl.edu.nstu.ru/article4.php>
5. Метод проектів у шкільній освіті [Електронний ресурс] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: method.vladimir.Rcde.Ru/getblob.Asp?id=1100002960
6. Олійник І.П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня / І.П.Олійник. – Котовськ: Котовськ, 2012. – 21с.
7. Педагогічний Енциклопедичний Словник / Гол.ред. Б.М.Бім-Бад. – М.: Велика Російська енциклопедія, 2002. – 528с.
8. Полат, Є.С. Метод проектів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm>
9. Полат Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти / Є.С.Полат. – М.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 272 с.

В статье рассматривается общая характеристика метода проектов при изучении иностранного языка. Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, что позволяет применять накопленные знания по предмету. Результат, полученный в ходе работы над проектом, студент может увидеть, осмыслить и использовать в реальной практической деятельности. В изучении иностранного языка проектная методика рассматривается как особая форма организации коммуникативно-познавательной деятельности; она создает условия для совместной творческой работы студентов.

Ключевые слова: проектная методика, обучение, языковая среда.

In article the general characteristic of a method of projects of foreign language learning has been considered. The project form of work is one of topical technologies, that allows to apply accumulated knowledge of the subject. The result received during the work on the project, the student can see, comprehend and use in real practical activities. In learning a foreign language project methods is considered as a special form of communicative and cognitive activities; it creates the conditions for joint creative work of students.

Key words: projected method, training, language environment.

УДК 372.462

ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ

Гончарук Олена Миколаївна
м.Луцьк

Для висвітлення методики формування пунктуаційних умінь і навичок учнів 1-4 класів на текстовій основі окреслено зв'язок лінгвістичного матеріалу про «текст – синтаксис – пунктуацію», подано інформацію про текст, його особливості, схарактеризовано монологічну й діалогічну форми текстів, їхню структуру з метою виділення речень для аналізу, висвітлено методи навчання пунктуації, розроблено відповідну систему вправ і завдань.

Ключові слова: методика навчання пунктуації, синтаксис, текст, методи навчання, пунктуаційні вправи і завдання, уміння, навички.

Державний стандарт початкової загальної освіти розглядає формування навичок правопису як важливий компонент мовленнєвої освітньої галузі. Оволодіння елементарними вміннями правильно вживати пунктуаційні знаки є одним із важливих завдань початкового навчання мови, фундаментом для вивчення пунктуаційних норм учнями основної школи.

Проблема вивчення пунктуації у початкових класах в українській лінгводидактиці не була предметом ретельного наукового дослідження. Проте загальні відомості про вживання розділових знаків на письмі під час опрацювання синтаксису української мови у початкових класах частково запропоновано А. О. Сващенко, Н. О. Воскресенською, О. І. Мельничайко. Упродовж останнього часу появились актуальні статті Е. Я. Палихати, О. М. Гончарук, які стосуються навчання пунктуації учнів початкових класів, засвоєння елементів пунктуації учнями першого класу.

Результати констатування знань, умінь і навичок із пунктуації учнів початкових класів на кінець четвертого року навчання показали, що половина реципієнтів недостатньо засвоїла синтаксичний матеріал, на основі якого ґрунтується пунктуація, не ставить розділові знаки в реченнях з однорідними членами, не виділяє звертання, забуває ставити знаки оклику і знаки питання в кінці речень, замість них у кінці речень учні ставлять лише крапки, не реагуючи на питальну чи окличну інтонацію вчителя під час диктування. Крім цього, на уроках з української мови не спостерігався зв'язок вивчення пунктуації з текстом, який містить речення як матеріал для засвоєння не тільки синтаксису, але й пунктуації.

Аналіз програм з української мови для 1-4 класів показав, що:

- учні першого класу мають практично ознайомитися з реченнями, у яких ставляться розділові знаки (крапка, кома, знак питання, знак оклику), з інтонаванням речень залежно від розділового знака у кінці речення [8, с. 18-22];
- у другому класі діти повинні навчитися правильно інтонувати речення за метою висловлювання, окличні речення, речення, що містять звертання, однорідні члени речення, розставляти розділові знаки у кінці речень (?!) [8, с. 34-35];
- третьокласники зобов'язані поглибити вміння розставляти розділові знаки в кінці речень, для виділення звертань (кома, знак оклику), коми в реченнях з однорідними членами [8, с. 44];
- у четвертому класі школярі мають повторити вивчений матеріал про розділові знаки в кінці речень, кому в однорідних членах речення, у реченнях зі звертаннями; ознайомитися із правилами розставленнями коми перед сполучниками **а**, **але** у складних реченнях [8, с. 66].

Вимоги програми реалізуються у підручниках з української мови, які подають теоретичні відомості про види речень за метою висловлювання (2 кл.) [1]; розповідні, питальні і спонукальні речення. Окличні речення. Звертання (3 кл.) [2]; види речень за метою висловлювання та інтонацією. Однорідні члени речення. Загальне поняття про складні речення (4 кл.) [3]. У підручниках запропоновано вправи для закріплення синтаксичного і пунктуаційного матеріалу, не завжди вдало дібрані для цього тексти, наприклад, подаються тексти віршів зі звертаннями в називному

відмінку однини тощо.

Розуміючи наявність прогалин у методиці навчання пунктуації учнів початкових класів, ми пропонуємо доповнити її рекомендаціями цього дослідження.

Мета статті – висвітлити методику формування пунктуаційних умінь і навичок учнів 1-4 класів на текстовій основі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- 1) окреслити зв'язок мовних розділів «синтаксис – пунктуація», «текст – синтаксис – пунктуація»;
- 2) подати відомості про текст, його особливості;
- 3) схарактеризувати монологічну і діалогічну форми текстів, їхню структуру;
- 4) вказати на роль методів навчання пунктуації учнів молодших класів;
- 5) розробити систему вправ і завдань для вироблення пунктуаційної грамотності учнів під час пропедевтичного навчання української мови.

Вивчення пунктуації в загальноосвітній школі ґрунтується на основі синтаксису. Синтаксис – це розділ граматики, у якому вивчається будова і значення синтаксичних одиниць, основними з яких є речення і текст, що так чи інакше стосуються пунктуації. Речення як мінімальна одиниця мовлення індивідуумів володіє інтонаційною і змістовою завершеністю. Пунктуація містить систему правил розставлення розділових знаків, що допомагають членувати текст на речення, установлювати зв'язки і відношення між словами в ньому. Розділові знаки допомагають тим, хто пише, зрозуміло, ясно і точно передавати свої думки, почуття, а читачеві – правильно їх зрозуміти. Саме так ми спостерігаємо тісний зв'язок синтаксису і пунктуації.

Розуміючи те, що вивчення пунктуації опирається на синтаксис, пунктуаційні норми ґрунтуються на використанні розділових знаків у межах речення і поза ним, коли речення знаходяться в надфразових чи діалогічних єдностях текстів як одиниць монологічного або діалогічного мовлення. Ось такий послідовний зв'язок «пунктуація (розділові знаки) – синтаксис (речення) – надфразова чи діалогічна єдність (речення чи декілька речень, пов'язаних між собою єдиним змістом) – текст», вказує на зв'язок вивчення пунктуації на основі тексту.

Термін «текст» застосовується «для позначення не тільки цілісного висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка» [6, с. 11]. Текст розуміється як «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими і граматичними зв'язками, спільною темою і сюжетною заданістю» [9, с. 627].

Для вивчення пунктуації слід використовувати тексти, які відповідають таким основним особливостям, як: змістова єдність, зв'язність, тематична цілісність, логічна послідовність, структурна організованість, комунікативна спрямованість, завершеність. Причому потрібно звернути увагу на використання монологічних і діалогічних текстів, надфразові і діалогічні єдності яких складаються з різних типів речень за метою висловлювання, окличністю, з однорідними членами речення, звертаннями, простими і складними реченнями.

Ознайомлення з реченням не може завершуватися лише теоретичним його опрацюванням. Часто зміст окремого речення, позбавленого контексту, неможливо сприйняти відповідно до задуму автора. Контекст у цьому випадку розуміється як «мовне оточення або ситуація, у яких уживається лінгвістична одиниця» [9, с. 251]. Під час синтаксичного чи пунктуаційного аналізу речення виникає настийна необхідність виходити за його межі, аналізувати мовні одиниці у зв'язних висловлюваннях, що відображають специфіку їх функціонування. Для аналізу речень і їхнього пунктуаційного оформлення пропонуємо приклад монологічного тексту:

Тарас Григорович Шевченко – великий син України – поет,

художник.

З раннього дитинства любив слухати народні пісні, казки, розповіді дідуса Івана про героїв рідної землі.

Віршами Тараса Григоровича зачитуються всі люди. Свою першу книжку поезій Шевченко назвав «Кобзар». Колись кобзарями називали мудрих дідусів, що ходили від села до села і, граючи на кобзі, оспівували долю України. В «Кобзарі» є чудові дитячі вірші! Ви читали їх? Ось послушайте: Зацвіла в долині червона калина, ніби засміялась дівчина-дитина. Любо-любо стало, пташечка зраділа і защебетала. Або: Тече вода із-за гаю та попід горою. Хлюпочуться качаточка помеж осокою... Чи про кобзаря: Вітер віс-повієас, по полю гуляє. На могилі кобзар сидить та на кобзі грає...

Правда, гарно звучить! Заколисусь, заспокоює минушина.

Діалогічне мовлення – найбільш природна форма комунікації, що супроводжує молодших школярів у повсякденному житті. Запропонований діалогічний текст учні відтворюють у парах, після чого аналізують відповідно до матеріалу, який уже вивчили. Учні читають речення, якими виражені діалогічні репліки, знаходять у них звертання, однорідні члени речення, називають види речень за метою висловлювання тощо. Для аналізу пропонуємо діалогічний текст:

Зайчику-Іванчику

– Зайчику-Іванчику, де ти бував?

– У млині, у млині.

– Що ти видав?

– Куль муки, куль муки.

– Чом ти не взяв?

– Там були старчки, перебили пальчики,

Насилу втік через бабин тік.

І тік полунав, і бабу злякав.

А баба з водою та ще й з кочергою.

А я на колоду та й упав у воду.

Робота над пунктуацією на основі тексту у початкових класах відбувається за допомогою відповідних методів і прийомів навчання. Найосновнішим під час роботи над текстом при аналізі речень з опорою на контекст є метод спостереження над мовними явищами. Суть цього методу полягає в «організації планового, цілеспрямованого сприйняття учнями мовних явищ, фактів. Спостереження проводиться за визначеним планом, продуманими запитаннями, побудованими в логічній послідовності. Запитання вчителя під час бесіди дають напрям спостереженню» [6, с.119]. Для вироблення пунктуаційних норм у початкових класах на основі текстового матеріалу можна використовувати індуктивне й дедуктивне спостереження. Індуктивне спостереження проводиться за допомогою накопичення фактів, виділення ознак, явищ, предметів, їх узагальнення і здійснення висновків. Дедуктивний вид спостереження складається із таких кроків: перед спостереженням формулюється гіпотеза, у процесі спостереження накопичуються факти, які підтверджують або спростовують гіпотезу, після цього робиться висновок.

Прийомом, яким послуговуються під час застосування методу спостереження, є евристична бесіда, сутність якої полягає в тому, що за допомогою добре продуманих і логічно побудованих запитань учителя учні, опираючись на відоме, поступово розгортають мовний матеріал і доходять до невідомого. Продовжується робота або логічними висновками учнів, або поясненням (розповіддю) вчителя з використанням інших прийомів – аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення тощо.

Синтаксичний і пунктуаційний матеріал для учнів початкових класів є новим, тому учитель активно використовує метод пояснення (розповідь), який супроводжується застосуванням асоціативної методики, суть якої спонукає до роботи зорової пам'яті, яка активізується за допомогою яскраво оформленої наочності, на якій умовними кольорами виділяються звертання, однорідні члени речення, речення за метою висловлювання тощо.

Важливе місце у навчанні пунктуації учнів початкових класів займає метод вправ, який сприяє закріпленню знань, здобутих на уроці [6, с. 61]. Особливість мовного матеріалу така, що засвоєння його не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних умінь і навичках, що досягається тренуванням.

Дидактична суть методу вправ полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок.

Отже, вправи – це невід'ємна складова частина вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення. Для методики викладання пунктуації української мови велике значення має визначення раціональної системи тренувальних вправ. Вправи з мови класифікуються, виходячи з різних критеріїв, наприклад: 1) змісту (відповідно до розділів шкільної програми); 2) форми проведення – усні і письмові; 3) ступеня складності тощо. Ми класифікували вправи для вивчення пунктуації з урахуванням засвоєння мовного матеріалу із синтаксису, пунктуації з урахуванням контексту, на матеріалі тексту, засобами виразного його читання для вироблення культури писемного мовлення.

Вправи для вивчення тем «Розділові знаки в реченнях за метою висловлювання (розповідних, питальних, спонукальних)» і «Розділові знаки в окличних і неокличних реченнях», що проводяться на основі текстів, мають основні завдання, які стосуються: 1) прослуховування інтонації розповідних, питальних, спонукальних, окличних, речень тексту; 2) самостійне читання учнями розповідних, питальних, спонукальних, окличних речень аналізованого тексту; 3) інтонування розповідних, питальних, спонукальних, окличних речень тексту; 4) виділення розповідних, питальних, спонукальних, окличних речень у запропонованому тексті; 5) розставлення розділових знаків у текстах із розповідними, питальними, спонукальними, окличними реченнями; 6) пояснення учнями використання розділових знаків, застосування правил розставлення крапки, знаку питання, знаку оклику; 7) продукування речень за метою висловлювання й окличністю, записування на дошці і в зошитах, розставлення потрібних розділових знаків, інтонування речень відповідно до розставлених розділових знаків.

Відзначимо, що найбільше пунктуаційних помилок у реченнях зі звертаннями допускають учні всіх ланок навчання, тим більше початкових класів: 1) зовсім не виділяють звертання; 2) звертання, що стоїть в середині речення, виділяють лише справа або зліва; 3) забувають виділяти звертання знаком оклику тощо. Причини зумовлені психологічними чи мовними проблемами: учні не уважні, не впізнають у реченні звертання, вважають, що звертання є членом речення і не виділяється розділовими знаками тощо.

Для опрацювання теми «Розділові знаки в реченнях зі звертаннями» пропонуються різні завдання для вправ: 1) інтонаційно правильно прочитати речення тексту з виділеними звертаннями; 2) інтонувати речення тексту зі звертаннями, пояснити вживання розділових знаків на початку, в середині і в кінці речення; 3) розставити розділові знаки у тексті зі звертаннями; 4) виділити на моніторі в тексті звертання умовним кольором, поставити відповідні розділові знаки, пояснити потребу їх уживання (робота в комп'ютерному класі); 5) за змістом тексту, що опрацьовувався на уроках читання, скласти речення зі звертаннями на його початку, в середині і в кінці; 6) намалювати схему речення зі звертаннями (у зошиті, в комп'ютері, на дошці), узятих із запропонованого тексту; 7) скласти за допоміжними опорами (малюнком, серією малюнків, темою, природною чи вербально описаною ситуацією) діалогічні репліки, виражені реченнями зі звертаннями.

Засвоєння теми «Розділові знаки в реченнях з однорідними членами» проводиться за допомогою вправ, які мають завдання сформувати початкові вміння розставляти розділові знаки в реченнях із перелічувальною інтонацією. Взагалі-то інтонація як паралінгвістичний засіб спілкування має здатність впливати на формування правописних (пунктуаційних) умінь і навичок і, відповідно, культуру усного і писемного мовлення. Тому пунктуаційні вправи мають передусім усний характер, далі продовжуються виконанням власне пунктуаційних письмових завдань і завершуються самостійною і творчою письмовою роботою, що виконуються на основі використання матеріалу тексту. Пропонуємо завдання: 1) читання тексту з реченнями з однорідними членами, використовуючи перелічувальну інтонацію; 2) випишування із тексту речення з однорідними членами, пояснення розставлення розділових знаків; 3) відшукування у запропонованому тексті речень з

однорідними підметами, присудками чи другорядними членами; 4) складання речень з однорідними членами за змістом тексту; 5) продукування тексту (3-4 речення) за допомогою речень з однорідними членами, що з'єднуються сполучниками *і, й* чи без них; 6) виконання за матеріалом текстів асоціативних вправ за допомогою електронних носіїв; 7) запис тексту з однорідними членами речення, вивченого напам'ять тощо.

Вправи для вивчення теми «Розділові знаки у складних реченнях» проводяться за допомогою: 1) аналізу передусім речень тексту з виділення граматичних основ, які вкажуть на вид речення (просте – одна граматична основа, складне – дві граматичні основи); 2) аналізу розділових знаків складного речення поданого вчителем тексту, у якому одна частина на письмі відділяється від іншої комою; 3) відшукування в тексті складних речень (за попередньо розробленою методикою), пояснення розділових знаків; 4) розставлення розділових знаків у реченнях запропонованого

тексту; 5) відшукування в тексті складних речень зі сполучниками *і, коли, але, бо*, пояснення розставлення розділових знаків; 6) об'єднання двох простих речень у складне за допомогою сполучників *і, коли, але, бо*; 7) продукування складних речень за змістом прочитаного тексту.

Отже, формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів вимагає поєднання вивчення синтаксису на основі тексту з використанням методів спостереження над мовними явищами, евристичної бесіди, методів вправ, наочності у вигляді постійних і рухомих таблиць, комп'ютерної презентації матеріалу, що вивчається тощо.

У перспективі дослідження з формування пунктуаційних умінь і навичок учнів початкових класів буде стосуватися широкого використання асоціативної методики навчання розставлення розділових знаків на письмі у поєднанні з виразним читанням і культурою мовлення.

Література та джерела

- Білецька М.А. Рідна мова: підруч. для 2 кл. / М.А. Білецька, М.С. Вашуленко. – 3-тє вид. – К.: Освіта, 2009. Ч. II. – 127 с.
- Вашуленко М.С. Рідна мова: підруч. для 3 кл. / М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко. – 3-тє вид. – К.: Освіта, 2010. Ч. I. – 126 с.
- Вашуленко М.С. Рідна мова: підруч. для 4 кл. / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко [та ін.]; за наук. ред. М.С. Вашуленка. – 3-тє вид. – К.: Освіта, 2010. Ч. I. – 128 с.
- Державний стандарт початкової загальної освіти. – К.: Шкільний світ, 2005. – 31 с.
- Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
- Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів / В.Я. Мельничайко. – К.: Радянська школа, 1986. – 168 с.
- Методика викладання української мови в середній школі / [Олійник І.С., Іваненко В.К., Рожило Л.П., Скорик О.С.]; За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
- Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 99 с.
- Українська мова. Енциклопедія. Редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тарасенко та ін. – К.: «Укр. енцикл.», 2000. – 752 с.

Для освітлення методики формування пунктуаційних умінь і навичок учнів 1-4 класів на текстовій основі описана зв'язь лінгвістичного матеріалу о «тексте – синтаксисе – пунктуації», представлена інформація о тексті, його особливостях, сформульовані монологічна і діалогічна форми текстів, їх структура з метою виділення пропозицій для аналізу, освітлені методи навчання пунктуації, розроблена відповідна система вправ і завдань.

Ключевые слова: методика обучения пунктуации, синтаксис, текст, методы обучения, пунктуационные упражнения и задания, умения, навыки.

For the enlightenment of the methodology of the formation of primary schoolchildren's punctuation skills and abilities on the text-basement, the link of the linguistic material about "text-syntax- punctuation" is determined, the information about the text and its peculiarities has been represented, the monological and dialogical forms of texts and their structure have been characterised with the aim of selecting the sentences for the analyses, the teaching methods of punctuation are highlighted, the definite system of exercises and tasks is designed.

Key words: methodology of teaching punctuation, syntax, text, methods of teaching, the punctuation exercises and tasks, skills, abilities.

УДК 373.62:37.035.3(477)

ФАНДРАЙЗИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ЗАСІБ ЗАЛУЧЕННЯ КОШТІВ У СОЦІАЛЬНУ СФЕРУ

Грабчак Ольга Валентинівна

м.Хмельницький

У статті розглядається відносно новий для нашої держави вид діяльності – фандрайзинг, за допомогою якого можливе залучення коштів для соціальної сфери, соціальних проектів тощо. Оскільки брак коштів у соціальній сфері є перманентною проблемою нашого часу, то пошук джерел фінансування є основною складовою діяльності соціальних структур. Фандрайзинг у соціальній сфері здійснюється завдяки державним і громадським організаціям, фондам, які мають правові, фінансові та економічні пільги.

Ключові слова: фандрайзинг, фандрайзер, соціальна сфера, спонсор, донор, меценат, некомерційні організації, благодійність.

Розбудова демократичної, правової держави, яка прагне стати частинкою європейського співтовариства безпосередньо пов'язана із змінами у суспільній свідомості. Ці зміни передба-

чають перш за все виховання особистості із справжніми моральними цінностями, здатної творити добро та ставитися до іншої людини, як до найвищої цінності суспільства.

Найвищим проявом культури суб'єкта, його духовності є доброчинність, що спрямовує людську активність як на утвердження самоцінності особистості, так і на усвідомлення обов'язків людини перед іншими людьми, Батьківщиною, суспільством. Доброчинність є могутнім стимулом для самоствердження людини, що її здійснює, для пошуків шляхів самовдосконалення.

Мотиваційні акценти і зміст благодійництва змінюються, набуваючи особливої якісної визначеності в кожному епоху, але завжди пов'язані з турботою про майбутнє: дітей, націю, культурну спадщину та інші сфери суспільного життя.

Зростання ролі громадянського суспільства, а також благодійних організацій, які здатні допомогти державі у вирішенні соціальних проблем громадян та підтримці науково-дослідних робіт

і проектів сприяє розвитку фандрайзингу в Україні як інструменту пошуку джерел ресурсів тим, хто їх потребує.

Питаннями фандрайзингу у соціальній сфері займалися В.Снігульська, В.Кучереносов, О.Чернявська, О.Лісовець. Разом з тим фандрайзинг є досить новим як для нашої країни напрямком діяльності, тому потребує додаткового дослідження.

Метою статті є окреслення необхідності детального вивчення особливостей фандрайзингу як додаткового засобу соціальної допомоги.

Традиційно соціальна сфера в нашій країні це сфера діяльності держави, яка відповідає за реалізацію соціальної політики. Останнім часом можна з певною упевненістю говорити про помітну роль некомерційних організацій на ринку соціальних послуг і в здійсненні співпраці і фінансової допомоги державним установам соціальної сфери. Реалізація багатьох перспективних ідей та ініціатив за участю некомерційних організацій часто пов'язані з наявністю джерел фінансування. Як правило, кількість ідей і пропозицій у багато разів перевищує фінансові можливості спонсорів, меценатів, донорів.

З пошуком джерел фінансування і реальних донорських засобів, для реалізації соціально орієнтованих і суспільно-значимих проектів стикаються практично усі некомерційні організації і органи місцевого самоврядування, а також різні установи соціальної сфери. Це одвічна проблема, забезпеченості соціально-значимих проектів джерелами безоплатного фінансування, нашою на усвідомлену необхідність нормування деякої цілеспрямованої стратегії пошуку засобів організації – фандрайзинга.

Термін *фандрайзинг* походить від англійського fundraising (словосполучення англійських слів fund (кошти, фонди) і raise (піднімати, збільшувати)) – залучення ресурсів, коштів. Якщо благодійність – це добровільна та безкорисна допомога тим, хто її потребує, то фандрайзинг слід розглядати як дію, спрямовану на залучення цієї допомоги для тих, хто її потребує. У цьому, власне, і полягає зв'язок між благодійністю і фандрайзингом у контексті суспільних відносин. Принципи благодійності (добровільність і безкорисність) можна застосувати і до фандрайзингу. Принцип добровільності полягає в тому, що суспільно-значима діяльність здійснюється за власним бажанням, а не за чимось наказом. Принцип безкорисності передбачає залучення ресурсів не для власного збагачення, а для вирішення соціальних проблем. Важливо зазначити, що мова йде не лише про залучення, але й про об'єднання ресурсів кількох сторін. Організація, яка займається фандрайзингом, залучає зовнішні ресурси від донорів, спонсорів тощо. Вона вкладає і свої внутрішні ресурси. Такий процес називається мобілізацією внутрішніх благодійних ресурсів (тобто власних).

На основі всього вище сказаного можна додати ще таке визначення фандрайзинга – це добровільна мобілізація внутрішніх та залучення зовнішніх ресурсів для безкорисного здійснення суспільно важливої діяльності.

Галузь фандрайзинга є практично новою для нашої країни сферою діяльності. Вона розвинена, наприклад, у США, де розроблена різноманітна система пільг і заохочень вкладникам в соціальну сферу: комерційним структурам, фондам або приватним особам. Традиції вільного ринку США заохочують філантропію, благодійність. Пошук субсидій або грошових коштів – фандрайзинг – переріс в окрему професійну управлінську галузь. З'явилися першокласні фахівці – фандрайзери, що уміють поповнювати бюджет. Зараз в США більше 50 мільйонів американців надають некомерційному сектору або свій час, або свої гроші.

Термін "фандрайзинг" був запозичений в США, де він використовується багато десятиліть переважно в галузі залучення фінансування в так званий третій сектор. Третій сектор США, що розвивається з кінця XIX, – почала XX ст. і функціонує разом з часткою і державним секторами, об'єднує некомерційні недержавні організації, покликані реалізовувати завдання, що ігноруються приватним і державним секторами. Активний розвиток фандрайзинга в другій половині XX ст. пов'язаний із зростанням ролі третього сектора в США. Питома вага загальної чисельності зайнятих в некомерційному секторі зростає в геометричній прогресії. Новий поштовх розвитку фандрайзинг отримав в США в

1980-і рр. за часів правління Р. Рейгана, коли некомерційна сфера переживала фінансову кризу у зв'язку із скороченням бюджетного фінансування на соціальні цілі. Попри те, що некомерційний сектор США у всі часи більшою мірою орієнтувався на залучені та власні джерела фінансування, ніж на фінансування з боку держави, скорочення прямого і непрямого державного фінансування стало причиною фінансової кризи третього сектора. Фандрайзинг з 1980-х рр. став орієнтуватися на активний перерозподіл ресурсів джерел фінансування з боку фізичних і юридичних осіб, державної і місцевої влади, а також на розробку нових форм притягненого фінансування некомерційних організацій. Окрім традиційних пожертвувань, грантів, благодійних, спонсорських і членських внесків, з'явилися нові форми соціальної допомоги, такі як не оподатковувані муніципальні облигації і резервні внески. З 1980-х рр. фандрайзинг в США остаточно оформився в самостійну управлінську дисципліну. Проте і нині проблемам розвитку фандрайзинга там приділяється підвищена увага. Незважаючи на вихід з кризи 1980-х рр., американський некомерційний сектор знову зіткнувся з серйозними фінансовими проблемами починаючи з середини 1990-х рр. З початку 1990-х рр. спостерігається стійка тенденція зниження темпів зростання пожертвувань з боку населення і комерційного сектора. Таким чином, зниження темпів зростання приватних пожертвувань не в змозі компенсувати скорочення державного фінансування на соціальні потреби.

На сьогоднішній день розвиток фандрайзинга в США пов'язується з активним стимулюванням зростання приватних пожертвувань з боку федеральної влади і влади штатів, передусім за допомогою розширення податкових пільг для донорів. Держава, таким чином, зможе компенсувати скорочення бюджетного фінансування на соціальну сферу зростанням безпосереднього фінансування некомерційних організацій з боку фізичних і юридичних осіб.

Сучасний фандрайзинг в Україні почався в 1990-х роках і розвивався в самих несприятливих для створення національних фондів умовах. Нині в Україні існує декілька десятків вітчизняних фондів, проте вони або підтримуються міжнародними фондами і підпорядковані їх інтересам, або пов'язані з приватним капіталом і є "клубними", або мають дуже незначні матеріальні засоби і видають невелику кількість дрібних грантів. Тому наразі українським соціальним організаціям доводиться орієнтуватися на зарубіжних донорів, найбільш відомі з яких мають представництва в Україні.

На сьогодні в нашій країні основними джерелами фінансування є пожертвування від фізичних осіб і гранти від донорських організацій. Але перші розмови про пошук грантів з'явилися близько 15 років тому. Про фандрайзинг в нашій країні дізналися коли з'явилися перші некомерційні організації і перші донори, наприклад: фонд Сороса, TACIS та інші великі зарубіжні фонди. Багато громадських організацій з'явилися завдяки тому, що їх заснували ці фонди. Сьогодні ситуація змінилася. Багато великих зарубіжних фондів вже не так активно співпрацюють з Україною, натомість активізувався вітчизняний бізнес – 80% компаній займаються добродійністю, з'явилися приватні українські фонди і меценати (фонд Віктора Пінчука, фонди "Розвиток України" та "Ефективне управління" (засновник Рінат Ахметов), фонд "Дитячий світ", фонд "Мистецький Арсенал", фонд "Щасливе дитинство", фонд захисту пенсіонерів України, фонд "Соціальне партнерство", фонд соціальної підтримки "Ініціатива" тощо). Але, на жаль, з більшості зареєстрованих українських фондів, лише незначна їх частина відповідає прийнятому у світі поняттю "фонд": мають власні фінансові ресурси, виділяють гранти і стипендії, управляються опікунськими радами.

Серед низки справжніх українських фондів, значна частина це – фонди місцевого співтовариства. Це окремий вид фондів, які надають гранти та створюються зусиллями місцевого бізнесу, жителями конкретного міста або регіону і що фінансують проекти тільки на території цього співтовариства (наприклад, Полтавський міський благодійний фонд "ДОВІРА", Хмельницький благодійний "Фонд родини Кольгофер").

Попри те, що фонди місцевого співтовариства вже стали надійним і постійним джерелом засобів для місцевих некомерційних організацій у своїх містах, кількість їх поки ще дуже незначна, і,

головне, некомерційні організації з інших територій не можуть сподіватися на фінансування з фондів місцевих співтовариств. Некомерційні організації для ефективного функціонування намагаються притягати додаткові ресурси з благодійних фондів і прибутку комерційних організацій.

Соціальна сфера, як ніяка інша не потребує більше організованого фінансування з позабюджетних фондів, чіткішої і більш професійної організації залучення ресурсів спонсорів, донорів і меценатів. Впровадження і використання технологій фандрайзинга дозволить розширити фінансові та інші можливості установ соціальної сфери і, як наслідок, збільшити ефективність її функціонування.

Становлення фандрайзинга як окремого міждисциплінарного напрямку пов'язано з бурхливим розвитком в останні десятиліття сектора некомерційних організацій. Таким чином, у визначення фандрайзинга необхідно внести ще одне істотне доповнення, а саме: фандрайзинг - це пошук джерел фінансування, необхідних для здійснення діяльності некомерційних організацій, включаючи реалізацію неприбуткових програм і проектів. Фандрайзинг - це забезпечення потоку доходів (у вигляді грошей, часу, товарів, послуг), який дозволив би некомерційним організаціям виконувати свою місію в поточному і подальші роки. Фандрайзинг ґрунтується на визначенні потреб некомерційних організацій та їх задоволенні та може здійснюватися як бізнес, як благодійна і як спонсорська діяльність.

За своєю суттю фандрайзинг мало чим відрізняється від пошуку інвесторів. Відмінності полягають в тому, що інвесторів зазвичай шукають під комерційні проекти, для створення основних фондів, коли віддача від інвестицій передбачається досить тривалий час. Метою інвестора є витягання з проекту прибутку. Фандрайзинг пов'язаний зазвичай з пошуком засобів під некомерційні проекти, які в принципі не можуть бути реалізовані в комерційному режимі і коли випробовується брак обігових коштів на реалізацію проектів і програм, не на створення основних фондів, а саме на діяльність. У цьому плані очевидно, що фандрайзинг це технологія, що надзвичайно властива для соціальної сфери.

Фандрайзинг може бути "внутрішнім" і "зовнішнім". У першому випадку розробкою і реалізацією стратегії пошуку фінансування співробітники некомерційної організації займаються самостійно. У другому випадку - це один з напрямів консалтингової діяльності, коли пошук фінансування здійснюється за допомогою залучення професійних консультантів по фандрайзингу - фандрайзерів. У цій ролі можуть виступати як незалежні експерти, так і спеціалізовані фандрайзингові фірми.

Кожна фандрайзингова компанія має чіткі певні завдання, відповідно до яких виділяються два основні види фандрайзинга. Перший вид фандрайзинга: якщо завдання фандрайзинга зводяться до вступу конкретних засобів під реалізацію соціальних проектів, то цей вид фандрайзинга можна назвати проектним. Проектний фандрайзинг є найбільш зручною формою залучення коштів, як для самої соціальної організації, так і для фінансуючої сторони. Це пояснюється наявністю чіткої мети використання засобів, мотивацією залучення значних фінансових джерел при низьких витратах на фандрайзинг, а також отриманням комерційної вигоди від фінансування проекту.

Другий вид фандрайзинга полягає у притягненні засобів на покриття поточних витрат. Такий вид фандрайзинга можна вважати оперативним. Оперативний фандрайзинг є найменш ефективною формою залучення засобів в соціальну сферу, оскільки засоби, що надходять, не мають цільового призначення і акумулюються в її поточному бюджеті. Вони можуть йти на виплату заробітної плати, покриття комунальних і матеріальних витрат, внаслідок чого знижується зацікавленість вкладників в подібному фінансуванні.

Фандрайзинг не може існувати без інших важливих для організації елементів діяльності: стратегічного і поточного планування, публік рилейшенз, активного залучення добровольців-волонтерів тощо.

Фандрайзером є в принципі будь-яка (державна, комерційна, громадська) структура, що з певних причин не має у розпорядженні коштів для деякого заходу, що цікавить, але гарантує його високі результати. Інший варіант: ця структура не хоче вкладати фінансові засоби в проведення заходу, оскільки має в розпорядженні інші ресурси (бартерні послуги, 3МІ, VIP - контакти), які можуть бути еквівалентні фінансовим вкладенням. При цьому діяльність фандрайзера націлюється не на випрошування грошей, а на розробку комплексу дій, заходів, прийомів у поєднанні з ефективними методами, що вимагає високого рівня володіння знаннями і навичками у багатьох сферах: менеджменті, маркетингу, стратегічному плануванні, зв'язках з громадськістю, проектній діяльності, фінансах, правовому регулюванні тощо. Це передбачає опанування спеціалістом з фандрайзингу великого системного обсягу знань, що можливе при здобутті лише спеціальності фандрайзера в навчальному закладі відповідного напрямку та рівня. Отже, однією із перспектив розвитку фандрайзингу в Україні є необхідність здобуття освіти фандрайзера.

В Україні засновано Інститут професійного фандрайзингу, місією якого є створення середовища для ефективної, прозорої та відповідальної благодійності в Україні шляхом утвердження демократичних стандартів практики фандрайзингу. Інститут проводить курси та семінари для професійного навчання консультантів з фандрайзингу. Після завершення навчання та отримання позитивної оцінки, учасники одержують сертифікат Європейської фандрайзингової Асоціації та Інституту професійного фандрайзингу.

Важливою перспективою є створення законодавчих (податкових, правових) умов, які дозволили б розширити можливості фандрайзингу та донорів. Адже відсутність сприятливого податкового законодавства (податкові пільги, стимули) для розвитку благодійництва; нестабільна система оподаткування; нерегульовані правові проблеми неприбуткових громадських організацій; відсутність інформації щодо цілей соціального проекту та системи оцінки його ефективності, а також професіоналізму у його створенні; відсутність прозорості фінансової звітності некомерційної організації; низький кваліфікаційний рівень управлінських навичок керівників неприбуткових організацій перешкоджає досягненню ефективного результату фандрайзингової кампанії.

Перспективним напрямком розширення можливостей фандрайзингової діяльності є досконале опанування методик її здійснення та усвідомлення відмінностей між даними методиками для різних категорій донорів. Для бізнес-структур ефективною формою участі у благодійництві є соціальне інвестування, для приватних осіб - їх визнання; для органів влади - співпраця та взаємовигідність від реалізації проектів у здійсненні соціальної політики тощо.

Подолання проблем з фандрайзингу може сприяти вивчення та впровадження зарубіжного досвіду з даної сфери, наприклад, закордонних інструментів фандрайзингу: проведення загальнонаціональних конкурсів, метою яких є заохочення та популяризація благодійності і меценатства; сприяння успішному розвитку індаументів, ключовою умовою якого є звільнення від ПДВ передачі благодійним організаціям цінних паперів; оснащення комп'ютерних систем спеціалізованим програмним забезпеченням з фандрайзингу тощо. Важливим у цьому плані є поширення знань про його сутність та переваги серед громадян, поінформованість населення через проведення тренінгів, семінарів, конференцій, випуск інформаційних бюлетенів, впровадження дисципліни "Фандрайзинг" у систему освіти тощо.

Література та джерела

1. Авраменко А. Фандрайзинг: искусство добывать и отдавать деньги / Авраменко А., Аксенов Г. – К.: Планета людей, 2001.
2. Яременко О. Науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності соціальних проектів / Яременко О., Артюх О., Балакірева О. – К.: Державний центр соціальних служб для молоді; Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002.
3. Рубцов В. Індикатори та моніторинг у муніципальному управлінні / Рубцов В. – К.: Гнозис, 2002.
4. Програма SIGMA. Оцінка впливу як спосіб удосконалення інструментів політики. – К.: Видавничий дім „КМ Академія”, 2002.
5. Пархоменко В. Стратегічне планування розвитку громади. Практичний посібник / Пархоменко В., Прошко В., Мавко П. – Львів: „СПОЛОМ”, 2002.
6. Дешко Т. (ред.). Разработка проектов (методические рекомендации). – К.: Міжнародний Альянс по ВІЛ/СНІД, 2002 р.

7. Тюріна О. Пошук та залучення ресурсів для реалізації цільових програм розвитку громад (матеріали семінару) / О. Тюріна, Б. Маслич. – К.: Ресурсний центр „Гурт”, 2001 р.

В статье рассматривается относительно новый для нашего государства вид деятельности – фандрайзинг, с помощью которого возможно привлечение средств для социальной сферы, социальных проектов и тому подобное. Поскольку нехватка средств в сфере социальной является перманентной проблемой нашего времени, то поиск источников финансирования является основной составляющей деятельности социальных структур. Фандрайзинг в сфере социальной осуществляется благодаря государственным и общественным организациям, фондам, которые имеют правовые, финансовые и экономические льготы.

Ключевые слова: фандрайзинг, фандрайзер, социальная сфера, спонсор, донор, меценат, некоммерческие организации, благотворительность.

The author of the article has considered the relatively new for our state type of activity – fundraising by means of which it is possible to bring in money for the social sphere, social projects etc. Because the shortage of facilities in social field is a permanent problem of our time, then a search of sources is the basic constituent of activity of social structures. Fundraising in the social field is realized with state and public organizations, funds that have legal, financial and economic privileges.

Key words: fundraising, fundraiser, social sphere, sponsor, donor, patron of art, noncommercial organizations, charity.

УДК 377(477.87) "1919/1939"

ГРОМАДЯНСЬКА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ

Дацків Ірина Євгенівна

м.Ужгород

У статті досліджено особливості громадянського виховання в установах професійної освіти в Закарпатті в міжвоєнний період. Актуальність теми обумовлена необхідністю впровадження нових ідей і поглядів освітніх діячів Закарпаття в навчально-виховний процес для успішного розвитку нашої держави. Освітні закони та інструкції Шкільного відділу Підкарпатської Русі доводять, що виховання громадянськості було невід'ємною складовою у підготовці фахівців в 1919-1939 роки.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянин, установи професійної освіти, освітні діячі Закарпаття, Підкарпатська Русь.

Постановка проблеми та актуальність. Україна як молода держава ще знаходиться на етапі побудови демократичного суспільства. Його основою є вільна людина, яка у демократичному середовищі може реалізувати особисті плани на благо держави. Громадянська культура, яка впливає із основ громадянської освіти і виховання, становить стержень у процесі становлення нації. Як у сучасній Україні, так і в Підкарпатській Русі у міжвоєнний період багатонаціональність породжувала протиріччя у суспільстві. У проекті Концепції громадянської освіти та виховання в Україні зазначається: "Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянської культури, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови і вдосконалення незалежної, демократичної, правової, соціальної держави й громадянського суспільства" [3, с.3]. Таким чином, для вирішення цієї проблеми важливим чинником виступає система цінностей громадянського виховання, яка забезпечує мирне співжиття різних націй та сприяє взаємоповазі і взаєморозумінню в межах однієї держави. Актуальність даної теми обумовлена необхідністю впровадження нових ідей та поглядів освітніх діячів Закарпаття у процес громадянського виховання задля успішної розбудови нашої держави.

Мета дослідження – розкрити вплив системи професійної освіти на формування особистісних рис громадянина-патріота, обґрунтувати поняття громадянськості, розглянути основні форми і методи, які використовувались у закладах професійної освіти у Закарпатті у міжвоєнний період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історію становлення

і розвитку закарпатської освіти міжвоєнний період досліджувала велика когорта науковців, які розробили теоретико-методологічні основи виховання А.Бойко, М.Євтух, П.Кононенко, А.Погрібний та ін. Обґрунтовували поняття громадянськості та його теоретичні аспекти Р.Ігнатівська, С.Рашидов; методичні аспекти громадянського виховання учнів О.Баранков, П.Вербицька, У.Кецик, О.Красовська, М.Рудь та ін. Формування громадянськості у системі полікультурного виховання молодших школярів досліджено О.Бенца, Г.Розлуцькою. Я. Яців. Проте недостатньо дослідженим є питання громадянського виховання у процесі підготовки фахівців у Підкарпатській Русі.

Виклад матеріалу. У досліджуваній період ідея громадянського виховання підтримувалась завдяки приєднанню Закарпаття до Чехословацької Республіки. Збільшення мережі освітніх закладів та виховання свідомих громадян було регламентовано освітніми законами та інструкціями Шкільного відділу Цивільної Управи Підкарпатської Русі. Це стало значущою можливістю для закарпатців відродити систему освіти та національну свідомість учнів. О. І. Бенца підтверджує, що на відміну від Австро-Угорщини, Чехословаччина підтримувала прагнення населення до здобуття освіти: "...уряд Чехословацької Республіки стояв на позиції створення і розширення мережі якісно нових шкіл, які мали задовольнити потребу суспільства у вихованні громадянина, свідомого своїх прав, обов'язків і свобод. Він відстоював права на навчання рідною мовою не тільки українських дітей, а й дітей національних меншин"[1, с.8].

Цільне місце для здобуття громадянської освіти відводилось закладам професійної освіти, адже саме вони повинні були випускати національно свідомих фахівців. Від їхнього рівня громадянськості залежало подальше формування громадянських цінностей наступних поколінь. Це підтверджують слова І. Крайника: "...учитель повинен цю культуру знати, з нею іти вперед, а пізніше здобутки перелити на молоде покоління. Крім загального поступу учитель має обов'язок знати в першу чергу педагогічне життя свого та інших народів"[5, с.83].

Фахові учнівські школи випускали творчу молодь, яка мала хороші практичні навички. Вони добре розуміли, що своєю працею повинні працювати на благо республіки, яка їх навчила і виховала. Губернатор Підкарпатської Русі К. Грабар зазначав: "...в тих же школах виховуються свідомі громадяни, які знають, що

від них очікує держава, знають, яку важливу частину суспільства складають в господарстві, роботі нашої республіки і нашого народу"[10, с.9]. Отож, політика Чехословацької Республіки мала на меті виховати національний дух учнів одночасно із процесом навчання.

Аналіз щорічних звітів та атестатів зрілості закладів професійної освіти засвідчує, що громадянське виховання було невід'ємною складовою навчально-виховного процесу підготовки фахівців. Наприклад, у деревообробній, ремісничій та металообробній школах вводиться предмет "Горожанська (громадянська) наука" з другого навчального року [8, с.10], в Ужгородській греко-католицькій учительській семінарії та Мукачівській учительській семінарії цей предмет називається "Історія і громадянська наука". Не зважаючи на різні назви цього предмету у різних закладах, він не втрачає своєї значущості у вихованні національної толерантності і відданості державі. Варто відмітити, що вихованці семінарій обов'язково мали знати історію і літературу рідного краю, щоб у майбутньому їхні вихованці захищали інтереси держави і працювали на її благо.

Під громадянськістю О.В.Сухомлинська розуміє "інтегративну якість особистості, що дозволяє їй відчувати себе соціально, морально, політично й юридично дієспроможною" [6]. У проєкті Концепції громадянської освіти та виховання в Україні цей термін розглядається як "реальна можливість втілення в життя сукупності соціальних, політичних і громадянських засад особистості, її інтеграція в культурні й соціальні структури суспільства"[3, с.10]. В Українському педагогічному словнику подається наступне визначення: "Це усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становище"[2, с.75]. На нашу думку, громадянськість є результатом громадянського виховання і допомагає людині відчувати себе активним громадянином, який має обов'язки перед державою заради її успішної розбудови.

До основних форм і методів формування громадянськості у професійних школах належали проведення пізнавально-патріотичних лекцій, концертів до державних та релігійних свят, спортивних змагань, красномовних екскурсій, читання часописів, участь у молодіжних і просвітницьких організаціях.

Вчителі закладів фахової освіти займалися активною виховною та просвітницькою діяльністю, слідували засадам освітньої політики Чехословацької республіки і водночас вирішували питання щодо покращення становища українців. Деякі вчителі були співробітниками фахових та молодіжних часописів "Віночок", "Пчолка" і "Наш родный край", інші перекладали книги із чеської на русинську (українську) мову. У позаурочній діяльності наставники часто організовували екскурсії на виставки електричних машин та апаратів, на електричну станцію, металообробний завод, а Спілка інженерів та архітекторів в Ужгороді – перегляди фільмів, виставки картин художників.

У виховному процесі учні навчалися в дусі пізнання своїх традицій та інших народів: проводились лекції з нагоди дня народження Духновича, про Підкарпатську Русь, чесько-югославську, чесько-румунську співдружність, десятиліття визволення сусідніх народів тощо [9, с.5]. Наприклад, в Ужгородській учительській жіночій семінарії на одній із лекцій про народне виховання професор з ученицями обговорювали наступні теми: "Суспільство і його склад", "Особистість – суспільна свобода й авторитет", "Закони праці і соціальна взаємодія", "Громадські обов'язки учителя щодо держави і народу", "Бібліотека-читальня як одна з ділянок громадської діяльності учителя"[7, с.18]. Отже, вчителі часто брали участь у різних національно-культурних

акціях, які організовувались для піднесення культурного рівня народу.

Неабияку роль для вдосконалення у професійному та моральному відношенні відігравали учнівські гуртки (самоосвітні, спортивні, театральні тощо). Відвідуючи вищенаведені гуртки, учні вдосконалювались в культурному відношенні і ставали вихованими та освіченими громадянами демократичної Чехословацької республіки. Читання часописів, підготовка театральних вистав, заняття музикою і співом, декламування віршів українських письменників та участь у спортивних змаганнях спонукало вихованців до соціальної активності, осмислення громадянських, моральних та культурних цінностей свого народу, його історії, звичаїв і традицій. "Ремісничка молодь надалі буде виховуватись, щоб вдосконалитись в культурному відношенні і стати корисними громадяни ми нашої республіки"[10, с.62]. У самоосвітньому гуртку ремісничої школи було 2 секції: для слов'ян (чехів, словаків, підкарпатських русинів) і не слов'ян (угорців та євреїв). У взаємовідносинах між різними національностями учні вчилися культури і поваги до традицій інших народів, у них формувалося почуття солідарності та національної толерантності.

Варто відмітити роль бібліотек і читалень у формуванні громадянськості молоді. Учні мали змогу читати періодичні видання і книги для поповнення знань із фахових дисциплін, розширення світогляду і були в курсі тогочасних культурних подій в історії краю.

Вагомий внесок у виховання учнів у національному дусі і єдності зробили молодіжні організації "Сокіл" та "Пласт". Пластунське і сокільне життя спонукало до єдності, дисципліни, виконання обов'язків, товариської взаємодії, фізичної витривалості, суспільно-корисної праці та до пізнання культурно-духовної спадщини. "Пласт для української молоді Закарпаття був школою, яка вводила її в усвідомлення громадянства, готувала до державного життя, вчила підпорядковувати власні інтереси загальній справі боротьби за кращу долю рідної землі, усвідомлювати своє місце у цій боротьбі" [1, с.9].

Висновки. Вивчення навчально-виховного процесу у закладах професійної освіти та історико-педагогічного доробку освітніх діячів Закарпаття дає підстави констатувати, що системою громадянської освіти було передбачено виховання громадянина Чехословацької Республіки у міжвоєнний період. Шкільний відділ Цивільної Управи та Народної освіти поступово впроваджував це у навчальні програми завдяки затвердженню законів та інструкцій. Проте недостатньо організована і систематична праця не привела до бажаних наслідків. Такі освітяни як А.Волошин, І.Крайник, Ф.Повхан, А.Полянський та культурно-освітні організації розглядали громадянське виховання молоді та закарпатського населення як передумову до створення Української незалежної держави. Без національно свідомого, патріотично налаштованих діячів не було б Карпатської України (жовтень 1938 р. – березень 1939 р.). Сьогодні нам варто взяти до уваги такі форми і методи виховання патріотичних рис характеру, як пізнавально-патріотичні лекції, вечори, присвячені історичному минулому свого народу, і з нагоди державних свят, участь у молодіжних організаціях та читання часописів для піднесення національно-культурного рівня молоді. Адже лише суспільство, виховане в патріотичному дусі може успішно розвивати політику держави для становлення нації і досягнення європейських стандартів. Вважаємо за необхідне у подальших наукових розвідках розкрити виховний вплив позашкільної діяльності учнів у педагогічних, ремісничих та торгівельних закладах.

Література та джерела

1. Бенца О.І. Проблеми громадянського виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919 – 1939 pp.): автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оксана Іванівна Бенца. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
2. Гончаренко Семен Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Проєкт Концепції громадянської освіти та виховання в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Кобаль В.І. Августин Волошин про громадянське виховання / Василь Іванович Кобаль // Освіта Закарпаття. – 2009. – № 9. – С.65–68.
5. Крайник І. Нові дороги в педагогіці / Іван Крайник. – 1921. – № 6. – С.83–85
6. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність / Ольга Володимирівна Сухомлинська. – К., 2005. – 45с.
7. Річний звіт греко-католицької учительської семінарії дівчат за шкільний рік 1934-1935. – Ужгород: Друкарня ОО. Василян, 1935.
8. Річний звіт Державної фахової деревообробної школи в Ужгороді за шкільний рік 1925-1926. – Ужгород, 1926. – 15 с.

9. Річний звіт Державної фахової деревообробної школи в Ужгороді за шкільний рік 1929-1930. – Ужгород, 1930. – 44 с.
10. Годовой отчет фахових ученических школ в Ужгороде в новом здании. – Ужгород, 1938. – 78 с.

В статье исследованы особенности гражданского воспитания в учреждениях профессионального образования в Закарпатье в межвоенный период. Актуальность темы обусловлена необходимостью внедрения новых идей и взглядов образовательных деятелей Закарпатья в учебно-воспитательный процесс для успешного развития нашего государства. Образовательные законы и инструкции Школьного отдела Подкарпатской Руси доказывают, что воспитание гражданственности было неотъемлемой составляющей в подготовке специалистов в 1919-1939 годы.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданин, учреждения профессионального образования, образовательные деятели Закарпатья, Подкарпатская Русь.

The features of civic education in the vocational educational institutions in Transcarpathian region in the interwar period are revealed in the article. The topicality is due to the need of the introduction of Transcarpathian educational leaders' new ideas and points of view to implement in the educational process for the successful development of our country. Educational laws and regulations of school department of Podkarpatska Rus prove that citizenship education was an integral part in training in 1919-1939.

Key words: civic education, citizen, vocational education, Transcarpathian educational leaders, Podkarpatska Rus.

УДК 37.013(05)

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Драч Ірина Іванівна
м.Київ

Анотація. У статті проаналізовано специфіку технологічного забезпечення системи компетентісно управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи. Розкрито сутність та проаналізовано використання функцій даного виду управління. Зроблено висновок про те, що реалізація компетентісно орієнтованого управління забезпечується використанням фінансово-економічних, організаційно-педагогічних та соціально-психологічних методів. Обґрунтовано доцільність застосування методу бенчмаркінгу в управлінні вищим навчальним закладом.

Ключові слова: компетентісний підхід, професійна підготовка, управління, функції та методи компетентісно орієнтованого управління.

Модернізація вітчизняної вищої школи, зумовлена необхідністю адекватного реагування на зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагає переосмислення мети і результату освіти, оновлення її змісту. Домінуючим у визначенні потенційних напрямків інноваційного розвитку системи вищої освіти є компетентісний підхід, який переходить в Україні зі стадії «самовизначення» на якісно новий щабель розвитку – обов'язкової нормативної реалізації. У цих умовах особливої ваги набуває проблема виокремлення змістових особливостей компетентісно орієнтованої освіти та визначення специфіки технологічного забезпечення управління цим процесом.

Аналіз сучасних досліджень щодо управління навчальним закладом [1; 2; 3] засвідчив про те, що проблема розроблення змісту та технології компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців не знайшла належного відображення у сучасних наукових працях.

Метою статті є розкриття особливостей технологічного забезпечення системи компетентісно управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи.

Зазначимо, що технологію компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи пропонуємо розглядати як одну із складових системи даного виду управління, що відображає етапи процесу практичної діяльності функціонування даної системи і відображає специфіку здійснення управлінських впливів суб'єктами управління [4]. Вважаємо, що технологію як поетапно-функціональну складову системи компетентісно орієнтованого управління доцільно подати через характеристику функцій управлінського циклу, які розкрива-

ють зміст діяльності на основних етапах управління, та розкриття сутності адекватних виокремленим функціям методів управління, що дають змогу отримати запланований результат.

Виходячи з основних етапів управління компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи (планування, організація, контроль, коригування), до функцій управління нами віднесено планово-прогностичну, організаційно-координуючу, контрольно-коригуючу [5; 6; 7]. Методами компетентісно орієнтованого управління визначено фінансово-економічні, організаційно-педагогічні та соціально-психологічні [8]. Отже, технологія управління, що будується за логікою етапів універсального управлінського циклу і розкривається у функціях та методах управління, є процесуальною основою досягнення мети системи управління.

Охарактеризуємо реалізацію планово-прогностичної, організаційно-координуючої, контрольно-коригуючої, інформаційної, мотиваційно-стимулювальної та фасилітативної функцій у ході здійснення компетентісно орієнтованого управління.

Планово-прогностична функція компетентісно орієнтованого управління підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи полягала у розробленні моделі управління та прогнозуванні результатів від її впровадження в управлінську діяльність вищого навчального закладу.

Організаційно-координуюча функція управління передбачала ознайомлення членів колективу зі змістом діяльності з реалізації завдань компетентісно орієнтованої підготовки магістрантів педагогіки вищої школи; формування готовності адміністративного та науково-педагогічного персоналу до реалізації визначених цілей; визначення необхідних матеріальних та інтелектуальних ресурсів даного виду управління; координацію діяльності всіх працівників за горизонталлю та вертикаллю.

Здійснення контрольно-аналітичної функції компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи забезпечувалося аналізом виконання рішень адміністрації закладу та колегіальних органів управління – вчених рад, ректорату, загальних зборів.

Основним завданням інформаційної функції компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи було виявлення стану сформованості їх професійної компетентності під час навчання у ВНЗ, доведення відповідної інформації до відома всіх учасників освітньої діяль-

ності. Ця функція обслуговувала всі рівні управління формуванням професійної компетентності студентів: адміністрацію ВНЗ (ректор, проректори, вчена рада як колективний орган управління ВНЗ); адміністрацію Інституту (директор, заступники директора, вчена рада як колективний орган управління Інституту); викладачів; органи студентського самоврядування.

Мотиваційно-стимулювальна функція управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи ґрунтувалася на усвідомленні взаємозв'язку мотивації і цілі діяльності колективу та окремої особистості [7]. Реалізація цієї функції для співробітників полягала у стимулюванні ефективності їх діяльності шляхом проведення атестації науково-педагогічних працівників, використання матеріальних стимулів, які передбачали диференціацію оплати праці. У взаєминах «викладач-студент» використання мотиваційно-стимулювальної функції забезпечувало поступове перетворення суб'єкт-об'єктних відносин, коли студент (об'єкт) вимушений підкоритися необхідності досягнення прийнятої іншими (суб'єктами) мети, на суб'єкт-суб'єктні, які характеризуються прийняттям керованою системою загальної цілі як власної.

Організація навчального процесу як основного джерела формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи у ході апробації розробленої моделі системи компетентно орієнтованого управління [8] передбачала необхідність врахування інтересів і потреб студентів шляхом їх залучення до розробки варіативної складової освітньо-професійної програми, активне використання при проведенні занять особистісного досвіду студентів, перехід до інтерактивних форм і методів навчання, консультування з актуальних для студентів проблем, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю.

Фасилітативна функція компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи слугувала забезпеченню з боку керівників ВНЗ умов для розкриття творчого потенціалу працівників, супроводу процесу побудови траєкторії їх професійно-особистісного розвитку для досягнення найвищих результатів у професійній діяльності. Для цього створювалися умови для навчання педагогів за допомогою різноманітних форм методичної роботи. Особлива увага акцентувалася на навчанні використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності. Так, наприклад, було організовано навчання викладачів використанню елементів дистанційного навчання (методиці розроблення аудіолекцій, проведення вебінарів тощо). З боку викладачів забезпечувався процес самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення особистості студента у процесі професійної підготовки шляхом їх консультування з актуальних проблем професійно-особистісного розвитку, організації самостійної роботи студентів, яка розвивала їх готовність до цілеспрямованого саморозвитку протягом життя [9].

Реалізація компетентісно орієнтованого управління забезпечувалася використанням фінансово-економічних, організаційно-педагогічних та соціально-психологічних методів. Перелік традиційних фінансово-економічних методів управління (централізованого планування, бюджетного управління, кошторисно-господарського розрахунку, економічного стимулювання) у ході експерименту був доповнений методом бенчмаркінгу, який використовувався для порівняння процесу професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи у провідних вітчизняних ВНЗ [13].

Бенчмаркінг є систематичною діяльністю, спрямованою на пошук, оцінювання і навчання на кращих прикладах, не залежно від їхнього розміру, сфери бізнесу і географічного положення, що приведуть організацію до досконалішої форми. Дієвий інструмент для визначення становища компанії порівняно з іншими, подібними за розмірами або сферою діяльності, організаціями [10; 11].

Основою для використання методу бенчмаркінгу в управлінні формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи є використання індикаторів ефективності професійної підготовки, які містяться у Положенні про проведення державної атестації ВНЗ III–IV рівнів акредитації [10], згідно з яким кількісним показником, що узагальнює рівень наукової, науково-

технічної та інноваційної діяльності ВНЗ, є загальна інтегральна оцінка або рейтинг, що у комплексі характеризує науковий та науково-технічний потенціал ВНЗ; ефективність та результативність наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності.

Таким чином, метод бенчмаркінгу, який забезпечує порівняння комплексної кількісної оцінки наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності конкретного вищого навчального закладу з іншими ВНЗ, які здійснюють відповідну підготовку магістрантів педагогіки вищої школи, забезпечує можливість ефективного управління на всіх рівнях: співробітник, кафедра, факультет, інститут, ВНЗ.

В якості організаційно-педагогічних методів процесу управління під час компетентісно орієнтованого управління використовувалися: методи отримання управлінської інформації – вивчення та перевірка документації, спостереження за фактами та явищами, опитування, бесіда, морфологічний аналіз; методи розробки управлінських рішень – структуризація, характеристика, оптимізація, дискусія, мозковий штурм; методи доведення управлінських рішень до виконавців – бесіда, переконання, розпорядження, наказ.

З метою отримання інформації про спрямованість, системність діяльності суб'єктів управління аналізувалися стандарти підготовки майбутніх фахівців, перевірялася документація деканату (навчальні плани, заліково-екзаменаційні відомості, протоколи засідань державних екзаменаційних комісій), кафедр (плани роботи та протоколи засідань кафедри, індивідуальні плани викладачів, програми навчальних дисциплін та практик, тематика магістерських робіт, документація з планування та обліку навчального навантаження, інформація з моніторингу якості освітніх послуг, плани підвищення кваліфікації викладачів, графіки відкритих занять, графіки організації індивідуальної роботи зі студентами).

Спостереження як цілеспрямоване систематичне вивчення фактів, процесів та явищ у природних умовах характеризувалося наявністю чітко визначеної мети; попередньою розробкою плану та програми спостереження; фіксуванням отриманих результатів спостереження; обов'язковою аналітичною обробкою отриманих результатів. Переваги спостереження як методу компетентісно орієнтованого управління полягали у його доступності та оперативності інформації про педагогічні реалії.

Опитування використовувалося з метою збору первинної інформації при звертанні з питаннями до конкретних осіб. За допомогою опитування вивчалася думка керівників ВНЗ, науково-педагогічних працівників та магістрантів щодо усвідомлення ними сутності професійної компетентності викладача вищої школи, необхідності оновлення управлінських механізмів при здійсненні компетентісно орієнтованої підготовки, актуальності професійно-особистісного розвитку магістрантів у ході професійної підготовки.

Здійснення компетентісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи супроводжувалося виявленням під час безпосереднього спілкування адміністрації ВНЗ, науково-педагогічних працівників і студентів думок людей, їхніх почуттів, намірів, оцінок, позицій, ставлення до певних фактів та подій, для чого використовувався метод бесіди.

При проведенні бесід дотримувалися наступні вимоги: чітке усвідомлення мети бесіди; визначення логіки бесіди, місця і часу її проведення; забезпечення емоційно-позитивного початку та завершення бесіди; щира повага до співрозмовника.

Використання морфологічного аналізу в умовах компетентісно орієнтованого управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи передбачало послідовне та детальне вивчення всіх можливих варіантів вирішення того чи іншого завдання. Цей метод включав упорядкований розгляд впливу різних чинників на поведінку об'єкта прогнозування. При використанні цього методу не відкидався жоден з можливих варіантів без вичерпного аналізу.

Застосування методу екстраполяції тенденцій ґрунтувалося на вивченні історії педагогічного чи управлінського явища та перенесенні закономірностей його розвитку в минулому та сьо-

годенні на майбутнє. Таким чином, цей метод дає можливість завдяки перенесенню висновків, які отримані всередині відрізка спостереження, на явище, що є за межами цього відрізка, отримати певну управлінську інформацію.

Метод експертної оцінки при здійсненні компетентісно орієнтованого управління слугував визначенню вагомості показників ефективності даного виду управління. Найбільш доцільним для здійснення цієї діяльності було визначено опитування компетентних осіб-експертів. Функцію експертної групи виконували керівники ВНЗ, завідувачі кафедр, найбільш кваліфіковані та авторитетні науково-педагогічні працівники, які працювали за технологією експертної оцінки.

Серед методів розробки управлінських рішень при здійсненні компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи використовувалися методи структуризації, характеристизації й оптимізації.

Використання методу структуризації дало можливість визначити місце й роль об'єкта дослідження у вирішенні завдань більш високого рівня, виділити основні елементи та встановлювати відносини між ними. Структуризація давала змогу представити структуру розв'язуваного завдання у вигляді, зручному для наступного аналізу з метою досягнення бажаного результату. Прикладом структуризації при здійсненні компетентісно орієнтованого управління може слугувати розроблення структури професійної компетентності викладача ВНЗ, яка передбачала виокремлення її складових, встановлення взаємозв'язків між ними.

Характеризація як метод передбачала опис визначеної системи характеристик, що кількісно розкривають структуру проблеми, яка розв'язується. Цей метод було використано при опису якості навчально-методичного забезпечення дисциплін, кадрового потенціалу та матеріально-технічного забезпечення компетентісно орієнтованого управління, що знайшло відображення у моделі оцінювання його ефективності. Так, основними характеристиками якості навчально-методичного забезпечення дисциплін були визначені забезпеченість навчальних дисциплін навчально-методичними комплексами, наявність навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів з дисциплін, наявність навчально-методичного забезпечення з виконання дипломних робіт, наявність програми асистентської практики.

Оптимізація управлінського рішення означала вибір найкращого варіанта рішення в певних конкретних умовах. Вона визначалася методом матричної оцінки, який полягає у підрахунку кількісних оцінок головних параметрів кожного з варіантів рішення за шкалою від 1 до 10. Оптимальним вважався той варіант, який набрав більшу кількість балів.

Важливим методом розробки управлінських рішень, який використовувався в умовах компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої шко-

ли, був метод дискусії. Цей метод передбачав участь широкого кола учасників, виявлення різних думок, інтересів та взаємоузгодження цих думок. Дискусії спрямовувалися на спільний пошук оптимальних шляхів вирішення проблем. При цьому проведення дискусій спиралося на вільний виклад учасниками своїх поглядів, зіставлення різних підходів, публічне обговорення переваг і недоліків дискусійної проблеми. У ході дослідження організовувалися дискусії з проблем та перспектив підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, визначення критеріїв ефективності управління формуванням професійної компетентності студентів, напрямів удосконалення організації навчального процесу.

У процесі компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи застосовувався метод мозкового штурму, який полягав у виключенні під час обговорення тієї чи іншої проблеми будь-якої критики ідей, що висувалися. Цей метод передбачав, що процеси генерування нових ідей та їх аналітичної оцінки розподілені в часі та просторі й виконуються двома групами експертів. Вихідним пунктом проведення мозкового штурму було припущення про те, що чим більше ідей і чим вони різноманітніші за якістю, тим більше шансів, що серед них опиняться необхідні, кращі ідеї. Важливим завданням організаторів мозкового штурму було створення умов для колективної діяльності з генерації нових ідей. Обговорювана проблема мала бути чітко сформульована, а будь-яка ідея розглянута і не могла бути оголошена хибною, навіть при її майже очевидній безперспективності. Цей метод використовувався достатньо широко на всіх етапах впровадження моделі компетентісно орієнтованого управління з огляду на відсутність розробленої методології та практичних напрацювань з даної проблеми.

Отримана за допомогою зазначених методів інформація давала можливість розробити управлінське рішення і оформити його у вигляді наказів, розпоряджень. З огляду на вагому роль колегіальних органів управління вищому навчальному закладі (вчені, науково-методичні, навчально-методичні ради; загальні збори (конференції) колективу), які виконують дорадчу функцію та функцію громадського самоврядування, підготовка рішень колегіальних органів також здійснювалася з використанням зазначених методів.

Зазначимо, що запропонована технологія компетентісно орієнтованого управління не може бути ефективною чи неефективною поза конкретними умовами, тому вміле використання, правильний вибір оптимального поєднання і співвідношення різних функцій та методів управління є завданням усіх суб'єктів компетентісно орієнтованого управління.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробленні дієвої системи оцінювання ефективності компетентісно управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи.

Література та джерела

1. Маслов В.І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія / В.І.Маслов, О.С.Бондар, К.В.Гораш. – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.
2. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
3. Федоров Г.В. Системний підхід до управлінської діяльності керівника навчальних закладів у ринкових умовах : монографія / Г.В.Федоров. – К. : Дорадо-Друк, 2012. – 240 с.
4. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія / І.І.Драч. – К. : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
5. Драч І.І. Характеристика функцій управління педагогічними системами в умовах інноваційного розвитку суспільства / І.І.Драч // Вісник Чернівецького національного педагогічного університету імені Т. Г.Шевченка / гол. ред. М.О.Носко. – Чернівці: ЧНПУ, 2012. – Т. 1, вип. 104. – С.102-105
6. Драч І.І. Особливості реалізації функцій управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи на засадах компетентісного підходу / І.І.Драч // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2005. – Вип. 7(20) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ, 2012. – С.70-78
7. Драч І.І. Соціально-психологічні функції компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів ВНЗ / І.І.Драч // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2012. – № 4. – С. 66–723. – (Сер. «Педагогічні науки»).
8. Драч І.І. Модель компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І.Драч // Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис. – Луцьк: Гадяк Ж. В., 2013. – № 2 (дод. 2): Тематичний вип. «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах». – С. 35–42.
9. Драч І.І. Фасилітація як функція компетентісно орієнтованого управління магістрантів педагогіки вищої школи / І.І.Драч // Вестник Северо-Кавказского федерального университета: науч. издание. – 2013. – № 3 (36). – С. 217–221.
10. Ціпан О.Я. Основні аспекти і проблеми розвитку бенчмаркінгу в Україні / О. Я. Ціпан // Економіка, фінанси, право. – 2010. – № 5. – С. 9–11.
11. Гириловська І.В. Бенчмаркінг як нова складова в оцінюванні якості підготовки кваліфікованих робітників / І.В.Гириловська // Гуманізм та освіта: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., 14–16 вер. 2010 р. – Вінниця, 2010. – С.44-443
12. Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.03.2010 р. № 277 «Щодо затвердження Положення про проведення державної атестації вищих

навчальних закладів III–IV рівнів акредитації МОН у частині наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності та Методики рейтингового оцінювання наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації МОН [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/act-ivity/science/64/normativno-pravova-baza/>

13. Драч И.И. Методы компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой будущих преподавателей высшей школы / И. И. Драч // Инновации в образовании. – 2013. – № 3. – С. 48–59

В статье проанализирована специфика технологического обеспечения системы компетентностного управления профессиональной подготовкой будущих преподавателей высшей школы. Раскрыта сущность и проанализировано использование функций данного вида управления. Сделан вывод о том, что реализация компетентностно ориентированного управления обеспечивается использованием финансово-экономических, организационно-педагогических и социально-психологических методов. Обоснована целесообразность применения метода бенчмаркинга, в управлении вузом.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, управление, функции и методы компетентностно ориентированного управления

The paper analyzes the specifics of the process to ensure the competency of management training future teachers in higher education. The essence is disclosed and the use of dedicated features of this type of control is analyzed. Concluded that the implementation of competence-based management is ensured by using financial, economic, organizational and pedagogical and socio-psychological methods. The expediency of the method of benchmarking of the pedagogical management, which provides a comparison of the process of training graduate higher school pedagogy at leading universities, is substantiated.

Key words: competence approach, training, management, functions and methods of the competence-based management

УДК 364-78

ЗОВНІШНІ ФАКТОРИ ПРОЦЕСУ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ГРОМАДИ ТА МОЖЛИВІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ЇХ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ

Жиленко Руслан В'ячеславович

Серед науковців, політиків та пересічних громадян то-чаться жваві дискусії щодо процесів, які відбуваються в сучас-ному економічному та соціальному житті суспільства. Процеси глобалізації супроводжуються збільшенням рівня забруднення навколишнього середовища, зростанням нерівності у розподілі доходів, втратою етнічної, релігійної, національної, регіональ-ної самобутності певних громад. Відповідно виникає питання переосмислення поняття розвитку в звичайному розумінні шляхом перенесення наголосу на сталість, забезпечення соці-альної справедливості та відповідальне ставлення до довкілля. Саме в такому контексті до економічного розвитку ставлять-ся прихильники теорії економічного розвитку, який орієнтуєть-ся на громаду.

Ключові слова: економічний розвиток громади, зовнішній вплив, стратегії зміцнення громади.

Цей підхід виник як практична реакція громад на власні про-блеми. Подібний процес водночас відбувався у різних частинах світу, в абсолютно відмінних географічних, культурних та політич-них умовах. Відповідного до цього неможливо дати універсальне визначення цьому поняттю. Так, наприклад, згідно з визначенням Центру економічного розвитку громади при університеті імені Саймона Фрезера, «Економічний розвиток громади – це процес, за допомогою якого громади можуть ініціювати й виробляти влас-ні рішення своїх спільних економічних проблем, і в такий спосіб, розвивати довготерміновий потенціал громад та стимулювати інтеграцію економічних, соціальних та екологічних завдань» [1].

Економічний розвиток громади як жоден інший соціальний процес є тісно пов'язаним з повсякденними потребами індивіду-мів та цілих громад. Водночас, як і саме життя людей, він відбува-ється в широкому контексті політичних, соціальних, економічних, культурних, правових, технологічних тощо факторів. Унікальність процесів економічного розвитку в кожній окремо взятій громаді з-умовлена насамперед переплетінням, свого роду, грою вищезга-даних факторів. Безумовно, вони виступають не лише зовнішнім фоном, на тлі якого відбуваються процеси економічного розвитку громади, але й внутрішніми складовими ЕРГ. Економічний роз-виток громади, за великим рахунком, спрямований на перетво-

рення соціальної реальності, взаємного пристосування, адаптації громади та соціального, політичного, економічного, культурного тощо середовища. ЕРГ здатен змінювати, трансформувати зо-внішнє середовище, але водночас не слід піддаватися ілюзіям щодо його всесильності, універсальності його методів, технологій та спеціального інструментарію. В будь-якому випадку залиша-ється цілий ряд факторів, які не підлягають повному контролю з боку учасників процесу ЕРГ. Усвідомлення, розуміння та ура-хування цих факторів, цього зовнішнього середовища, здатність використовувати його, є необхідною умовою успішності процесу ЕРГ в кожній окремо взятій громаді.

Метою даної публікації є аналіз зовнішніх факторів впливу на економічний розвиток громади. В статті визначаються регіональ-ні, національні та міжнародні фактори впливу на ЕРГ.

Економічний розвиток громади зазнає впливу ряду факторів регіонального, національного та міжнародного рівнів. Серед них слід виділити такі як: соціальні, економічні, політичні, культурні, технологічні тощо.

Навіть найменші громади, безумовно, знаходяться в системі факторів, які справляють значний вплив на їх розвиток. На міс-цевому або регіональному рівні до них можна віднести наступні:

- адміністративна інфраструктура;
- інформаційна інфраструктура;
- наукова і технологічна інфраструктура;
- державна політика;
- нормативна база;
- соціокультурні особливості [2];
- успадковані особливості розвитку (path dependency).

Розглянемо для прикладу останній з факторів: успадковані особливості розвитку. Тут мається на увазі свого роду «залеж-ність від пройденого шляху». Це залежність людей та громад від структури економіки, що склалася в регіоні, рівня освоєння території, демографічної ситуації, соціокультурних особливостей населення та неформальних інститутів (традицій та норм), що впливають на форми зайнятості, доходи, мобільність населення, а в більш широкому плані – на людський та соціальний капітал. Цей фактор доволі часто ігнорується або недооцінюється, оскіль-ки все це сильно залишається переконання, успадковане з

радянських часів, про те, що вольовим рішенням можна створити будь-що на «пустому місці». Створені в такий спосіб підприємства є яскравим прикладом важливості вищезгаданого фактору. Значна частина таких підприємств виявилася нежиттєздатною в перехідний період: монопромислові (монопрофільні) міста-заводи, так і не стали містами з диверсифікованою структурою зайнятості і міським способом життя, деградували. Значна кількість підприємств, розміщених без врахування реальних витрат (транспортні тарифи, стан інфраструктури, якість робочої сили тощо) не змогли адаптуватися до нових умов. В ринковій економіці вплив успадкованих особливостей розвитку є надзвичайно великим і в значній мірі визначає «коридор можливостей» для розвитку регіону або громади [3].

Наслідки нехтування цим фактором можна легко проілюструвати на прикладі цілої мережі підприємств електронної промисловості, збудованих за радянських часів в населених пунктах Карпатського регіону. Підприємства, покликані своїм існуванням сприяти вирішенню цілого ряду соціальних проблем, зокрема безробіття, своїм банкрутством на початку 1990-х рр. лише загострили цю проблему.

Всі вище значені фактори відіграють важливу роль і на загальнонаціональному рівні. Відмінність полягає в тому, що якщо місцеві фактори є свого роду умовами, тлом, на якому відбуваються процеси економічного розвитку громади, то національні – виступають скоріше в якості правил, меж, якими процес ЕРГ є обмеженим. На нашу думку слід виділити чотири найбільш важливі групи національних факторів: законодавче поле, політичні фактори, економічні фактори та соціальні фактори.

Наприклад, економічні фактори включають до себе курс національної валюти, митні тарифи та збори, інфляційні процеси, податки, міжбюджетні відносини, урядові субсидії, інвестиції тощо.

Нескладно прослідкувати те, як, скажімо, курс національної валюти може впливати на ЕРГ. Дешева національна валюта є надзвичайно вигідною для великих виробників-експортерів. Водночас, робить роботу соціальних підприємств, підприємств на основі громади та просто дрібних та середніх виробників, орієнтованих на внутрішній ринок, малорентабельною.

Слід зазначити, що різного роду фактори не слід розглядати окремо, оскільки вони, зазвичай, є тісно пов'язаними між собою та справляють комплексний вплив. Наприклад, на думку дослідників, загальнодержавні органи можуть і повинні підтримувати ЕРГ шляхом розробки законодавства, розробки і запровадження системи заходів та процедур, а саме:

- Роз'яснення прав громадян на рівний доступ до можливостей та на самоорганізацію для колективних дій;
- Зміцнення правового статусу добровільних об'єднань та громад;
- Визнання ролі об'єднань громадян в управлінні та наданні послуг;
- Вдосконалення правових, податково-бюджетних, політико-економічних та управлінських норм діяльності органів місцевого самоврядування;
- Забезпечення сумісності галузевої політики та систем з принципом розширення повноважень органів місцевого самоврядування та об'єднань громадян.

Останнім часом все частіше для позначення цілого комплексу міжнародних факторів вживається поняття «глобалізація». Неоднозначність впливу процесів глобалізації вже достатньо очевидна, особливо в країнах, що розвиваються та країнах перехідного типу. Глобалізація по різному впливає і на об'єкти меншого масштабу – регіони, окремі громади.

В результаті глобалізації зовнішні фактори в значній мірі визначають успіх або невдачу зусиль, які здійснюються країнами, що розвиваються або країнами перехідного типу, на національному і, навіть, місцевому рівнях. Розрив між розвинутими країнами та тими, що розвиваються свідчить про те, що для підтримки темпів глобального прогресу в напрямку сталого розвитку необхідно забезпечити сприятливі та динамічні міжнародні економічні від-

носини, що сприяють міжнародному співробітництву в таких галузях як: фінанси, передача технологій, проблема заборгованості, ринок робочої сили, торгівля.

Таким чином, основними міжнародними факторами, що впливають на процес ЕРГ є:

- Міжнародні фінанси (доступ до джерел фінансування, притік/відтік фінансів);
- Технології (доступність та доступ до технологій, технологічна нерівність та технологічне відставання);
- Заборгованість (тісно пов'язана з попередніми факторами);
- Ринок робочої сили (визначає кількість та якість робочої сили);
- Торгівля (асиметричний, нерівнозначний обмін, який зазвичай нав'язується менш економічно та політично впливовим країнам, регіонам, громадам);
- Часткова втрата державою свого суверенітету (згідно з позицією неолібералів, уряди не повинні займатися підтримкою охорони здоров'я, освітою, житловим фондом, питаннями зайнятості населення).

Цілком очевидно, що жодна громада не може ізолювати себе від зовнішніх впливів, і повинна на них реагувати. Нижче приведено лише деякі стратегії та методи, які можливо використати для перетворення зовнішніх впливів на можливості для розвитку громади.

Цілий ряд стратегій відомі під назвою «Басейн» громади. У даному разі громада розглядається як умовний басейн, який має джерела надходження «води» та місця, де вона витікає. Басейн ніколи не буває порожнім, навіть якщо приплив води мінімальний, оскільки всі громади мають чимало активів, таких як природні ресурси (мальовничі краєвиди, сировину для промисловості), таланти мешканців, фізичні будівлі та інфраструктуру (каналізаційні мережі, дороги тощо). Такі активи називаються капіталом громади, а головна мета ЕРГ полягає у його збереженні та примноженні.

З «басейнової» моделі випливають дві базові стратегії ЕРГ:

«Перекривання каналів витікання» – це стратегія, орієнтована на зменшення потоку ресурсів за межі громади. Один з підходів передбачає зменшення обсягів імпорту, що надходить до економіки громади. Іноді цей підхід називають заміщенням імпорту. Ідея полягає в заохоченні мешканців та компаній купувати товари й послуги місцевого виробництва, а не отримувати їх із зовні. Такий підхід не лише зменшує відплив грошей з економіки громади, а й зміцнює позиції місцевих виробників товарів та надавачів послуг.

«Збільшення припливу надходжень» – це стратегія, спрямована на збільшення обсягу доходу, отримуваного від товарів та послуг, які на сьогодні експортуються. Збільшити обсяг експортованих товарів або послуг буває неможливо, але вартість цих продуктів часто можна збільшити. Цей принцип передбачає додавання вартості перед тим, як експортувати продукцію. Наприклад, експорт готових дощок замість необроблених колод дозволяє принести у громаду більше грошей. Ще більше вартості можна додати, якщо експортувати не дошки, а готові меблі.

«Укріплення басейну» – це стратегія зміцнення сильних сторін громади. Часто у громадах є ресурси і активи, якими нехтують, або використовують неповною мірою. Це можуть бути природні ресурси або навички, притаманні лише мешканцям громади, які можуть стати основою для організації нового бізнесу. Крім того, в кожній громаді є фінансові активи, які можна об'єднати для потреб місцевих інвестицій і використати для залучення та регулювання інших каналів фінансування [4].

Таким чином, всі ці стратегії передбачають розвиток елементів, які уже існують в економіці громади. Вони не передбачають пошуку зовнішнього рішення; натомість в них використовують «запас» наявних у громаді навичок і талантів. Ці стратегії заохочують самодостатність громади замість залежності від сторонніх власників і капіталу. Вони допомагають громаді краще підготуватися, щоб успішно протистояти негативному впливові ззовні.

Література та джерела

1. Public Participation and the New Forest Economy. Discussion Paper on Concepts: Community Economic Development.: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://web.unbc.ca/geography/faculty/greg/publications/FRBC_Disc_paper-CED.pdf

2. Brooks D.B., Peters R. Water: The Potential for Demand Management in Canada // Discussion Paper. Science Council of Canada. – 1988. – №8.
3. Елена Мешайкина. Международные экономические отношения. Процесс глобализации и управление предприятием// Белорусский журнал международного права и международных отношений, 2002 — № 4: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://evolutio.info/content/view/533/53/>
4. Економічний розвиток громади. Навчальний посібник/ За заг. ред. Жиленко Р.В., Ільченко Н.В. - Ужгород: ПП Данило С.І., 2007. – С.177

Среди учёных, политиков и обычных граждан продолжают активные дискуссии о процессах, которые происходят в современной экономической и социальной жизни общества. Процессы глобализации сопровождаются увеличением уровня загрязнения внешней среды, ростом неравенства в распределении доходов, потерей этнической, религиозной, национальной и региональной самобытности определенных сообществ. Соответственно возникает вопрос переосмысления понятия развития в обычном понимании с путем переноса внимания на устойчивое развитие, обеспечение социальной справедливости и ответственное отношение к окружающей среде. Именно в таком контексте к экономическому развитию относятся сторонники теории экономического развития, ориентированного на местное сообщество.

Ключевые слова: Экономическое развитие местного сообщества, внешнее влияние, стратегии укрепления местных сообществ.

There is an active discussion among scientists, politicians, and regular people on the processes in modern economic and social life of society. Globalization processes are accompanied by environmental pollution, increased income inequality, and losing of ethnic, religious, national, and regional identity of the communities. Re-thinking of the traditional understanding of development by shifting the stress to sustainability, provision of social justice, and environmental responsibility has become a topical issue. This is the way the supporters of community economic development theory understand economic development.

Key words: community economic development, external influence, strategies of community strengthening.

УДК 37.013

РЕТРОСПЕКТИВА ВИВЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ

Зобенько Наталія Анатоліївна

м. Черкаси

У статті проаналізовано теоретичні основи становлення соціального захисту дитинства. Уточнено сутність понять "захист дитинства", "соціальний захист дитинства". Акцентовано увагу на вирішенні проблем дитинства в сучасній Україні, які нерозривно пов'язані із процесами гуманізації суспільства, яка припускає гуманізацію найважливішого його інституту - інституту соціального захисту дитинства. Обґрунтовано доцільність та необхідність удосконалення системи соціального захисту дитинства в Україні: здійснення державної соціальної дитячої політики; проведення спеціальних державно-громадських дитячих програм; удосконалення законодавчого забезпечення і захисту прав дітей; створення соціальної служби або спеціальних служб з питань захисту прав дитини.

Ключові слова: захист прав дітей, соціальний захист дитинства, становлення системи соціального захисту дитинства, гуманізація суспільства.

Сучасні трансформаційні процеси в суспільстві, а також міжнародні зобов'язання України щодо забезпечення соціального захисту прав дітей, вимагають оновлення стратегії й тактики державних і неурядових організацій в інтересах громадян. Процес модернізації сучасного суспільства вводить світ дитинства в суперечливу парадигму перетворювальної діяльності, що призводить до певних локальних і глобальних проблем, які погіршують становище дітей. Стан справ у сфері соціального захисту дітей не в повній мірі задовольняє потреби особистості, суспільства, держави. Необхідним є пошук нових способів вирішення проблеми, що актуалізує наше дослідження з питання оновлення системи соціального захисту дитинства в Україні.

Соціальний захист дитинства як актуальна наукова проблема, об'єкт міждисциплінарного наукового дослідження перебуває сьогодні в центрі уваги теоретиків та практиків різних наук. За останні роки підготовлено низку багатопланових праць, у яких висвітлюються різні аспекти соціально - педагогічної діяльності, а саме: основи соціально-правового захисту дітей і молоді та підготовка до цього майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників

(Н.А.Агарова, О.Л.Караман, Л.В.Кальченко, І.М.Ковчина, Я.В.Кічук); соціально-педагогічні засади формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини (Н.Ю.Шевченко); історія розвитку прав дітей (Ю.В.Василькова, Л.С.Волинець); становлення й розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Г.М.Бевз, І.В.Пеша); зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю як провідним інститутом соціалізації особистості (Т.Ф. Алексєєнко, І.М.Трубавіна, Т.В. Кравченко); доброзичливість у сфері освіти України (Н.А.Сейко) тощо.

Мета статті – теоретичний аналіз становлення системи соціального захисту дітей в Україні.

Стан системи соціального захисту дитинства в Україні свідчить про дефіцит теоретичного обґрунтування сутності й змісту соціального захисту дитинства. Не розроблені теоретико-методологічні й технологічні аспекти обґрунтування соціального захисту як дитинства в цілому, так і окремих категорій дітей, сімей, жінок. У сучасній правовій, соціально-педагогічній літературі відсутні детальні обґрунтування змісту, структури, об'єктів і суб'єктів соціального захисту дитинства, слабо розкриті історичні аспекти становлення й розвитку інституту соціального захисту дитинства в Україні. У зародковому стані перебуває науково-методичне забезпечення діяльності соціальних педагогів у сфері захисту соціальних прав і гарантій дітей, слабо пророблені стандарти й норми їхньої професійної діяльності [7, с.7]. Також недостатньо представлені критерії й індикатори ефективного соціального захисту дитинства як загалом, так і діяльності окремих фахівців. Актуальними є сьогодні положення, обґрунтовані в державних документах щодо стану дотримання захисту прав дитини в Україні: "захист прав та інтересів дитини є одним із найважливіших завдань Української держави, адже ставлення до дітей, їхніх прав і свобод, повага до їхньої людської гідності якнайточніше відображають рівень гуманності й цивілізованості суспільства" [9, с.3].

Право дитини на соціальний захист стало одним з соціально - економічних прав і свобод особистості і зафіксовано в конституціях більшості цивілізованих країн. Ставлення до дітей у міжнародному співтоваристві поступово набуває нову якість за до-

помогою прийняття міжнародних соціально-правових стандартів захисту дітей - Декларації прав дитини (1959р.), Пекінські правила (1985р.), Конвенції ООН про права дитини (1989р.), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990р.) та ін., ключові положення яких спрямовані на забезпечення дітям повноцінного і гідного життя в суспільстві. Для України значимість проблеми соціального захисту дитинства особливо очевидна в нинішніх умовах реформування всіх соціальних сфер. Соціально-економічні й політичні перетворення в Україні зумовлюють спрямованість державної соціальної політики щодо дітей.

Загальновідомий факт, що захист дитинства — система практичних заходів, спрямованих на захист прав та інтересів дітей і підлітків, на створення нормальних умов для їх розвитку і виховання. Зазначимо, що законодавче оформлення питань захисту дитинства почалося в XX столітті, особливо в роки першої світової війни і в післявоєнні роки, коли в ряді країн були сформульовані перші закони про захист і охорону дитинства. У контексті дослідження важливо зазначити, що захистом дитинства з кінця XIX століття займалися переважно земські організації. Як свідчить наш аналіз, до усвідомлення того, що дитина має такі самі права, як і дорослі люди, людство прийшло в кінці XIX - початку XX століття. Першочергово розглядалися питання не забезпечення прав дітей у цілому, а тільки попереджувальні заходи, які необхідно було здійснити для недопущення рабства, експлуатації дитячої праці, торгівлі дітьми тощо. У 1914 р. відбувся з'їзд щодо суспільного піклування, Союзом земств і міст розроблений проект закону про захист дитинства (не був прийнятий). Перед Жовтневою революцією в країні нараховувалося майже 2,5 млн. безпритульних дітей. Становище неповнолітніх ще більше ускладнилося в період громадянської війни. Внаслідок втрати батьків, голоду, руйнації страждали сотні тисяч дітей і підлітків. У 1921 році кількість безпритульних дітей зросла до 4,5 млн., тобто їх стало вдвічі більше, ніж до революції. Причому, значна частина з них не тільки займалася бродяжництвом і жебракуванням, але й здійснювала злочинні дії [8]. У цих умовах необхідними були дуже рішучі і невідкладні заходи, спрямовані, перш за все, на збереження життя маленьких громадян і, по-друге, їх правильного виховання, попередження деформацій у формуванні особистості дітей. У 1917 р. питання захисту і охорони дітей знаходилися у веденні спеціального управління Міністерства соціальної допомоги, Наркомату державного піклування, з 1918 р. — Наркомату соціального забезпечення, а з 1920 р. — Наркомпроса. Спеціальним Декретом Раднаркому від 14 січня 1918 року були створені комісії у справах неповнолітніх [4], в обов'язки яких входило виявлення і вивчення проблемних дітей та їх найближчого оточення, надання їм допомоги, в тому числі й матеріальної, запобігання скоєнню ними злочинних дій. Комісії мали право вилучити дитину з неблагополучної сім'ї і передати її для опіки в іншу сім'ю, або ж направити в спеціальні заклади. У 1919 р. заснована Рада захисту дітей, а також з 1918 р. діяла суспільна Ліга порятунку дітей, але в 1921р. замість цих організацій була заснована Комісія з поліпшення життя дітей; виданий декрет про організацію дитячої соціальної інспекції, у завдання якої входили боротьба з безпритульністю, правопорушеннями і злочинністю неповнолітніх, захист від експлуатації і поганого поводження з дітьми. У 20-ті р. р. для влаштування безпритульних дітей були створені дитячі приймачі-розподільники, дитячі будинки, трудові колонії, комуни і ін. Відбулися з'їзди з охорони дитинства (1918 р., 1924 р., 1930р.). У 1920 році були створені перші дитячі кімнати міліції. У цьому році відбувся Всеросійський з'їзд з боротьби з дитячою бездоглядністю і злочинністю, у роботі якого взяли участь відомі державні і громадські діячі, учені, педагоги, юристи. У перші післяреволюційні роки урядом було видано низку законів, постанов, декретів, спрямованих на покращання становища дітей. З метою забезпечення профілактичної роботи з неповнолітніми розроблялися і механізми надання правової допомоги дітям і підліткам. Так, у 1923 році при міському відділі народної освіти була створена перша дитяча юридична консультація, діяльність якої була спрямована на захист прав неповнолітніх. Пізніше ці функції перейшли до соціально-правових кабінетів, які замінили дитячі юридичні консультації, і надавали безкоштовну правову допомогу не тільки неповнолітнім, але і їх

батькам, зокрема, самотніми матерям. Становлення системи соціального захисту дитинства в післяреволюційний період відбувалося з опорою на науково обґрунтовані концептуальні положення з теорії виховання і перевиховання, які розроблялися видатними вченими. Саме в ці роки закладалися підвалини нової системи охорони дитинства, яка передбачала перехід від благодійності до створення чіткої державної системи допомоги матері і дитині. Незважаючи на її позитивне в цілому спрямування, негативними наслідками створення такої системи були надмірний державний і відомчий централізм, бюрократичність підходів у вирішенні гострих соціальних проблем, неузгодженість дій між окремими відомствами тощо. Разом з цим проводилася величезна робота з ліквідації безпритульності і бездоглядності дітей, оскільки саме ці діти найчастіше ставали правопорушниками і злочинцями. У березні 1926 року було прийняте положення "Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю", реалізація якого сприяла зростанню мережі закладів для безпритульних дітей, особливо дитячих будинків, будинків матері і дитини, де вагітні жінки з малозабезпечених родин могли перебувати два місяці до пологів і такий же термін після народження дитини. Дуже важливою формою опіки стало зародження патронату. Оскільки кількість дитячих будинків була обмеженою, безпритульних дітей брали на виховання чужі батьки. Слід підкреслити, що обов'язковою умовою патронату був постійний контроль за умовами виховання дітей у чужій сім'ї з боку державних органів та органів освіти. У 30-ті рр. в організації захисту дитинства відбулися значні зміни. З метою покращання умов виховання дітей, як власними батьками, так і в патронатній сім'ї, були прийняті спеціальні постанови, які посилювали відповідальність батьків за виховання дітей. У роки Великої Вітчизняної війни набули поширення форми виховання осиротілих дітей у вигляді усиновлення, опіки і патронату. У кінці 50-х — початку 60-х рр. почали створюватися школи-інтернати.

У 1987 р. створений Радянський дитячий фонд, з'явилися сімейні дитячі будинки, вітчизняні проекти дитячих сіл, відродилися опікунські ради тощо. Проте з початку 90-х рр. падіння рівня життя багатьох сімей в умовах соціальних потрясінь призвело до погіршення життя дітей. Нова хвиля соціального осиротіння призвела до появи дитячої безпритульності, бездомності і т.п.

Таким чином, навіть дуже стислий аналіз стану соціального захисту дитинства свідчить про значний інтерес до цієї проблеми, наявність певних позитивних напрацювань як в теоретичному, так і в практичному плані. Проте досягати кардинальних змін у вирішенні питання соціального захисту дітей, безперечно, не було можливості. Загальні принципи і норми захисту материнства і дитинства, сім'ї, турботи про підростаюче покоління з боку держави, які були відображені в галузевих законодавчих актах про шлюб і сім'ю, охорону здоров'я, освіту, культуру, працю, соціальний захист, у цивільному, адміністративному, кримінальному і виправно-трудовому законодавстві колишнього СРСР, з часу проголошення незалежності нашої держави до певної міри штучно переносилися на український ґрунт і не знаходили закріплення у повному обсязі чинним законодавством України.

Загальновідомо, що рівень цивілізації суспільства визначається у всьому світі ставленням до дітей. Ця істина, що стала для цивілізованого світу банальною, не усвідомлюється повністю нами навіть сьогодні, коли становище дітей є критичним, а для окремих соціальних груп — за кризовою межею. До всього цього слід додати: з одного боку — ми пожинаємо плоди залишкового принципу задоволення потреб дітей, який сформувався протягом багатьох десятиліть, тієї соціальної політики, основи якої було закладено ще на початку XX століття; з іншого — значна частина дорослого світу намагається зламати систему безкоштовної освіти, культури, охорони здоров'я сім'ї, матері і дитини, оздоровлення загалом, переводячи на комерційну основу, а не реформуючи її.

Несприятливі тенденції в соціалізації дитини, відсутність цілісної соціальної політики дитинства, правової і нормативної бази захисту дітей, розшарування суспільства, зміни його структури, переоцінка вчорашніх пріоритетів і цінностей, комерціалізація усіх важливих сфер впливу на дитину — далеко не повний перелік причин, за яких дитина і підліток надані самі собі.

Конвенція ООН про права дитини (1989 р.) є головним між-

народним документом, з якого розпочалося формування системи міжнародних стандартів щодо захисту прав дітей в Україні. В Україні була розроблена і у 1996 році прийнята власна Національна програма "Діти України". Метою програми є створення сприятливих умов для повноцінного розвитку й життєдіяльності дітей, забезпечення їх соціального захисту в період глибоких і докорінних соціально-економічних перетворень і реформ. Протягом останніх років питання практичного забезпечення прав та інтересів дітей в Україні вирішувалися з урахуванням розвитку соціально-економічних процесів, що відбуваються сьогодні в державі, та відповідно до норм міжнародного права у цій сфері. Певною мірою увага приділялася виробленню механізмів забезпечення прав дітей. Отож, у Сімейному кодексі нарешті вперше визначено і конкретизовано поняття "дитина". Беззаперечно, створення законодавства, що забезпечує захист прав дитини, засвідчує усвідомлення соціальних вимог підвищеної уваги до дитинства взагалі і до кожної дитини зокрема. Також важливим було прийняття 5 березня 2009 р. Верховною Радою України закону "Про Загальнодержавну програму Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини" на період до 2016 року". У документі акцентується увага на координації діяльності органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, здійснення моніторингу та оцінки виконання Програми щодо забезпечення прав і свобод дітей, покладеної на Міжвідомчу комісію з питань охорони дитинства. Вирішення проблем дитинства в сучасній Україні нерозривно пов'язане із процесами гуманізації суспільства. Гуманізація суспільства припускає гуманізацію найважливішого його інституту - інституту соціального захисту дитинства. Ми цілком погоджуємося з думкою Гончаренка С. В. [3, с.23], що умовах корінної перебудови суспільних відносин, звернення до проблеми гуманізації обумовлено як об'єктивними потребами "людяності" суспільства, так і загостренням соціально-правових, економічних проблем світу дитинства, пов'язаних з неблагополуччям у родині, зростанням дитячої злочинності, тенденціями використання праці неповнолітніх та багато іншим. Варто зазначити, що в Україні поступово зусиллями громадськості та усіх гілок влади забезпечення прав та законних інтересів дитини стає важливою складовою загальнодержавної політики: збільшено державну допомогу при народженні дитини та усиновленні; помітна позитивна тенденція збільшення національного усиновлення дітей - сиріт; поширення набувають сімейні форми виховання дітей, створено та активно розвивається новий соціальний інститут — прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу. Кардинальне реформування українського суспільства закономірно супроводжується принциповим оновленням всіх його соціальних інститутів, у тому числі й інституту соціального захисту дитинства. Ідеї гуманізації, педагогіки підтримки нерозривно пов'язані з формуванням державної політики щодо неповнолітніх і являють собою домінуючі імперативи сучасної стратегії соціального захисту дитинства. Соціальний захист дитинства в сучасному світі, як і в Україні, є одним з найважливіших факторів економічного, соціального, культурного розвитку суспільства, представляє основу соціальної політики держави. Право на одержання соціального захисту стало одним із найважливіших елементів правового статусу дитини, і в такій якості закріплено в міжнародних правових стандартах і конституціях більшості розвинених країн. В українському законодавстві, науковій літературі є різні точки зору на саме поняття "захист дитинства", що нерідко ототожнюють його з родинними категоріями: "правовий захист дитини", "охорона прав дитини", "соціальний захист дитинства". У загальновиживаному значенні поняття "захистити" означає: оберігати, охороняти, заступатися, не давати в обиду. Нерідко захист розуміють як охорону права в змісті запобігання, вживання превентивних заходів з метою недопущення замаху на благо, що належить особистості, тобто на її права, волю (Цивільний кодекс України). У теорії права під охороною розуміють всю сукупність заходів, що забезпечують нормальний хід реалізації права - економічного, політичного, організаційного, спрямованих на створення необхідних умов існування особистості. Сутність соціального захисту дитинства полягає в тому, щоб за допомогою організаційних, правових, фінансово-економічних, соціально-психолого-педагогічних засобів, форм і методів здійсню-

вати підтримку й допомогу дитині з метою задоволення її потреб і інтересів. Із цієї позиції соціальний захист дитинства розуміється набагато ширше чим поняття "правовий захист дитини", "охорона прав дитини", оскільки охоплює всю сукупність організаційних, правових, економічних, соціальних, психолого-педагогічних гарантій, що забезпечують реалізацію прав дітей. Інакше кажучи, соціальний захист дитинства розуміється як система. Значимим, що система соціального захисту дитинства різноманітна, пронизує всі інститути процесу соціалізації особистості дитини й багато в чому визначає ефективність даного процесу. У становленні системи соціального захисту дитинства науковці простежують наступні моменти: розвиток системи соціального захисту дитинства відбувається в нерозривному зв'язку з розвитком всіх соціальних інститутів суспільства; розвиток соціальних інститутів суспільства визначається потребами суспільства в забезпеченні відтворення людського потенціалу, існуванні націй; становлення форм, методів, структури соціального захисту дитинства детермінується рівнем соціально-економічного розвитку, соціокультурними особливостями розвитку суспільства. У найбільш загальному змісті при розгляді соціального захисту дитинства як системи доцільно виходити з розуміння її як сукупності наступних складових: законодавче забезпечення й ступінь сформованості нормативно-правової бази; механізм керування, порядок взаємодії компетентних органів і установ, міжвідомчий взаємозв'язок, організаційні форми діяльності установ; порядок виконання; фінансово-економічне й матеріально-технічне забезпечення; науково-методичне й кадрове забезпечення; освіта. Більшість учених [2; 5; 6, с.35; 10, с.289] переконані, що під системою соціального захисту дитинства варто розуміти систему здійснюваних суспільством і його офіційними структурами організаційних, правових, фінансово-економічних, соціально-психолого-педагогічних заходів щодо забезпечення гарантованих умов життя, підтримки життєзабезпечення й гармонічного розвитку дитини з метою задоволення її потреб і інтересів. Разом з тим, доцільно відзначити той факт, що варто розрізняти поняття "соціальний захист дитинства" і "соціальна захищеність дитинства" [10]. Соціальна захищеність дитинства розглядається як критерій ефективності заходів щодо соціального захисту дитинства (фізичне, матеріальне й духовне благополуччя дітей). Основними показниками соціальної захищеності дитинства є об'єктивні (відповідність соціально-економічних, матеріально-побутових розумів життя дітей установленим у даному суспільстві нормам харчування, побуту, правового захисту й т.д.) і суб'єктивні (індикатори, що характеризують ступінь задоволеності (незадоволеності) дітей їхнім соціальним захистом і (або) фахівців (експертів) заходами в сфері соціального захисту дитинства). Антиподом поняття "соціальна захищеність дитинства" може виступати поняття, запропоноване Є.М. Рибінським "соціальне неблагополуччя дітей". У концентрованому вигляді соціальне неблагополуччя дітей може бути визначене як матеріальна незабезпеченість, фізичне, психічне й моральне нездоров'я [8, с.124]. Таким чином, соціальне неблагополуччя дітей виступає в якості узагальнюючого (інтегрального) показника й сукупності показників, що виражають його істотні властивості. Серед інтегральних показників (індикаторів) соціального благополуччя (неблагополуччя) можуть бути виділені демографія, здоров'я, харчування, освіта й побутові послуги, матеріальне становище, кримінальні вияви. Слід зазначити, що зазначений набір складових інтегральних показників соціального благополуччя дітей розглядається як один з можливих на певному етапі соціально-економічного розвитку, а аналіз зібраної інформації відповідно до пропонуваної Є.М. Рибінським системою показників дозволить в динаміці аналізувати положення дітей, виявляти вплив різних соціальних інститутів і процесів на формування соціального благополуччя або неблагополуччя дітей у суспільстві [1, с.145].

Отже, в самих загальних рисах співвідношення понять об'єднані загальною метою, яка полягає в зміцненні правового статусу дитини як громадянина, поліпшенні її положення в суспільстві, що має особливе значення для сучасної України, якій потрібно затвердити пріоритет інтересів дітей у суспільстві, знайти ефективні способи вирішення проблем дитинства. Адже одним із фундаментальних показників цивільної правової держави -

Література та джерела

1. Василькова Ю.В. Соціальна педагогіка / Ю.В.Василькова, Т. А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
2. Волинець Л.С. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л.С.Волинець, Н.М.Комарова та ін. – К., 1998. – 195 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Декреты Советской власти. – М.: Политиздат, 1957. – 232 с.
5. Зверева І.Д. Проблеми соціального захисту сиріт / І.Д.Зверева, І. Б. Іванова // Довіра і надія: інформ.-метод. бюлетень. – К., 1996. – Вип 2. – С. 7–10.
6. Кодекс про шлюб та сім'ю України. – К.: Атіка, 2000. – 56 с.
7. Лиханов А. А. Дети без родителей: кн. для уч. / Альберт Анатольевич Лиханов. – М., 1987. – 271 с.
8. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / Ред.-сост. В.С.Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
9. Стан дотримання захисту прав дитини в Україні. Спеціальна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. До 20-річчя ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини. – К., 2010. – 228с.
10. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. вузов / Марина Викторовна Шакурова. – М.: Академия, 2002. – 266 с.

В статье проанализированы теоретические основы становления социальной защиты детства. Уточнено сущность понятий "защита детства", "социальная защита детства". Акцентируется внимание на решении проблем детства в современной Украине, которые неразрывно связаны с процессами гуманизации общества, предполагает гуманизацию важнейшего его института - института социальной защиты детства. Обоснована целесообразность и необходимость совершенствования системы социальной защиты детства в Украине: осуществления государственной социальной детской политики; проведения специальных государственно - общественных детских программ; усовершенствование законодательного обеспечения и защиты прав детей; создание социальной службы или специальных служб по вопросам защиты прав ребенка.

Ключевые слова: защита прав детей, социальная защита детства, становления системы социальной защиты детства, гуманизация общества.

The paper analyzes the theoretical foundations of the formation of social protection of children. The essence of the concepts of "child protection", "social protection of children" has been considered. Much attention is focused on solving the problems of childhood in modern Ukraine, which is inextricably linked with the process of humanization of society that involves humanizing its most important institution - the institution of social protection of children. The expediency and the need to improve the social protection of children in Ukraine has been revealed: child state social policy; special public- public children's programs -; improvement of the legal and children's rights; create a social service or special services for the protection of children's rights.

Key words: children's rights, social protection of childhood, of a system of social protection of children, the humanization of society.

УДК 378: 371

ПРАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Калаур Світлана Миколаївна
м.Тернопіль

У статті представлено аналіз наукової категорії компетентності. Охарактеризовано види ключових освітніх компетентностей. Обґрунтовано той факт, що ціннісно-смысловая компетентність виступає провідною серед інших. Головна увага зосереджена висвітленні змісту та сутності ціннісно-смысловой компетентності. Проаналізовано властивості ціннісних орієнтацій як головних складових ціннісно-смысловой компетентності. Наголошено на необхідності у формуванні ціннісно-смысловой компетентності у майбутніх соціальних педагогів під час навчання.

Ключові слова: компетентність, освітні компетентності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смыслові компетентності, майбутній соціальний педагог.

Вибір інноваційного курсу в освітній галузі нашої країни диктує необхідність вдосконалення змісту викладання навчальних дисциплін та орієнтацію на розвиток індивідуальності майбутнього фахівця. А тому, ще під час навчання у вищому навчальному закладі студент повинен отримати лише теоретичні знання, а у нього повинна бути сформована компетентність, яка базується на практичному досвіді, професійних цінностях. Усе задеклароване вище, безумовно, передбачає організацію навчально-виховного процесу на основі компетентнісного підходу. Оновлена парадигма організації вищої освіти дозволяє констатувати що саме компетентнісний підхід є найбільш ефективним з огляду на нові стандарти у підготовці фахівців. Запровадження компетент-

нісного підходу передбачає ґрунтовне удосконалення основних компетентностей.

Слід констатувати, що компетентності, якими оволодіває фахівець – це, насамперед, замовлення суспільства на підготовку його громадян, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні. Як зазначає, А. Хуторської [10], посилення уваги до формування компетентностей обумовлене рекомендаціями Ради Європи, що стосуються оновлення освіти та її наближення до замовлення соціуму. Згідно із визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) [12] «компетентність» визначається як спроможність виконувати завдання, або роботу, адже містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність. Експерти програми «DeSeCo» [11] представляють подібне трактування, а саме – «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання».

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що різні аспекти формування компетентності у майбутніх фахівців представлено у напрацюваннях А. Маркової, О. Овчарук, О. Онищук, О. Пометун, О. Савченка, Ю. Татура, та ін. Зокрема, у наукових працях Ю. Смельянова, В. Маслова, О. Софронова компетентність розглядають як: систему властивостей особистості, що визначається результатом розв'язання проблемних завдань; певний набір якостей, поведінкових характеристик, які необхідні

працівнику для успішного виконання тієї чи іншої роботи; певний стан, який виникає внаслідок оволодіння знаннями, досвідом, навичками, уміннями. У результаті аналізу наукових доробок, ми прийшли до розуміння того, що й до сьогодні не вироблено єдиного підходу у розумінні наукової дефініції «компетентність», а також не встановлено перелік ключових освітніх компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній соціальний педагог, потребують уточнення питання щодо змісту ціннісно-смыслові компетентності. Усе це зумовило нас до написання статті.

Мета статті – дослідити сутність та зміст ціннісно-смыслові компетентності та визначити її місце у структурі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Насамперед проведемо семантичний аналіз сутності наукової категорії «компетентність». Отже, компетентність у перекладі з латинської «competentia» означає обізнаність людини добре та ґрунтовні теоретичні знання та практичний досвід. Ми повністю поділяємо думку М. Чошанова [8] у тому, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Відтак, компетентний фахівець повинен використовувати найбільш ефективний шлях у розв'язанні конкретної проблеми. У нашому розумінні, компетентність припускає наявність необхідного досвіду застосування компетенції.

Відповідно до поділу змісту освіти на загальну метапредметну (для всіх предметів, що вивчаються протягом навчання), міжпредметну (для конкретного циклу предметів, або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмету), науковцями пропонується трирівнева ієрархія компетентностей.

- ключові компетентності (відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти);
- загальнопредметні компетентності (відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей);
- предметні компетентності (частки стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів).

Ключові освітні компетентності конкретизуються кожного разу на рівні освітніх галузей і навчальних предметів, які опановують майбутні фахівці відповідно до спеціальності. Перелік ключових освітніх компетентностей визначається на основі головних цілей вищої освіти, структурного представлення соціального досвіду й досвіду особистості, а також основних видів діяльності студентів, що дозволяють їм опанувати соціальний досвід, одержувати навички практичної діяльності. Науковці переконані у тому, що лише у тому разі, коли фахівець, у повній мірі, оволодів ключовими компетенціями, він може розраховувати на робоче місце. Адже, саме ключові компетенції, на думку В. Піщуліна [5], передбачають загальну здатність людини мобілізувати у ході професійної діяльності набуті знання і уміння, а також використовувати узагальнені способи виконання дій. Ключові компетенції, у нашому розумінні забезпечують універсальність професійної діяльності та допомагають фахівцеві бути гнучким, мобільним, конкурентоздатним. На основі оволодіння ключовими компетентностями майбутній соціальний педагог зможе використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність.

У своєму дослідженні ми брали за основу напрацювання А. Хуторського [10], який до ключових освітніх компетентностей відніс сім компетентностей, а саме: ціннісно-смыслову компетентність; загальнокультурну компетентність; навчально-пізнавальну компетентність; інформаційну компетентність; комунікативну компетентність; соціально-трудову компетентність; компетентність особистісного самовдосконалення. У баченні автора ціннісно-смыслову компетентність передбачає сформованість компетентності у сфері світогляду. Під час аналізу напрацювань фахівців [10; 11; 12] встановлено, що ціннісно-смыслову компетентність безпосередньо пов'язана з ціннісними орієнтирами майбутнього фахівця та передбачає сформовану в особистості здатність бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчу спрямованість, уміти вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення.

Вагому роль у формуванні майбутнього соціального педагога як професіонала відіграє загальнокультурна компетентність, що включає загальні питання, в яких студент повинен бути добре обізнаний та мати широкий досвід діяльності. Майбутній соціальний педагог має знати особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини, культурологічні основи сімейних, соціальних явищ і традицій, мати компетентності в побутовій і культурно-дозвіллевій сфері, володіти ефективними способами організації вільного часу. Цей вид компетентності включає досвід засвоєння наукової картини світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдсько-го розуміння світу.

У свою чергу, навчально-пізнавальна компетентність передбачає сукупність компетентностей майбутнього фахівця у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, евристичної, загальнонавчальної діяльності. Сюди науковці віднесли: знання й уміння у сфері планування, генерації ідей, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. У рамках даної компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності, що передбачають сформовані уміння відрізняти факти від доміслів, володіння вимірювальними навичками, використання статистичних методів пізнання.

На основі сформованої інформаційної компетентності майбутній соціальний педагог має можливість сформувати уміння самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її. Вважаємо, що саме завдяки інформаційній компетентності фахівець може забезпечити розвиток навички компетентної діяльності стосовно оволодіння тією інформацією, що міститься у навколишньому світі та представлена у навчальних предметах, які безпосередньо вивчають студенти.

Встановлено, що комунікативна компетентність включає знання мов, способів взаємодії з оточуючими людьми та подіями, навички роботи у групі, виконання різних соціальних ролей у колективі. У нашому розумінні, майбутній соціальний педагог, повинен навчитися презентувати себе, уміти грамотно вести дискусію, оволодіти належним рівнем загальних та спеціальних комунікативних умінь та мати високу комунікативну культуру спілкування.

Соціально-трудова компетентність означає, що особистість оволоділа знаннями та досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності, у соціально-трудовій сфері, у сфері сімейних стосунків та обов'язків, а також у питаннях професійного самовизначення. У соціально-трудову компетентність включено уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особисті та суспільної вигоди, володіти етикою трудових і громадських взаємин. Майбутній фахівець, який має високий рівень соціально-трудової компетентності відрізняється тим, що він опанував навички соціальної активності, а також у нього сформована загальна функціональна грамотність.

З'ясовано, що компетентність особистісного самовдосконалення спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Майбутній соціальний педагог повинен опанувати способи самопізнання, мати сформовану психологічну грамотність, культуру мислення та поведінки. Дана компетентність передбачає високий рівень статевої грамотності, здоров'язбережуючої культури, а також володіння внутрішньою екологічною культурою. У цю компетентність віднесено також комплекс якостей, які пов'язані із основами безпечної життєдіяльності.

Беручи до уваги той факт, що ціннісно-смыслову компетентність забезпечує механізм самовизначення майбутнього фахівця, вважаємо, що саме від її сформованості безпосередньо залежить індивідуальна освітня траєкторія та програма життєдіяльності соціального педагога. У нашому баченні саме від сформованості ціннісно-смыслові компетентності залежить сформованість інших освітніх компетентностей. Саме тому вважаємо за доцільне більш глибоко зупинитися на аналізі її сутності.

Встановлено, що провідне місце у ціннісно-смысловій компетентності посідають саме ціннісні орієнтації. За останні десятиріччя як в нашій країні так і за кордоном проблема цінностей та

ціннісних орієнтацій набула особливої актуальності. Ці поняття визначають не тільки мотивацію індивідуальної поведінки, але й складають світогляд людини. Як констатують науковці [1; 6; 8] соціальне становище молодшої особистості, її життєвих цінностей, безумовно перебувають у прямій залежності від конкретної історичної епохи. Як відомо ціннісні орієнтації особистості формуються в процесі виховання і навчання. Через процес виховання здійснюється трансляція (передача) ціннісних орієнтацій від покоління до покоління як на вербальному так і невербальному рівнях. Зазначимо, що вищий навчальний заклад як соціальний інститут має суттєвий вплив на формування ціннісних орієнтацій у своїх студентів.

У філософському словнику зазначено, що ціннісні орієнтації це «відносно стійкої системи спрямованості інтересів; потреб особистості, яка задає напрям, основну лінію життя» [4, с. 254]. Усі ціннісні орієнтації людини, на думку Ю. Волкова [2], складаються в певну систему. Ми підтримуємо позицію П. Сорокіної у тому, що без ціннісних орієнтацій «людина перетворюється в електронно-протоновий комплекс і рефлекторний механізм» [6, с. 385]. Досліджуючи поняття «цінності», М. Головатий прийшов до висновку, що це «певні ідеї, погляди за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси» [3, с. 69]. У нашому розумінні ціннісні орієнтації це особливий компонент духовного світу людини, що є наслідком вільного обрання ціннісних переваг, що формуються в процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду і проявляються в її переконаннях та інтересах.

Залежно від потреб молодшої людини її ціннісні орієнтації можуть змінюватися, проте слід зазначити, що у кожній особистості є більш-менш визначена система пріоритетів та цінностей. Серед усієї ієрархії цінностей виділяють ті, які є загальнолюдськими, тобто властиві переважній більшості молодих людей до них належать наприклад: Нація, Народ, Свобода, Творчість, Гуманізм, Праця, Солідарність, Чесність, Вихованість, Інтелігентність, Сім'я. Слід брати до уваги той факт, що ціннісні орієнтації суцільно особистісні – те що для однієї людини може бути цінністю, інша особа може недооцінювати, чи не сприймати. Таким чином, однією із найхарактерніших властивостей цінностей є їхня суб'єктивність. Встановлено, що пріоритетне значення мають індивідуальні цінності особистості над суспільними. Ієрархія індивідуальних цінностей є своєрідною ланкою, яка зв'язує окрему людину і суспільство. Ще одна особливість полягає у тому, що ціннісні орієнтації виступають конкретним результатом діяльності кожної молодшої особистості. Узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій дозволить майбутньому соціальному педагогові прожити життя продуктивно з повною самореалізацією. Вироблена суб'єктивна система ціннісних орієнтацій суттєво допоможе у процесі реалізації особистістю професійних здобутків та сприятиме самоствердженню у якості високо компетентного фахівця-професіонала.

Наші власні спостереження щодо формування ціннісних орієнтацій свідчать про те, що в останні роки більшість молодих лю-

дей починає переорієнтовуватися на матеріальні цінності. Їх приваблюють гроші, бізнес, участь у владних управлінських структурах. Сьогодні існує велика кількість студентів, які переконані у тому, що якщо вони матимуть великі фінансові капіталовкладення, то з часом зможуть реалізувати себе на основі справжніх загальнолюдських цінностей. Поряд із таким прагматичним підходом, спостерігається також і тенденція росту у молодих людей духовних пошуків, орієнтації на істинні цінності, що проявляється у збільшенні інтересу до світової культури, свого народу, дослідження родоводу своєї сім'ї, а також участі у громадських молодіжних організаціях політичного та соціального спрямування. На наш погляд, саме навчальні заклади повинні відіграти в питаннях формування ціннісних орієнтацій суттєву роль і перешкодити підміні істинних цінностей на псевдоцінності. Вважаємо, що у цьому аспекті викладацькому корпусі ВНЗ доцільно чітко розуміти, що ті цінності, які будуть закладені під час навчання у свідомість студентів матимуть суттєвий вплив на реалізацію ними у майбутньому професійної діяльності.

Вважаємо, що серед усіх соціальних структур, які дотичні до формування ціннісних орієнтацій вищі навчальні заклади не повною мірою реалізують увесь потенціал, і як результат – спостерігається не належний рівень сформованості ціннісно-сислової компетентності у переважної більшості майбутніх учителів. Для того, щоб посісти чільне місце серед інститутів, які мають значний вплив на формування ціннісних орієнтацій молодого покоління викладачам необхідно урізноманітнювати форми роботи.

Висновок. У процесі дослідження встановлено, що компетентність виступає вагомим складовою професіоналізму фахівця. Чільне місце у структурі компетентностей займають ключові компетентності, що забезпечують універсальність професійної діяльності та допомагають фахівцеві бути гнучким, мобільним, конкурентноздатним. Ключові компетентності дозволяють ефективно здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел та застосовувати її для свого власного індивідуального розвитку і самовдосконалення. До них відносять: ціннісно-сислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову компетентності та компетентність особистісного самовдосконалення. Ціннісно-сислова компетентність передбачає сформованість компетентності у сфері світогляду, тому виступає профілюючою та впливає на формування інших ключових компетентностей. Проведене дослідження засвідчило, що ціннісні орієнтації займають вагомий роль у структурі ціннісно-сислової компетентності. Однак варто акцентувати увагу на тому аспекті, що сьогодні рівень сформованості ціннісних орієнтацій у студентів потребує удосконалення.

Перспективи подальших наших досліджень лежатимуть у площині ґрунтовного вивчення механізму формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. Ми плануємо провести соціологічне дослідження для встановлення справжньої картини в ієрархії сформованості ціннісних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів.

Література та джерела

- Бондаренко І., Давидов П. Ціннісні орієнтири у формуванні державотворчих устремлінь молоді // Шлях освіти. – 1996. – №2. – С.15-18
- Волков Ю.Г., Добренков В.И., Кадария Ф.Д., Савченко И.П., Шаповалов В.А. Социология молодежи / под ред. проф. Ю.Г. Волкова. – Ростов-н /Д.: Феникс, 2001. 576 с.
- Головатий Н.Ф. Социология молодежи: – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
- Основи філософії культури: Словник / Н.Г. Джингардзе та ін. – К.: Знання України, 2004. – 254 с.
- Пищулин В.Г. Модель випускника університету / Пищулин В.Г. // Педагогіка. – 2002. – № 9. – С. 22–27.
- Проблема формування критеріїв добору соціальних цінностей у сучасній молоді // Людина, становлення, розвиток. – Львів-Одеса. – 1997. – С. 202–208.
- Соціальна філософія: Короткий енциклопедичний словник / Заг. ред. В.П. Андрущенко, та ін. – Київ-Харків: ВМП „Рубікон”, 1997. – 400 с.
- Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях. – М.: 1998. – 192 с.
- Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: [методическое пособие] / Чошанов М. А. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
- Хуторської А. Ключові освітні компетентності [Електронний ресурс] / А. Хуторської // – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2340/>
- Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Framework of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>.
- Spector, J. Michael, de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p.1.

В статті представлено аналіз наукової категорії компетентність. Охарактеризовано види ключових освітніх компетентностей. Обґрунтовано той факт, що ціннісно-сислова компетентність виступає ведучою серед інших. Головну увагу зосереджено на вивченні сутності ціннісно-сислової компетентності. Проаналізовано властивості цін-

ностных ориентаций как главных составляющих ценностно-смысловой компетентности. Отмечена необходимость формирования ценностно-смысловой компетентности у будущих социальных педагогов во время учебы.

Ключевые слова: компетентность, образовательные компетентности, ценностные ориентации, ценностно-смысловые компетентности, будущий социальный педагог.

The paper analyzes the essence of scientific category «competence». We have characterized the types of key educational competencies. We have justified the fact that the value-sense competence is the lead of others. The role of value-semantic competence of future social workers has been considered. The author has described the characteristics and content value-semantic competence. The main focus is on light value-semantic competence and the need for the formation of the students during their studies. The properties of the value orientations of the future social teachers as the main components of value-semantic competence have been analysed.

Key words: competence, educational competence, value and meaning of competence, value orientation, future social teachers.

УДК 364-7:81'243

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Канюк Олександра Любомирівна

м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у науковій статті, обумовлена потребами професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до іншомовного ділового спілкування. Розкриті окремі аспекти комунікативної культури майбутніх соціальних працівників. Особлива увага приділяється оволодінню такими різновидами етикету, як комунікативний, мовний і мовленнєвий. Відзначається, що для досягнення взаєморозуміння в процесі іншомовного ділового спілкування, окрім володіння комунікативними засобами мови, важливо досягнути культурні особливості партнера спілкування.

Ключові слова: іншомовне ділове спілкування, культура спілкування, комунікативний етикет, соціальний працівник.

За умов трансформації українського суспільства, нестабільності політичної, економічної, правової системи зростає значення соціальної роботи, мета якої полягає в регулюванні правових, економічних відносин людини з суспільством, наданні всебічної допомоги і підтримки кожному громадянину. Успішна реалізація завдань соціальної роботи неможлива без висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які повинні володіти відповідними професійними вміннями (когнітивними, конструктивними, організаційними, комунікативними та ін.). Для досягнення максимальної ефективності роботи, соціальний працівник повинен добре знати закономірності процесу комунікації та володіти культурою спілкування, оскільки професійно-ділова комунікація є основним інструментом технології професійної діяльності соціального працівника.

Сьогодні спостерігається тенденція до розширення міжнародних зв'язків у різних сферах науки, техніки, мистецтва і виробництва, інтеграції України в світову спільноту, що, безперечно, вимагає оволодіння майбутніми соціальними працівниками вміннями іншомовного спілкування. Для успішного розвитку і забезпечення конкурентоздатності на світовому ринку Україні потрібні фахівці, які здатні не тільки читати і перекладати спеціальну іноземну літературу, але й вступати в ділові та міжособистісні контакти.

Незважаючи на певні здобутки в дослідженні проблеми соціальної роботи як в цілому, так і окремих її аспектів, на сьогоднішній день поки що не існує загальноприйнятих підходів до розуміння соціальної роботи і професійної підготовки фахівців. Слід відзначити, що значний вклад у розвиток теорії і практики соціальної роботи і підготовку фахівців в Україні внесли: С.Архипова, В.Васильєв, Н.Гайдук, І.Грига, І.Зверева, Н.Кабаченко, А.Капська, І.Ковчина, І.Мигович, Л.Мищик, В.Поліщук, В.Полтавець, В.Сидоров, І.Трубавіна та інші. Питання підготовки фахівців до іншомовного спілкування частково проаналізовані в наукових

працях Н.Гайдук, В.Кемін, І.Ключовської, Л.Клочко, Н.Микитенко, Л.Нагорнюк, Л.Онуфрієвої, Н.Соболь та інших. Проаналізувавши наукові роботи І.Анненкова, Н.Горбунова, В.Гриньова, В.Лівенцова, О.Пехоти, присвячені питанням професійного спілкування, питанням комунікативної культури – можна помітити, що проблема формування культури спілкування соціальних працівників не висвітлена і глибоко не досліджена.

С.Мельник цілком справедливо відзначає, що наявна соціальна ситуація висуває особливі вимоги до спеціалістів соціальної сфери, тому що цей складний вид діяльності передбачає наявність різнобічних знань, здібностей і досвіду. Питання підвищення ефективності діяльності працівників, які займаються підтримкою найбільш незахищених верств населення, мають високу соціальну значущість, оскільки їх професіоналізм є вирішальним фактором для реалізації соціальної політики. Тільки професійно підготовлені, компетентні працівники можуть захищати існуючу практику від руйнівних тенденцій, які неминуче супроводжують процес радикальних соціальних перетворень [4, с.22].

Нам імпонує позиція Н.Кривоконь стосовно того, що ефективна діяльність установ соціальної сфери значною мірою залежить від підбору, розстановки, підготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Для цього виду діяльності висококваліфікована підготовка фахівців має таке велике значення, яке вона не має для жодної іншої галузі, тому що до питань соціальної політики належить і регулювання зайнятості населення та ринку праці, і забезпечення гідних умов праці, і проблеми нормування, оплати, і, безумовно, пенсійне та соціальне забезпечення, соціальний захист населення, заходи щодо подолання бідності, охорони здоров'я, забезпечення права кожного на отримання освіти тощо [2, с.43].

Підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи до іншомовного спілкування особливого значення набуває в контексті Болонського процесу, оскільки володіння нормами міжкультурної професійно орієнтованої комунікації є важливою умовою налагодження міжнародних ділових контактів, мобільності студентів, викладачів та дослідників з метою доступу до можливості здобуття освіти, організації досліджень, викладання та стажування в Європейському регіоні. Володіння вміннями іншомовного спілкування набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, в тому числі й фахівців соціальної сфери, оскільки сприяє більш ефективному формуванню їх професійної компетентності.

У "Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти" підкреслюється, що володіння вміннями іншомовного спілкування допоможе підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості [1].

Сьогодні в Україні успішно функціонує низка іноземних фірм, благодійних фондів та організацій, розвивається міжнародний туризм, діють міжнародні проекти і програми в різних галузях, особливо в соціальній сфері, і попит на фахівців соціальної роботи, які володіють умінями іншомовного ділового спілкування, зростає. Вони працюють менеджерами з кадрових питань на спільних підприємствах, упорядниками рекламних проспектів, консультантами, референтами, адміністраторами, керівниками соціальних фондів, проектів, координаторами міжнародних програм, фахівцями з фандрейзінгу не тільки в Україні, але й інших європейських країнах, Канаді, США.

Отже, володіння сучасними фахівцями умінями іншомовного спілкування – об'єктивна суспільна цінність, соціальне замовлення суспільства. Тому цілком очевидно, що Україна повинна готувати соціальних працівників і фахівців інших галузей, які володіють принаймні однією з поширених європейських мов (англійська, німецька, французька). Проте, окрім володіння комунікативними засобами мови, важливо осягнути культурні особливості партнера спілкування. При спілкуванні з клієнтом, соціальний працівник повинен дотримуватись певних етичних принципів та норм (конфіденційність, повага, коректність).

Особливості професійного спілкування соціальних працівників і клієнтів значною мірою обумовлені етичними стандартами соціальної роботи, цінностями, культурними традиціями, віковими, інтелектуальними та іншими характеристиками клієнтів тощо. Якщо у звичайному спілкуванні механізми міжособистісної взаємодії діють спонтанно, то для соціальних працівників вони мають професійне значення. Тому вони й вимагають досконалого вивчення та оволодіння, вміння зважати на контекст і специфіку роботи з певним групами клієнтів. Так, для ВІЛ-позитивної людини важливо, щоб їй потиснули руку. Для неї це є ознакою того, що співрозмовник не боїться зараження, сприймає її як звичайну людину. Для людей похилого віку важливою є увага. Тож не треба шкодувати часу на вислуховування, співчуття, демонстрацію інтересу і поваги до їхніх заслуг і досвіду. Часом вони пропонують пригоститися чимось і їм важливо побачити, що це приймається. Запропонована ними (і прийнята!) чашка чаю свідчить про їхню потребу, підвищує самооцінку. З дітьми бажано погратися, спробувати розвеселити, зацікавити чимось. Коли ж клієнт пригнічений, досить посидіти поруч і просто помовчати. Але завжди потрібно намагатися бути природним. Це досягається за єдиної умови: коли в соціальних працівників є бажання працювати з людьми і для людей.

У загальному вигляді етикет – це правила поведінки між людьми у різних ситуаціях. За етикетом суб'єкти комунікації упізнають етнічно (національно) або соціально (за родом занять, професією, релігією тощо) «своїх». Поняття «культура іншомовного спілкування» характеризують такі різновиди етикету: комунікативний, мовний і мовленнєвий. Комунікативний, або спілкувальний етикет – це дотримання узвичаєних норм поведінки у спілкуванні людей; мовний етикет – це система словесних форм увічливості, узвичаєних у певному суспільстві, певній спільноті (етнічній, територіальній, соціальній); мовленнєвий етикет – це мовний етикет у реалізації, тобто застосовуваний у конкретних актах спілкування конкретними особами [5].

Діяльність соціальних працівників в будь-якій сфері (соціальна діагностика взаємовідносин у суспільстві, соціально-правовий захист населення, соціальна реабілітація, профілактика девіантної поведінки та ін.) має комунікативний характер. Соціальні працівники мають володіти значним комунікативним потенціалом. Така характеристика людини визначає якість її спілкування. У спілкуванні виділяють комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (обмін діями) та перцептивну (сприйняття один одного і встановлення взаєморозуміння) складові. І хоча вислуховування клієнта належить до найважливіших навичок соціальних працівників, останні мають підтримувати й розвивати бесіду, висловлюючи власне ставлення до почутого, ставлячи різноманітні запитання, щоб краще з'ясувати суть справи й залучити клієнта до спільного пошуку шляхів розв'язання проблеми, а в деяких випадках і вести переговори з клієнтом. Втім це не означає, що соціальних працівників слід розглядати як відносно більш компе-

тентних порівняно з клієнтами, а відтак отожденожувати з хитрощами та маніпулюванням.

І все ж найбільше значення в процесі комунікації соціальних працівників з клієнтом має вміння слухати й уміння говорити. Уміння слухати не випадково стоїть на першому місці. Адже тільки після того, як ми вислухали клієнта, а найголовніше – почули те, що він хотів нам сказати, ми можемо приймати певні рішення, що і як сказати йому у відповідь, які питання перед ним поставити.

Варто зазначити, що етикетне спілкування потребує досконалого знання і доречного вживання мовних і позамовних засобів вираження у всіх комунікативних ситуаціях. Отже, необхідною умовою успішного процесу спілкування є встановлення контакту з клієнтом. Контакт – це стан гармонії, сумісності, який сприяє взаєморозумінню, довірі, щирості і встановленню робочих стосунків між клієнтом та соціальним працівником. Це необхідно для залучення клієнта до активної співпраці, підвищення його впевненості в тому, що професіонал розуміє його та зичить йому добра. Важливо пам'ятати про те, що різні клієнти вимагають різного підходу, тому соціальному працівнику неодмінно треба враховувати вікові, статеві, культурні особливості клієнтів.

На початку бесіди важливо створити атмосферу психологічного комфорту. У пригоді можуть стати факти, що свідчать не про вашу байдужість, а навпаки – зацікавленість у переживаннях людини: «Я розумію, що вас непокоїть (Ich verstehe, worüber Sie sich beunruhigen / wovon Sie beunruhigt sind / worüber Sie aufgeregt sind). Вам це неприємно, і ви хотіли б позбутися (цієї проблеми)... (Für Sie ist das unangenehm und sie möchten dieses Problem loswerden / Das ist Ihnen wirklich (sehr) unangenehm, reden wir nicht mehr davon / Das finden Sie sehr unangenehm, und Sie möchten von diesem Thema abkommen). Давайте разом обговоримо цю проблему... (Wollen wir über dieses Problem zusammen diskutieren... / Besprechen wir dieses Problem zusammen!... / Wollen wir zu diesem Problem gemeinsam sprechen). Так, це дуже неприємно, що...» (Es ist sehr unangenehm, dass ... / Es ist sehr schade, dass... / Es tut mir leid, dass...). Усе це має бути сказано так, щоб клієнт зрозумів, що розмова дуже потрібна соціальному працівникові, а не тільки йому самому. Встановлення контакту з клієнтом відбувається в перші три-чотири хвилини бесіди, потім слід перейти до наступного етапу спілкування.

Для того, щоб зорієнтуватись у ситуації, слід уважно вислухати клієнта, дати йому можливість висловитися, розкритися. А це вимагає від соціального працівника, з одного боку, уважного слухання, а з іншого – постійного виявлення зацікавленості, відвертості, доброзичливості й підтримки. Тут цілком доречними будуть уже розглянуті засоби рефлексивного слухання, тобто час від часу слід стимулювати розповідь клієнта, підбадьорювати його простими репліками на зразок: «Так-так, я вас уважно слухаю...» (Ja-ja, ich höre Ihnen aufmerksam zu... / Ich passe auf Sie auf...), «Зрозуміло...» (Selbstverständlich... / Klar... / Es versteht sich...), «І що далі?...» (Und dann?... / Was dann?...), «Так, звичайно...» (Ja, natürlich... / Selbstverständlich... / Genau... / Sicher... / Das stimmt...), «Продовжуйте, це справді важливо ...» (Setzen Sie, bitte, fort, das ist sehr wichtig... / Das ist ein ganz wesentlicher Punkt! Darauf lege ich größten Wert...), «Чи не змогли б ви зупинитися на цьому детальніше?...» (Könnten Sie, bitte, dazu Konkret darstellen? / Könnten Sie, bitte, ins Einzelne gehen? / Was meinen Sie dazu? / Sagen Sie doch auch mal etwas dazu! / Ich möchte gerne Ihre Meinung dazu hören).

Поряд з вислуховуванням клієнта соціальний працівник має підтримувати й розвивати розмову, висловлюючи власне ставлення до почутого, ставлячи різноманітні запитання, щоб краще з'ясувати суть справи та залучити клієнта до спільного пошуку шляхів розв'язання проблеми. Розвиток діалогу, отримання необхідної і якомога повнішої інформації значною мірою залежить від того, наскільки соціальні працівники вміють ставити запитання (відкриті, закриті), фокусувати розмову (на основній проблемі, клієнтові, контексті, оточенні). Адже саме за допомогою цього бесіду спрямовують у потрібне русло, досягаючи мети в оптимальний термін.

Звичайно, важливо дотримуватися міри й такту, не бути надокучливим і стереотипним. Якщо людина хвилюється, слід заспокоїти її, сказавши, що докладете всіх зусиль, аби допомогти

розібратися у складному питанні. Іноді краще мовчки слухати співбесідника, не перебиваючи. Є багато випадків, коли клієнту важливо просто висловитись, як то кажуть, «відвести душу», «поплакатися комусь у жилетку». Вивільнення негативних емоцій та переживань, так звана вербалізація емоційних станів уже сама по собі є ефективним прийомом. «Випустивши пару», клієнт може більш виважено й об'єктивно оцінювати ситуацію і разом з соціальним працівником вести пошук шляхів розв'язання свого питання. У будь-якому випадку явною помилкою буде критика дій і думок клієнта, «виховні» розмови та дидактичні висловлювання типу «Як ви дійшли до такого життя?» (Wie sind Sie zu solchem Leben gekommen?)

Б.Лапідус стверджує, що необхідною умовою для встанов-

лення потрібного контакту в іншомовному спілкуванні є навіть вибір оптимальної тональності висловлювань, загальноприйнятої у певній спільноті залежно від дотримання мовленнєвого етикету, що дає можливість відобразити характер взаємодії і взаєморозуміння [3].

Таким чином, володіючи культурою іншомовного спілкування, соціальні працівники виконують складну функцію встановлення стосунків з клієнтом, знаходження спільної мови, правильної «тональності». Тим не менш, реальні ситуації включають етичний вимір, що визначає професійну поведінку соціальних працівників. І тому, компетентний в спілкуванні фахівець соціальної сфери зможе надати допомогу в умінні спілкуватися своєму клієнту і через це вирішити його проблему.

Література та джерела

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. Софія Юрківна Ніколаєва. - К.: Ленвіт, 2003. - 273с.
2. Кривоконь Н.І. Професія працівника соціального захисту населення: вимоги та типізація / Наталія Іванівна Кривоконь // Прак. психологія та соц. робота. - 2000. - №4. - С.43-45.
3. Лапідус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) / Борис Аронович Лапидус. - М.: Высш. школа, 1970. - 64 с.
4. Мельник С.В. Перспективи підготовки фахівців для соціальної сфери / Сергій Вікторович Мельник // Соц. захист. - 2002. - №8. - С.22-25.
5. Радевич – Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Ярослав Костянтинів Радевич – Винницький. - К.: Знання. 2008. - 291с.

Актуальность материала, изложенного в научной статье, обусловлена требованиями профессиональной подготовки будущих работников социальной сферы к иноязычному деловому общению. Раскрыты отдельные аспекты коммуникативной культуры будущих социальных работников. Подчеркнуто особое значение овладения такими разновидностями этикета, как коммуникативный, языковой и речевой. Отмечается, что для достижения взаимопонимания в процессе иноязычного делового общения, помимо владения коммуникативными средствами языка, важно постичь культурные особенности партнера общения.

Ключевые слова: иноязычное деловое общение, культура общения, коммуникативный этикет, социальный работник.

The relevance of material presented in the article is conditioned with the need of professional training of social work professionals to possess foreign language business communication. Particular aspects of communicative culture of future social workers have been considered. Much attention has been paid to mastering of etiquette: communicative, language and speech. It has been noted that to understand the process of foreign business communication besides possession of communication means of language it is important to understand the cultural characteristics of partner on communication.

Key words: foreign language, business communication, communication culture, communication etiquette, social worker.

УДК 37.013.42

ПРАВОВІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ

Караман Олена Леонідівна

м.Луганськ

У статті розкриваються правові засади соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на основі аналізу юридичної літератури в чотирьох напрямках: реформування пенітенціарної політики України щодо неповнолітніх, визначення соціально-правового статусу неповнолітнього як особливого суб'єкту відповідальності за чинним законодавством України, вивчення правових аспектів діяльності установ кримінально-виконавчої системи з неповнолітніми засудженими, розробка юридичних основ ресоціалізації неповнолітніх засуджених.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, пенітенціарна політика, соціально-правовий статус, неповнолітній засуджений, ресоціалізація.

Системна організація соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України вимагає від експериментаторів та учасників цього процесу міждисциплінарного підходу, що передбачає використання здобутків суміжних наук – філософії, соціології, права, психології, педагогіки – для розробки та розвитку власної теорії і практики.

Ураховуючи пріоритетність зв'язку соціальної педагогіки та права у руслі проблеми нашого дослідження, доцільно, на наш погляд, починати її аналіз з розгляду юридичних досліджень.

Даний блок наукової літератури представлений науковими

працями з теорії та історії держави і права, кримінального права та кримінології, кримінально-виконавчого права, кримінального процесу та криміналістики, теорії управління та в контексті соціально-педагогічного дослідження умовно може бути класифікований за висвітленням таких проблем: 1) реформування пенітенціарної політики України, у тому числі стосовно неповнолітніх (О. Беца, Н. Калашник, Р. Калюжний, В. Львовичкін, Г. Радов, О. Романенко, В. Россіхін, І. Сергєєв, В. Синьов, А. Червєняк, М. Яцишин та ін.); 2) визначення соціально-правового статусу неповнолітнього як особливого суб'єкту відповідальності за чинним законодавством України (С. Алексєєва, Є. Беланова, Н. Гранат, Т. Гончар, К. Ігошев, С. Кушнарєв, Є. Лукашова, В. Нєрсєсянєц, В. Стаднік, І. Фарбер та ін.); 3) вивчення правових аспектів діяльності установ кримінально-виконавчої системи з неповнолітніми засудженими (А. Галай, Н. Демиденко, Л. Зуб, Т. Кравчук, Б. Лазарєнко, В. Серєдницький та ін.); 4) розробка юридичних основ ресоціалізації неповнолітніх засуджених (Л. Багрій-Шахматов, Л. Волошина, О. Джужа, Ш. Іногамов, В. Львовичкін, О. Осауленко, М. Панасюк, В. Петков, О. Пташинський, Г. Радов, М. Стручков, В. Сулицький, В. Трубников, І. Шмаров, О. Яровий та ін.).

Тож метою статті стало розкриття правових засад соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на основі аналізу сучасних юридичних досліджень.

Починаючи аналіз юридичних праць з досліджуваної нами проблеми соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України, нас зацікавило питання: як у сучасних вітчизняних дослідженнях ця проблема представлена на державному та міжнародному рівнях, тобто яке уявлення щодо розвитку пенітенціарної теорії і практики в Україні, у тому числі стосовно неповнолітніх засуджених, може скластися у будь-якої зацікавленої людини під час опрацювання наукової літератури? Тому першими під розгляд потрапили праці сучасних правознавців у галузі *пенітенціарної політики України*.

Як зазначають науковці, упродовж багатьох років пенітенціарна система України була повністю закритою для державного і громадського контролю, що не давало ані владним структурам, ані суспільству уявлення про характер її діяльності та серйозні порушення прав наших співгромадян, які з різних причин відбували покарання в закритих установах. Першим кроком реформування кримінально-виконавчої системи України став 1996 рік, коли після прийняття у 1995 році України в Раду Європи європейськими експертами було проведено вивчення чинного законодавства України та його практичного застосування у 22 установах виконання покарань. За наслідками цього візиту в січні 1997 року Радою Європи була обнародована доповідь „Оцінка тюремної системи України” з конкретними рекомендаціями щодо подальшого реформування системи виконання покарань. Одними з перших, хто почав висвітлювати питання реформування пенітенціарної політики в Україні на сторінках наукових видань, були О. Беца, Н. Калашник, Р. Калюжний, В. Львович, Г. Радов, О. Романенко, В. Россіхін, І. Сергєєв, В. Синцов, А. Червеняк, М. Яцишин та інші. Першочерговою проблемою стало визначення самого поняття пенітенціарної політики. Після довготривалих обговорювань учені (Р. Калюжний, О. Пташинський, Г. Радов, І. Сергєєв, М. Яцишин та ін.) усе ж таки досягають майже одностайної думки та виводять поняття пенітенціарної (кримінально-виконавчої) політики з найбільш узагальненого відносно до нього поняття – кримінальна політика, яка має три складники: кримінально-правова, кримінально-процесуальна та кримінально-виконавча політики. При цьому *кримінально-правова політика* – це напрям діяльності законодавчих і правозастосовчих органів зі створення кримінального законодавства, криміналізації та декриміналізації, пеналізації і депеналізації, диференціації кримінальної відповідальності. *Кримінально-процесуальна політика* – напрям діяльності правотворчих і правозастосовчих органів зі створення й застосування форм реалізації кримінального закону на всіх етапах його дії. *Кримінально-виконавча (пенітенціарна) політика* – це напрям діяльності державних і громадських органів у галузі виконання кримінальних покарань [2; 7; 8].

Основою здійснення сучасної пенітенціарної політики України вчені вважають *принципи* суверенітету, наукової обґрунтованості і незалежності від ідеологічних установок і рішень політичних партій і течій; пріоритету загальноновизнаних людських цінностей, життя і здоров'я людини; примату прав людини над державними і суспільними інтересами; відповідальності держави перед громадянином і суспільством за результати своєї діяльності; розподілу компетенції між суб'єктами пенітенціарної політики, який виключав би можливість монопольного прийняття доленосних для пенітенціарної системи рішень будь-якою окремою посадовою особою або окремою гілкою влади; політичного й економічного плюралізму; системного охоплення всього комплексу взаємопов'язаних проблем пенітенціарної діяльності; інтеграції з іншими галузями соціальної політики держави; максимального використання інститутів соціалізації, які є в розпорядженні держави і суспільства; відповідності нормам права, поваги до загальноновизнаних принципів міжнародного права; гуманізму і милосердя; справедливості і моральності; гласності; демократичного державно-суспільного характеру управління пенітенціарною діяльністю виконавцями [8].

Треба зазначити, що всі, без винятку, дослідники приходять до висновку, що процес реформування пенітенціарної політики повинен обов'язково відбуватися за участю інститутів громадянського суспільства, оскільки це запобігає можливості її відчуження від суспільних інтересів і потреб, дозволяє запобігати зловживан-

ням з боку бюрократичного апарату, робить цей процес відкритим для суспільства. Так, О. Романенко навіть пропонує етапи формування пенітенціарної політики держави за участю громадян та інститутів громадянського суспільства [9].

Крім наукових статей в Україні з'являються монографії, підручники, посібники, дисертаційні дослідження, присвячені пенітенціарній системі та пенітенціарній політиці України. Окремі дисертаційні дослідження присвячені кримінально-виконавчій політиці України стосовно неповнолітніх: Ю. Абросімова „Злочинність неповнолітніх та запобігання їй на регіональному рівні”, Т. Гончар „Неповнолітній як суб'єкт відповідальності за кримінальним правом України”, І. Парфанович „Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми” та ін. У перерахованих працях визначається структура та функції всіх суб'єктів і об'єктів пенітенціарної системи України, яка є засобом здійснення пенітенціарної політики на державному, регіональному та місцевому рівнях [1; 3; 6].

Пенітенціарна політика України стосовно неповнолітніх засуджених здійснюється в межах загальної політики і також розглядається науковцями у взаємозв'язку трьох складників: кримінально-правова (законодавство стосовно неповнолітніх), кримінально-процесуальна (судочинство у справах неповнолітніх) та кримінально-виконавча (система покарань неповнолітніх) політики.

Щодо першого напрямку, то Т. Гончар, Н. Мирошніченко, І. Парфанович, досліджуючи чинне законодавство України щодо кримінального покарання неповнолітніх, зазначають, що система покарань для неповнолітніх має певні особливості. Із дванадцяти видів покарань, передбачених у ст. 51 Кримінального кодексу, до неповнолітніх можуть бути застосовані лише такі: штраф, громадські роботи, виправні роботи, арешт, позбавлення волі. Дослідники роблять висновок про те, що порівняно з попереднім чинним законодавством України передбачено більш м'яке і гуманне покарання для неповнолітніх осіб, які вчинили злочин невеликої або середньої тяжкості вперше, і стало суворішим для тих, хто вчинив особливо тяжкий злочин, поєднаний з умисним позбавленням волі людини. Авторами доведено, що застосування такого виду покарання, як позбавлення волі, не може бути для неповнолітніх „звичайною мірою”, а повинно мати виключний характер, а його максимальний строк не повинен бути однаковим для повнолітніх і неповнолітніх злочинців; вказується на те, що при призначенні покарання неповнолітнім суд повинен враховувати більш широке коло обставин, ніж тих, які передбачені у Кримінальному кодексі України; стверджується, що наявність у чинному Кримінальному кодексі самостійного розділу, який передбачає особливості кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх, дозволить суду сконцентрувати більше уваги на питаннях диференціації та індивідуалізації кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх з урахуванням їх психофізичного розвитку та інших особливостей.

Велику увагу дослідники приділяють реформуванню судової системи для неповнолітніх (друга складова пенітенціарної політики стосовно неповнолітніх). З цього приводу заслуговують праці Є. Павлової, які присвячені питанням реформування судів для неповнолітніх, дослідженню сутності та змісту ювенальної юстиції та можливості й необхідності впровадження її в Україні.

Ювенальна юстиція – це система правосуддя стосовно неповнолітніх громадян до 18 років, центральним елементом якого є суд у справах неповнолітніх. Вона існує у світі понад 100 років. Піонером у цій справі є США, де у 1899 році було створено перший „дитячий суд” у Чикаго. Сьогодні існує кілька моделей ювенальної юстиції – англо-американська, континентальна, скандинавська.

Є. Павлова наголошує на тому, що крім звичних для нашої судової системи охоронно-каральних функцій, ювенальна юстиція повинна виконувати й *спеціальні функції*: реституційну, реабілітаційну, пацифікаційну (примирення). Ювенальна юстиція має бути своєрідним полем співпраці держави та інститутів громадянського суспільства з метою забезпечення кращого та безпечного майбутнього українських дітей [5].

Значним і переламним кроком у створенні ювенальної юстиції в Україні стало підписання Президентом України Указу № 597/2011 „Про Концепцію розвитку кримінальної юстиції щодо

неповнолітніх в Україні", яка й визначає основні напрями розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх. Реалізація цих напрямів має посилити відповідальність сім'ї, суспільства та держави за процес виховання і становлення дітей, забезпечити додержання прав і свобод дітей, які потрапили у конфлікт із законом, шляхом підвищення рівня їх правового та соціального захисту, зменшити рівень дитячої злочинності, дати дитині шанс повернутися до повноцінного життя в суспільстві.

Третій напрям реформування пенітенціарної політики стосовно неповнолітніх – зміна парадигми діяльності спеціальних виховних установ, у яких відбуваються покарання неповнолітні злочинці. Так, авторським колективом у складі Л. Калашник, Н. Калашник, О. Ярчука була розроблена і представлена для затвердження *Концепція зміни парадигми діяльності спеціальних виховних установ Державної кримінально-виконавчої служби України*.

У Концепції зазначається, що сьогодні соціальна переорієнтація системи кримінальних покарань вимагає від Державної кримінально-виконавчої служби України нових кардинальних змін у системі роботи з неповнолітніми правопорушниками у місцях позбавлення волі. Для вирішення цих завдань автори пропонують створити принципово нову функціональну *Модель ювенального виправного центру Державної кримінально-виконавчої служби України* як автономної педагогічної одиниці під егідою Академії педагогічних наук України.

Наступний напрям юридичних досліджень стосується визначення *соціально-правового статусу неповнолітнього як особливого суб'єкту відповідальності за чинним законодавством України*.

Кандидатська дисертація Т. Гончар "Неповнолітній як суб'єкт відповідальності за кримінальними правами України" є першим комплексним науковим юридичним дослідженням стосовно неповнолітніх злочинців, у якому на підставі аналізу загальної теорії держави і права, конституційного, кримінального, кримінально-процесуального, кримінально-процесуального, кримінально-виконавчого законодавства України та зарубіжних країн, порівняльно-історичного аналізу нормативно-правових актів України, наукових досліджень з кримінального, кримінально-процесуального, кримінально-виконавчого права України, педагогіки, психології, судової психіатрії неповнолітній розглядається як особливий суб'єкт кримінальної відповідальності. Автор обґрунтовує та пропонує власну диференціацію покарань неповнолітніх з урахуванням психофізіологічних особливостей, обумовлених віком неповнолітнього, відповідно до якої неповнолітній, що вчинив суспільно небезпечне злочинство, не завжди може визначатися суб'єктом злочину; суд при визначенні виду покарання повинен, перш за все, розглядати наявність підстав для застосування для неповнолітнього примусових заходів виховного характеру; у роботі по-новому формулювано види примусових заходів виховного характеру. Крім того, дослідниця пропонує передбачити у чинному Кримінально-виконавчому кодексі України створення спеціальної виховної установи для обмежено осудних неповнолітніх з обов'язковою наявністю в ній педагогів-реабілітологів, педагогів, психологів, психіатрів.

Немаловажним для нашого соціально-педагогічного дослідження є розкриті автором з юридичної точки зору особливості кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх, характеристика системи покарань та особливості їх призначення для неповнолітніх, особливості відбування покарання та звільнення неповнолітніх від нього за чинним Кримінальним кодексом України [3].

Соціально-правовий статус неповнолітніх як суб'єктів пенітенціарного процесу досліджує також В. Стаднік. Головним завданням пенітенціарної системи для неповнолітніх дослідник вважає реалізацію пенітенціарного процесу, тобто забезпечення опіки, захисту (соціального і правового), освіти і професійної підготовки. Пенітенціарний процес, суб'єктом якого є дитина, засуджена до позбавлення волі, повинен привести до позитивних змін, пов'язаних із цілеспрямованим формуванням у засудженого самокерованої соціально-нормативної поведінки. Автор аналізує вік осудності неповнолітніх у різних пенітенціарних системах світу і приходять до висновку, що не завжди вік може бути критерієм

призначення того чи іншого виду покарання. В основі визначення правового статусу неповнолітніх повинні лежати анатомо-фізіологічні, психолого-педагогічні, вікові та соціальні особливості неповнолітніх [10].

Отже, дослідження Т. Гончар, В. Стадніка стали підставою для розуміння нами юридичних основ організації індивідуальної та диференційованої соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях.

Правові аспекти діяльності установ кримінально-виконавчої системи (огляд та аналіз нормативно-правової бази, юридичне забезпечення виховної роботи), що належать до третього напрямку сучасних юридичних досліджень, представлені в методичному посібнику для роботи з дітьми, які тимчасово перебувають в спеціальних закладах (автори – Т. Кравчук, Б. Лазаренко, Л. Зуб, Н. Демиденко), посібнику під ред. О. Букалова "Кримінальні покарання в Україні: статистичний огляд", навчально-методичному посібнику "Система виконання покарань в Україні: проблеми та перспективи гуманізації" та ін.

Крім того, А. Галай, В. Середницький у своїх працях досліджують класифікацію персоналу та засуджених пенітенціарних установ відповідно до чинного законодавства, пропонують шляхи її вдосконалення, що також допоможе нам у плануванні соціально-педагогічної роботи для всіх суб'єктів пенітенціарного процесу.

Але найбільшу увагу в сучасних юридичних дослідженнях пенітенціарного процесу привертає дослідження такого міждисциплінарного феномену, як *"ресоціалізація"*. Це не випадково, оскільки проголошення України правовою, демократичною та соціальною державою змушує по-іншому дивитися і на процес виконання кримінальних покарань, і на мету цього процесу.

Процес ресоціалізації засуджених як кримінально-правова та кримінологічна проблема висвітлюється в працях таких учених, як М. Гернет, О. Жижиленко, Т. Кафаров, В. Кудрявцев, О. Яковлев (питання попередження рецидиву як складного соціального явища); О. Герцензон, О. Джука, Г. Кочаров, Н. Кузнецова, Е. Кузнецова, В. Курляндський, Є. Моїсєєв, В. Танасевич, С. Степичев (дослідження обставин, умов, причин спосення різних типів злочинів та шляхів їх попередження); Ю. Александровський, О. Глотчкін, В. Кудрявцев, Ф. Сундуrow, І. Шмаров (кримінологічна оцінка психологічного відчуження та способу життя засуджених злочинців).

Проте найбільшій актуальності для нас набули ідеї, викладені в навчальному посібнику В. Наливайка "Ресоціалізація осіб, звільнених із місць позбавлення волі: теорія і практика", монографіях В. Прусса, Д. Ягунова "Пенітенціарна система України", Д. Ягунова "Державне управління пенітенціарною системою України: механізми ресоціалізації засуджених", у яких розкриваються зміст та механізми ресоціалізації осіб у межах декількох етапів: адаптація до умов виконання кримінального покарання і перевиховання, підготовка засудженого до звільнення, звільнення і соціальна адаптація до умов життя на волі. Процес ресоціалізації вчені розглядають як напрям державної соціальної політики, спрямований на надання комплексу соціальних послуг засудженим, які відбули чи відбувають покарання, та особам, для яких ув'язнення обрано як запобіжний захід, з метою їх повернення до суспільства і включення як здорових і повноцінних його членів. Також дослідники розкривають управлінські та організаційно-правові основи ресоціалізації засуджених в Україні, що стало дуже корисним для розробки авторської системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.

У дисертаційному дослідженні С. Гречанюка "Організаційно-правові засади взаємодії кримінально-виконавчих установ з державними органами та недержавними організаціями" розкриваються управлінські та правові основи взаємодії кримінально-виконавчих установ України з державними органами та недержавними організаціями як основи досягнення мети виправлення та ресоціалізації засуджених, організаційні аспекти карально-виховного процесу в кримінально-виконавчих установах та роль державних і недержавних інституцій у його належному забезпеченні, що уявляє собою теоретичне підґрунтя для розробки нашої соціально-педагогічної системи виховної колонії для неповнолітніх [4].

Отже, розкриті нами правові засади соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на основі аналізу сучасних

юридичних досліджень, що розкривають стан і проблеми сучасної пенітенціарної політики України, соціально-правовий статус неповнолітнього як особливого суб'єкта відповідальності за чинним законодавством України, правові аспекти діяльності установ кримінально-виконавчої системи з неповнолітніми засудженими, юридичні основи ресоціалізації неповнолітніх засуджених, дозволяють сформулювати об'єктивне уявлення про цілеспрямовану

й наполегливу діяльність учених та держави у справі докорінного реформування пенітенціарної системи на основі прогресивної пенітенціарної доктрини, з урахуванням передового міжнародного й вітчизняного досвіду та специфіки національної правосвідомості. Наступним кроком нашого дослідження буде з'ясування психологічних та педагогічних засад соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими як міждисциплінарного феномену.

Література та джерела

1. Абросімова Ю. А. Злочинність неповнолітніх та запобігання їй на регіональному рівні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 „Кримінальне право та криминологія; кримінально-виконавче право” / Ю. А. Абросімова. – К., 2007. – 20 с.
2. Бандурка О. М. Проблеми соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з виховно-трудових колоній / О. М. Бандурка, В. М. Трубников, А. О. Яровий. – Х. : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003 – 260 с.
3. Гончар Т. О. Неповнолітній як суб'єкт відповідальності за кримінальним правом України : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / Гончар Тетяна Олександрівна. – О., 2004. – 211 с.
4. Гречанюк С. К. Взаємодія державної кримінально-виконавчої служби України з публічними інституціями : монографія / С. К. Гречанюк. – Ірпінь : Вид-во Нац. ун-ту ДПС України, 2011. – 400 с.
5. Павлова Є. Що таке ювенальна юстиція? / Є. Павлова // Соціальний педагог. – 2008. – № 7 (19). – С. 13 – 16.
6. Парфанович І. І. Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Парфанович Іванна Іванівна. – Тернопіль, 2002. – 218 с.
7. Пташинський О. Б. Пенітенціарна система України : монографія / О. Б. Пташинський. – К. : Вид-во Ін-ту держави і права ім. В. М. Корецького НАНУ, 2004. – 204 с.
8. Радов Г. О. Пенітенціарна ідея : думки на тему / Г. О. Радов. – К. : Леся, 1997. – 288 с.
9. Романенко О. В. До питання участі інститутів громадянського суспільства в формуванні пенітенціарної політики в Україні / О. В. Романенко // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – 2000. – № 5. – С. 11– 14.
10. Стаднік В. В. Соціально-правовий статус неповнолітніх як суб'єктів пенітенціарного процесу / В. В. Стаднік // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень Київ. ін-ту внутр. справ. – 2001. – № 6. – С. 170 – 176.

В статті розкриваються правові основи соціально-педагогічної роботи з невершеннолетними осужденными на основе анализа юридической литературы по четырем направлениям: реформирование пенитенциарной политики Украины в отношении несовершеннолетних, определение социально-правового статуса несовершеннолетнего как субъекта ответственности по действующему законодательству Украины, изучение правовых аспектов деятельности учреждений уголовно-исполнительной системы с несовершеннолетними осужденными, разработка юридических основ ресоциализации несовершеннолетних осужденных.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, пенитенциарная политика, социально-правовой статус, несовершеннолетний осужденный, ресоциализация.

The article presents the legal basis of social and pedagogical work with juvenile convicts based on an analysis of legal literature in four areas: reform of the penitentiary policy of Ukraine juvenile convicts, the social and legal status of a minor as a special entity responsible for the laws of Ukraine, the study of the legal aspects of institutions the criminal executive system of juvenile convicts, the development of the legal basis resocialization of juvenile convicts.

Key words: social and pedagogical work, penitentiary policy, social and legal status, juvenile convicts, resocialization.

УДК 371.13.81

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Козубовська Ірина Василівна

м.Ужгород,

Постолок Марія Іванівна

м.Тернопіль

В статті розглядаються питання управління загалом і педагогічного менеджменту зокрема. Увага зосереджується на характеристиці різних стилів управління та їх ефективності у професійній діяльності.

Ключові слова : управління, педагогічний менеджмент, стилі управління, професійна діяльність.

Ефективність професійної діяльності у будь-якій сфері, в тому числі й освітній, визначається багатьма факторами. Серед них, на нашу думку, досить важливим є менеджмент професійної діяльності, особливості якого інтенсивно досліджуються багатьма зарубіжними і вітчизняними вченими (О.Власова, С.Доннел, Г.Кунц, І.Кулініч, К.Левін, Г.Маркова, Ф.Хміль та ін.). Менше вивченими залишаються поки що особливості педагогічного менеджменту, зокрема, його психологічні аспекти.

Вчені по-різному тлумачать поняття «менеджмент». Наприклад, менеджмент як діяльність з управління організаціями

охоплює організацію виробництва, організацію спільної праці людей, процеси прийняття рішень, сукупність певних стадій процесу управління. У розумінні організації управління – це сукупність управлінських підрозділів, їх функцій, ієрархії та підпорядкування органів управління, методів впливу на об'єкт управління. Менеджментом також вважають керівництво, яке організує діяльність, представляє організацію у зовнішньому середовищі і діє від її імені при контактах з державою, іншими суб'єктами ринку. Менеджмент є і організацією спільної праці співробітників, трудового колективу для досягнення поставленої мети найраціональнішим шляхом. Процес прийняття рішень, тобто розробка і реалізація способів виходу з різних виробничо-господарських ситуацій, що склалися всередині організації або за її межами, також вважається менеджментом. Часто менеджментом називають мистецтво управління – діяльність керівника, яка залежить від його особистих якостей організатора, адміністратора, лідера. Нарешті, менеджмент є системою наукових знань, теоретичною базою практики управління,

яка має свій об'єкт, предмет вивчення, методи та підходи. На першому етапі становлення менеджменту як науки основним завданням був аналіз змісту виробничої діяльності та її основних компонентів. Пізніше було виявлено, що резерви підвищення ефективності виробництва містяться не тільки у виробничому процесі, але й у процесі управління. В подальшому це стало головною передумовою виникнення теорії менеджменту.

Нам імponує позиція американських дослідників Г.Кунца і С.Доннела, які розглядають менеджмент як створення ефективного середовища для праці людей, які діють у формальних організованих групах [1, с.106]. Це – дуже просте, але цілком правильне, на нашу думку, визначення.

Учений Н.Коломінський розглядає менеджмент з психологічної точки зору як діяльність, спрямовану на створення в інших людей (підлеглих, партнерів, інших керівників) таких психологічних станів, якостей, які сприяють досягненню мети управління. З соціально-психологічної точки зору – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, в результаті якого забезпечується їх активна та скоординована участь у досягненні мети управління [2, с.6].

На думку Н.Коломінського, будь-яка управлінська діяльність має психологічний зміст, і, відповідно, можна виокремити психологічні компоненти процесу управління: діагностичний, прогностичний, проєктувальний, організаторський, комунікативний, мотиваційний, емоційно-вольовий, порівняльно-оцінювальний, пізнавальний (гностичний).

Діагностичний (психодіагностичний) компонент процесу керівництва передбачає вивчення та аналіз вихідного стану розвитку психологічних та соціально-психологічних якостей об'єкта і суб'єкта управління. Це може бути діагностика інтелектуальних якостей, емоційно-вольової сфери, типу нервової системи і темпераменту, соціометричного статусу членів колективу, керівників, менеджерів.

Прогностичний компонент пов'язаний з прогнозуванням розвитку об'єктів і суб'єктів керівництва на перспективу, передбачення можливих тенденцій цього розвитку з врахуванням соціально-економічних умов країни в цілому, а також регіональних особливостей, традицій, специфіки самого підприємства. Реалізується цей компонент досить складно. Проте діяльність керівника, який не враховує тенденцій розвитку керованого ним об'єкта, зазвичай не є ефективною.

Проектувальний компонент забезпечує перехід від загальних орієнтувань прогнозу до конкретних напрямків і форм відповідної практичної діяльності.

Організаторський компонент полягає в доведенні до людей (членів трудового колективу) суті поставлених перед ними завдань, врахування психологічних особливостей виконавців під час розподілу обов'язків та доручень, визначення найбільш оптимальних шляхів досягнення мети і критеріїв майбутньої оцінки діяльності.

Комунікативний компонент виявляється у встановленні позитивних стосунків менеджера з іншими людьми та співробітників організації між собою, здійсненні продуктивного ділового спілкування, що сприятиме позитивному ставленню підлеглих до мети та змісту роботи, добросовісному виконанню обов'язків.

Мотиваційний (стимулюючий) компонент передбачає формування позитивного ставлення кожного, хто бере участь у роботі, до її мети, змісту діяльності та обраних способів дії з врахуванням ієрархії мотивів кожної особистості, індивідуальних особливостей людей, характерних рис груп і колективів, причетних до трудового процесу.

Емоційно-вольовий компонент управлінської діяльності передбачає формування у підлеглих та підтримання такого емоційного тону, який сприяє оптимістичному настрою людей, їхній впевненості в успішному досягненні поставленої мети, допомагає подолати труднощі, які виникли на шляху до мети.

Порівняльно-оцінювальний компонент включає аналіз, порівняння, оцінку роботи підлеглих під кутом зору поставленої мети та зіставлення результатів діяльності між собою. Тут важливим є також самоаналіз керівника. Все це дає змогу зробити висновки про ступінь досягнення мети, позитивні та негативні мо-

менти в діяльності, помилки, їх причини.

Гностичний компонент процесу управління стосується компетентності керівника. Конкретний зміст та обсяг знань, що вимагаються від керівника, залежить від його посадових функцій, проте у будь-якому випадку компетентність передбачає, насамперед, фахові знання, знання з психології, права, соціології, менеджменту.

Слід відзначити, що все вищезгадане стосується й педагогічного менеджменту, тобто професійного управління в сфері освіти.

Аналізуючи управлінську діяльність в сфері освіти, не можна не згадати про стиль керівництва.

Стиль керівництва – надзвичайно важлива характеристика керівника як суб'єкта управлінської діяльності, яка часто недооцінюється, що в кінцевому рахунку негативно впливає на результативність роботи.

Вітчизняні вчені визначають стиль керівництва (управління) як індивідуальну характеристику людини, яка є суб'єктом управлінської діяльності і оцінюється через сукупність типових для неї особистісних характеристик і способів взаємодії з підлеглими [3, с.326].

Стиль керівництва установою освіти – це система методів, прийомів, засобів, які переважають в управлінській діяльності керівника, а також особливості їх застосування.

Підкреслимо, що деякі автори (О.Власова, Ю.Никоненко) вважають за можливе отожднювати поняття керівництва і управління, водночас інші дослідники вбачають певні відмінності між цими двома поняттями. Так, Ф.Хміль зазначає, що «стиль управління – це системна поведінка керівника щодо безпосередньо підпорядкованих йому управлінських працівників, яка змінюється в часі залежно від ситуації і виявляється у способах виконання управлінських робіт і впливу на об'єкт управління підпорядкованого управлінського персоналу. Стиль керівництва – це сукупність типових і відносно стабільних прийомів впливу керівника на підлеглих з метою ефективного виконання управлінських функцій і виробничих завдань господарської системи» [4, с.410].

З наведених визначень випливає, що, на думку автора, стиль управління і стиль керівництва співвідносяться як загальне і часткове.

Аналіз наукової філософської, психологічної, педагогічної, соціологічної літератури свідчить, що вченими ґрунтовно проаналізовані такі відомі традиційні стилі професійного управління, як авторитарний, ліберальний і демократичний. Відзначимо, що всі вони можуть зустрічатися у професійній діяльності керівника в будь-якій сфері діяльності: виробничій, науковій, освітній, соціальній, культурно-дозвілєвій тощо.

Авторитарний стиль керівництва зазвичай базується на зaborонах, жорсткій регламентації відносин і поведінки персоналу (наприклад, директора школи і вчителів, вчителя і учнів), придушенні ініціативності особистості окремого індивіда, ігнорування його індивідуально-психологічних властивостей.

Ліберальний стиль, навпаки, передбачає нерегламентоване, стихійне управління, за яким керівник часто втрачає контроль, ініціатива повністю переходить до підлеглих.

Найкращим, безперечно, слід вважати демократичний стиль керівництва, при якому керівник здатний організувати продуктивну взаємодію і співробітництво з персоналом, не втрачає контролю за процесом управління, але й дає можливість проявити ініціативу підлеглим.

Відомі й інші більш сучасні класифікації стилів управління: дистанційний або відсторонений, формальний; контактний або активно взаємодіючий з групою; цілепокладальний як такий, що орієнтований на постійне заохочення групи до розробки і реалізації різних проєктів; делегуючий, що передбачає залучення співробітників до виконання окремих управлінських функцій; проблемно-організуючий, тобто творчий, орієнтований на вирішення колективом нестандартних завдань [3, с.328]. Зауважимо, що кожна з цих назв підкреслює специфічні особливості особистості керівника та у певний спосіб окреслює провідний принцип його роботи з людьми.

Формально посада керівника передбачає його лідерство в

колективі, хоч в реальному житті іноді керівник не є справжнім лідером, що негативно позначається на результатах діяльності.

У науковій літературі описана цікава теорія лідерства і керівництва Р.Лайберта [4], який обгрунтував чотири основних типи лідерства, кожний з яких розглядав як завершену систему управління :

Система 1. Експлуаторсько-авторитарна. За цієї системи лідер надає перевагу питанням виробництва. Колектив його визнає передусім за високу кваліфікацію й компетентність, енергійність і працездатність. Такий лідер сам працює надзвичайно інтенсивно і змушує це робити інших. Колектив іде за ним, однак з часом може зростати невдоволення людей через занадто напружену працю і в окремих випадках можливе навіть відторгнення керівника колективом.

Система 2. Патерналістсько-авторитарна. Лідер, який діє в координатах цієї системи, має авторитет, подібний до авторитету батька в старозавітній родині. Його вчинки, рішення, розпорядження колектив не обговорює. Їх доцільність і правильність для всіх безсумнівна.

Система 3. У цій системі відносини побудовані на взаємних консультаціях. Лідер виділяється особливими знаннями, вміннями, позитивними людськими якостями. Колектив це визнає, тим більше, що консультативну допомогу лідер надає зазвичай дуже толерантно, тактовно. Він не тільки консультує інших, але й сам прислухається до думки співробітників. Відносини доброзичливі, продуктивні.

Система 4. Демократична. Лідер стимулює своїх підлеглих у їх професійній діяльності і формує тісно згуртовані робочі групи, які органічно входять до складу всієї організації. Зауважимо, що більшість вчених схиляються до визнання останньої моделі як найбільш ефективною.

Таким чином, правильно обраний стиль керівництва (управління) сприяє вирішенню багатьох завдань у професійній діяльності, допомагає уникнути конфліктів і підвищити продуктивність праці у будь-якій сфері, в тому числі й освітній. Сьогодні, коли мова йде про загальну демократизацію та гуманізацію в суспільстві, виникають нові вимоги до стилю керівництва.

Література та джерела

1. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Пер. с англ. / Г.Кунц, С.Доннел – М.: Прогресс, 1981. – 372 с.
2. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник / Н.Л.Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
3. З.Власова О.І. Соціальна психологія організацій та управління. Підручник / О.І.Власова, Ю.В.Никоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 398 с.
4. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.

В статье рассматриваются вопросы управления в целом и педагогического менеджмента в частности. Внимание сосредоточено на характеристике разных стилей управления и их эффективности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: управление, педагогический менеджмент, стили управления, профессиональная деятельность.

In this article the general issues of management have been discussed, including the management in the field of education. Special attention has been paid to the different styles of management in professional activity.

Key words: management, pedagogic management, styles of management, professional activity.

УДК 373.5.013

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Козубовський Ростислав Володимирович

м.Ужгород

В статті розглядаються питання девіантної поведінки в молодіжному середовищі. Підкреслюється, що проблема молодіжних девіацій є соціально-педагогічною проблемою, оскільки більша частина неповнолітніх делінквентів навчаються в різних навчальних закладах. Представлені основні наукові підходи дослідження проблеми, здійснено аналіз особливостей девіантної поведінки учнів, акцентується увага на необхідності проведення профілактичної роботи.

Ключові слова: девіації, учні, соціальні норми.

Існує дуже багато підходів до розуміння поняття «поведінка», проте більшість учених (І.Бех, О.Змановська, О.Киричук, М.Левківський та ін.) солідарні в тому, що поведінка може бути визначена як взаємодія з довкіллям, опосередкована зовнішньою та внутрішньою активністю індивіда.

Поведінка є соціальною за своєю сутністю, вона формується та реалізується в суспільстві, тісно зв'язана з мовленнєвою регуляцією. Загалом поведінка відображає процес соціалізації особистості, її інтеграції в соціумі [1, с.75].

Відхилення у поведінці особистості, які входять у протиріччя з юридичними, моральними, етичними, соціальними нормами суспільства, прийнято називати девіаціями, а поведінку, відповідно, – девіантною (від лат. – deviatio – відхилення), тобто, девіантна поведінка – це окремі вчинки (або їх сукупність), які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки в суспільстві.

Згідно енциклопедичного словника-довідника, девіація – це соціальна поведінка, яка є відхиленням від поведінки "нормаль-

ної", соціально прийнятної в конкретному суспільстві [2, с.108].

Незважаючи на те, що проблема девіантної поведінки була об'єктом досліджень багатьох учених, починаючи ще з часів античності, сьогодні інтерес до неї все більше зростає, оскільки вона набула впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження, в тому числі й серед неповнолітніх, зокрема учнівської молоді. Встановлено, що девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства. Дуже небезпечним є й те, що відбувається процес „омолодження” девіантних форм поведінки. Якщо раніше мова зазвичай йшла про девіації серед підлітків і молоді, то сьогодні девіантна поведінка все частіше зустрічається в середовищі молодших школярів. Зростає й кількість дівчат із девіаціями у поведінці. Розповсюджуються нові види девіантних проявів серед неповнолітніх (рекет, розбійні напади, торгівля наркотиками, «кібербуллінг»). Переважна більшість неповнолітніх з девіантною поведінкою є учнями загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ, коледжів. Тільки дуже незначна частина з них ніде не працює і не вчиться. Таким чином, девіантна поведінка неповнолітніх є, безперечно, соціально-педагогічною проблемою і сьогодні особливої актуальності набуває профілактика девіантної поведінки саме серед учнівської молоді.

Згідно результатів досліджень В.Оржеховської, щодня в Україні підлітки скоюють в середньому 104 злочини, в тому числі: одне вбивство або важке тілесне пошкодження, зґвалтування, два-три розбійних напади, вісім пограбувань, двадцять шість

крадіжок державного, 45 – особистого майна громадян (з них 16 квартирних крадіжок). Відмічається зниження віку правопорушників (підлітки віком 14 – 17 років становлять 8 % загального населення України, однак вони скоюють чверть усіх злочинів). Лише за останні 5 років питома вага скоєних злочинів зросла на 15 % [3, с.56-58].

Коротко охарактеризуємо суть девіантної поведінки загалом і особливості її проявів серед дітей і підлітків – учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Перш за все, підкреслимо, що, аналізуючи явище девіантної поведінки, слід наголосити на тому, що воно досліджується представниками багатьох наук : соціології, психології, права, медицини та інших, які у своїй сукупності утворюють спеціалізовану галузь знань – девіантологію. Предметом її вивчення є всі форми соціальної патології: злочини, правопорушення, наркоманія, проституція, суїцид тощо.

Різноманітність підходів до проявів девіантної поведінки дуже ускладнює її визначення. Труднощі пов'язані з тим, що девіантність є відносною характеристикою відповідно до стандартів, які часто розбіжні і зумовлені соціальними очікуваннями оточуючих.

Відхилення, або девіантна поведінка, припускає наявність, щонайменше, трьох основних компонентів: людини, якій притаманний цей тип поведінки; норми або очікування суспільства (групи), що є критерієм оцінки поведінки з огляду девіації; деяких органів, установ або особистостей, які реагують на дану поведінку, приймають рішення, чи є така поведінка нормальною, чи девіантною, застосовують певні санкції.

З огляду на ці три компоненти, девіантною є поведінка, що відхиляється від групової норми і спричинює такі санкції: ізоляцію, лікування, покарання, засудження, інші види осуду порушника.

Підкреслимо, що девіантна поведінка по-різному розглядається представниками різних наук (психології, педагогіки, медицини, соціології, права), тому у науковій літературі існують різні визначення девіантної поведінки.

Переважає більшість учених при розгляді проблеми девіантності виходить зі співвідношення цього поняття з поняттям соціальної норми. Такі норми формуються у всіх сферах суспільного життя і регулюють усі види суспільних відносин, забезпечуючи, з одного боку, відносну універсальність людської поведінки, а з другого – формуючи основу для реалізації функції соціального контролю, який передбачає застосування різних негативних санкцій. Соціальні норми – це сукупність фіксованих у знаковій, вербальній чи символічній формі вимог та очікувань соціальної спільноти стосовно поведінки і діяльності її представників, а також засіб соціальної регуляції поведінки індивіда і групи [4, с.152].

Слід зауважити, що соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організацій. На поведінковому рівні цілі і засоби виступають для особистості в формі соціальних цінностей і норм, однак для особистості тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, які виступають для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну систему особистості. Тому соціальна девіація зазвичай не може зводитися до окремих вчинків, а представляє лінію поведінки людини, її діяльність, сформовану систему індивідуальних цінностей і до певної міри спосіб життя.

Людська поведінка завжди має визначену впорядкованість, що є наслідком підпорядкування загальним очікуванням чи нормам. Таким чином, соціальні норми є регуляторами не будь-якої діяльності людини, а тільки її суспільної поведінки. Соціальна норма виражає не реальну поведінку, а поведінку нормативну. Вона визначає межу, міру допустимого, дозволеного і недозволеного у поведінці і діяльності людей, соціальних груп. Ці межі історично сформовані в даному конкретному суспільстві і визнаються переважно більшістю членів даного суспільства. Відхилення від норм зазвичай не схвалюється, оскільки веде до дезорганізації соціального життя, соціальної аномії. Девіантна поведінка – антипод конформізму в найбільш чітко вираженій формі. Соціальні причини девіантної поведінки зв'язані з розривом між соціокультурними цілями суспільства і соціально схваленими засобами їх досягнення. Слід підкреслити, що соціальні цінності, норми і

відносини можуть бути досить суперечливими, тому й межі девіантної поведінки рухливі і співвідносяться зі змінами в соціокультурних цінностях та іншими обставинами. Не дивлячись на те, що більшість членів групи, спільноти конформно ставляться до загальноприйнятих норм, абсолютне дотримання норм і правил в суспільстві є досить проблематичним, тому девіації допускаються, але тільки в певних межах, не порушуючи функціонування спільноти в цілому.

Узагальнюючи все сказане, можна стверджувати, що норма передбачає: можливість регуляції поведінки; відповідальну поведінку; емоційну стійкість особистості; адаптовану особистість; несуперечливість правам і свободам людей тощо.

Отже, цілком правомірним буде висновок, що девіація і норма є взаємодоповнючими і разом з тим амбівалентними поняттями. Виходячи з вищесказаного, можна виокремити 3 основних компоненти девіації: 1) норма чи очікування, що є критерієм оцінки девіантної поведінки; 2) людина, якій властива девіантна поведінка; 3) певний соціальний суб'єкт, який реагує на подібну поведінку відповідним чином.

Таким чином, девіація виступає не тільки характеристикою певної дії чи протидії з боку групи, спільноти, суспільства, але і характеристикою особливостей особистості, яка здійснила вчинок, який виходить за встановлені межі допустимого.

Соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організацій. На поведінковому рівні цілі і засоби виступають для особистості в формі соціальних цінностей і норм, однак для особистості тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, які виступають для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну систему особистості. Тому соціальна девіація зазвичай не може зводитися до окремих вчинків, а представляє лінію поведінки людини, її діяльність, сформовану систему індивідуальних цінностей і до певної міри спосіб життя.

Девіація (як соціальне явище) може розглядатися і як форма дезорганізації світогляду і поведінки індивіда, групи чи категорії осіб, яка характеризується невідповідністю моральним і правовим нормам і очікуванням суспільства. Відповідно, девіантність може розглядатися як якісна характеристика суб'єкта девіації.

Важливо відзначити, що прояви соціальних девіацій у всій своїй сукупності характеризуються різною спрямованістю, яка зв'язана з наявністю конструктивності чи деструктивності в діях індивіда. Таким чином, прийнято розрізняти два види девіацій: позитивні, які в кінцевому результаті визначають прогресивний вектор еволюційного розвитку суспільства, сприяють подоланню старих і запровадженню нових стандартів поведінки, і негативні, які не тільки суперечать прийнятим в суспільстві моральним нормам, стандартам, але й дезорганізують усталений порядок взаємодії між соціальними суб'єктами. Межа між позитивними і негативними проявами соціальних девіацій в історичному контексті є досить умовною, оскільки будь-яка дія оцінюється тільки в рамках конкретних морально-правових вимог.

Внаслідок несформованості світоглядних принципів, відсутності стійких життєвих установок, ціннісних орієнтацій, найбільш схильними до різних видів девіацій виявляються неповнолітні. Девіантна поведінка неповнолітніх може проявлятися як у порушеннях дисципліни, небажання вчитися, хуліганських вчинках, бродяжництві, алкоголізмі, наркоманії, проституції, так і в серйозних правопорушеннях і злочинах, які передбачають застосування кримінальних заходів. При цьому варто зауважити, що в останні роки серед молоді набули поширення нові види девіацій: рекет, розбійні напади, комп'ютерні злочини. Зокрема, все частіше мова йде про так званий «кібербуллінг» – використання неповнолітніми мобільних телефонів, Інтернет-сайтів як засобів проявів насильства, залякування, терору, спрямованих зазвичай на однокласників, знайомих, що нерідко викликає в останніх не тільки психологічні травми, але стає причиною суїцидів.

Аналізуючи девіантну поведінку неповнолітніх, вітчизняні дослідники Ю.Іванов, О.Джужа підкреслюють, що у структурі злочинності неповнолітніх переважають крадіжки, грабежі, хуліганство, а частка важких насильницьких злочинів становить приблизно

но 10%, зростає поширеність організованих форм протиправних дій. До негативних тенденцій розвитку злочинності неповнолітніх вони відносять: організованість злочинності за прикладом дорослих (часто за допомогою дорослих); збільшення темпів зростання злочинності; зростання питомої ваги злочинності неповнолітніх у структурі загальної злочинності; збільшення злочинів щодо вживання і розповсюдження наркотиків; зростання технічної оснащеності неповнолітніх злочинців [5, с.212].

Зазвичай вчені пояснюють девіантну поведінку неповнолітніх недоліками виховання, внаслідок чого формуються стійкі психологічні властивості, які сприяють вчиненню не схвалюваних суспільством дій. У неповнолітньому віці девіації можуть бути наслідком незавершеності процесу формування особистості, негативного впливу сім'ї, залежності від найближчого оточення і прийнятих у ньому ціннісних орієнтацій. У більш зрілому віці деві-

антна поведінка може бути результатом неправильного розвитку особистості і несприятливої ситуації, в якій опинилася людина.

Загалом виникнення девіацій у неповнолітніх зумовлено низкою факторів серед яких: соціально-економічні (низький життєвий рівень значної частини населення, безробіття, соціальне розшарування суспільства, криза сім'ї); психолого-педагогічні (труднощі підліткового віку, дезадаптація, недоліки виховної роботи школи, родини та інших соціальних інститутів); медико-біологічні (вади спадковості, підвищена збудливість, емоційна нестабільність, психічні розлади).

В останні десятиріччя посилюються тенденції до створення єдиної загальної девіантологічної теорії, яка досліджує структурні детермінанти девіацій, психологію процесів прилучення індивідів, груп до девіантних форм поведінки, а також ефективність соціального реагування на світоглядні і поведінкові девіації.

Література та джерела

1. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : [учебное пособие] / Е.В.Змановская. – М.: «Академия», 2004. – 287 с.
2. Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник / За ред. В.М.Пічі. – Львів: Новий Світ – 2000, 2013. – 616 с.
3. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка: [навчальний посібник] / В.М.Оржеховська, О.І.Пилипенко. – Черкаси: Вид.Чабаненко Ю. – 284 с.
4. Социальная работа: Словарь-справочник / Под.ред. В.И.Филоненко. – М.: Контур, 1998. – 480 с.
5. Ю.Ф.Иванов Криминология: [навчальний посібник] / Иванов Ю.Ф., Джужа О.М. – К.: Видавництво ПАЛИВОДА А.В., 2006. – 264с.

В статье рассматриваются вопросы девиантного поведения в молодежной среде. Подчеркивается, что проблема девиаций среди молодежи является социально-педагогической проблемой, поскольку большинство несовершеннолетних правонарушителей – учащиеся разных учебных заведений. Раскрыты основные научные подходы исследования проблемы, осуществлен анализ особенностей девиантного поведения учащихся, акцентируется внимание на необходимости проведения профилактической работы.

Ключевые слова: девиации, учащиеся, социальные нормы.

This article is devoted to the investigation of the problem of juvenile deviations. It has been underlined that the problem of juvenile deviations is mainly social and pedagogic problem because the majority of young delinquents are the pupils. The main scientific approaches to the problem have been revealed. The analysis of deviations of the pupils has been conducted and the importance of preventive activity in this field has been declared.

Key words: deviations, pupils, social norms.

УДК 378

ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Кончович Катерина Тиберіївна
м.Мукачево

Формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування можна оптимізувати шляхом використання тренінгових технологій. Науковці рекомендують використовувати тренінгові методи (концентрації присутності, групової рефлексії, побудови диспозицій), які спрямовані на те, щоб у процесі тренінгової роботи студентів розгорталися події, які були б значущими для їх професійних змін, тобто для формування готовності до педагогічного спілкування. Кожна група тренінгових методів має свої особливості використання і спрямована на досягнення конкретних результатів.

Ключові слова: педагогічне спілкування, вчителі-філологи, тренінг, тренінгові методи

Потреба в удосконаленні професійної підготовки фахівців у сучасній вищій школі спрямовує науковців і дослідників теорії та методики професійної освіти окреслювати сферу інноваційних підходів до навчання студентів. Так, формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування потребує використання таких педагогічних технологій, які уможливають підвищення рівня ефективності викладацької діяльності у підготовці компетентного фахівця, котрий володітиме навичками й уміннями створювати оптимальне комунікативне середовище. Апробувати оптимальні моделі педагогічного спілкування, визначити їх позитивні і негативні аспекти, оцінити власні можливості та готовність

до комунікативної взаємодії у педагогічному середовищі студенти можуть завдяки використанню тренінгових методів у процесі здобуття професії учителя-філолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що на теоретичних і практичних рекомендаціях щодо організації, методичного забезпечення і технології проведення тренінгів різного спрямування акцентували увагу в своїх наукових пошуках Ф. Бурнард, І. Вачков, С. Макшанов, Г. Марасанов, В. Пахальян, В. Федорчук, К. Фопель, Н. Хрящева та ін. Науковці рекомендують використовувати навчальні тренінги у широкому сенсі – як педагогічні технології професійної освіти [7]) і, відтак, презентують теоретичний і прикладний аналіз основ технології групового тренінгу [1], алгоритми складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування та тренінгові технології навчання студентів у вищій школі [4; 5]. Застосування тренінгових технологій визначається метою, яку окреслюють дослідники: для визначення ціннісних орієнтацій студентів [3], для застосування психогімнастики у тренінгу [6], для трансформації особистості у тренінгах особистісного зростання [8] та ін.

Завданням статті є конкретизація тренінгових методів роботи зі студентами у формуванні готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування.

У розробках науковців тренінг сприймається як процес,

пов'язаний з роботою (тренінг на робочому місці, схема навчання персоналу тощо) [3]. Розглядаючи професійну підготовку як роботу студента над своїм особистісним становленням як майбутнього фахівця, тренінги доцільно застосовувати у функції активного та дієвого методу підготовки вчителя-філолога.

Однак, оскільки «на сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного тлумачення методу і позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у психологічній практиці» [392, с.7], відтак виникає потреба конкретизувати основні тренінгові методи.

Нам імпонує структурування тренінгових методів, запропоноване І. Вачковим, котрий групує їх на такі:

- *метод концентрації присутності* (активізація події, що відбувається у психологічному просторі);

- *метод групової рефлексії* (активізація події, що відбувається, у просторі дискурсу);

- *метод побудови диспозицій* (активізація події, що відбувається, у просторі фізичної реальності) [2, с.60].

Усі зазначені методи спрямовані на те, щоб у процесі тренінгової роботи розгорталися події, які були б неочікуваними для студентів – учасників тренінгу (оскільки вони цих подій ще ніколи не проживали) і значущими для їх професійних змін, тобто для формування готовності до педагогічного спілкування.

Розглянемо особливості використання кожної із зазначених груп тренінгових методів.

Реалізуючи *метод концентрації присутності*, викладач прагне загострити увагу студентів на тому, що з ними відбувається у даний час. Найбільш поширеним прийомом є використання запитань, які можна назвати запитаннями на усвідомлення, наприклад: «Які думки виникають у тебе в даній ситуації? Що ти відчуваєш?». Другим прийомом є фіксація (констатація) викладачем того, що він спостерігає: «Зараз ти відчуваєш розгубленість..., невпевненість..., прагнення відмежуватися від проблемної ситуації у спілкуванні. Ти відводиш очі... Ти боїшся висловити свої ідеї для вирішення цієї ситуації...». Науковці стверджують, що такі досить прості техніки інколи здійснюють сильний вплив на учасників і дають їм можливість глибоко пережити і відчути подію. Як відбувається «тут і тепер» [2, с. 60]. Подібний ефект можуть мати деякі вправи і завдання для самоаналізу, наприклад, зосередитися на своїх відчуттях, конкретизувати їх у подумках.

Загальною властивістю зазначених прийомів у межах окресленого методу є проживання студентами (учасниками тренінгу) подій, які не принесені з минулого, чи будуть в майбутньому. Події для самоаналізу відбуваються у теперішній момент. Тому завдання викладача – підібрати моделі таких ситуацій, які б захопили студента своєю професійною спрямованістю і реалістичністю в діяльності майбутнього вчителя-філолога, важливістю для опанування необхідними вміннями і навичками педагогічного спілкування, доцільністю у контексті професійного становлення. Водночас подія, що відбувається у змодельованій ситуації не виноситься у простір дискурсу, оскільки для цього необхідний інший метод.

З цього приводу І.Вачков, посилаючись на дослідження Ф.Перлза, зазначає, що актуальне завжди перебуває у теперішньому часі. Те, що відбулося в минулому, було актуальним тоді, а те, що відбудеться в майбутньому, буде актуальне колись. Те, що актуальне тепер – і таким чином все, що людина може усвідомити, – має бути в теперішньому. Відповідно, якщо ми прагнемо розвинути почуття актуальності, нам необхідно підкреслення таких слів, як «зараз» і «в цей момент». Так само актуальним має бути і те, де знаходиться учасник тренінгу, звідси підкреслення таких слів, як «тут» [2, с.61].

Таким чином, одним із простих прийомів всередині методу концентрації присутності є вправа «Самоаналіз».

Подальша робота студента в напрямі формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування може відбуватися в інших просторах, наприклад, у просторі дискурсу у формі обговорення.

Другим тренінговим методом є *метод групової рефлексії*, який фахівці технології проведення тренінгів вважають центральним серед усіх інших методів. Зазвичай групову рефлексію

розглядають як заключний етап найрізноманітніших тренінгових технологій, однак насправді вона виступає в якості окремого і включно важливого методу.

Групову рефлексію визначають як спільне обговорення і аналіз подій, які відбуваються в групі тренінгу, з метою стимулювання групових та індивідуальних процесів. Групову рефлексію може відбуватися як з приводу подій, які відбулися у психологічному просторі учасників (наприклад, усвідомлення студентами набуття конкретних умінь у ситуації педагогічного спілкування), так і в просторі фізичної реальності (наприклад, виявлення майбутніми вчителями-філологами певних умінь і навичок у ситуації педагогічного спілкування).

Водночас, у результаті застосування цього методу відбуваються події у просторі дискурсу, в якому здійснюється цей метод, і ці події також стають предметом обговорення. Аналіз індивідуальних переживань посилює згуртованість групи і одночасно полегшує саморозкриття учасників. Групову рефлексію може відбуватися у формі дискусій різних типів. Наприклад, під час неструктурованої дискусії тема обговорення вибирається студентами після участі в певній ситуації педагогічного спілкування. У дискусії інтеракційного типу матеріалом є структура і зміст взаємин між учасниками моделі педагогічного спілкування.

У ході групових дискусій студенти розвивають уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших, самих себе, свою групу у ситуаціях педагогічного спілкування. Вони отримують вербальну й невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші студенти, наскільки точним є їхнє власне самосприйняття. Таким чином майбутні вчителі-філологи набувають умінь глибокого самоаналізу, а також смислової і безозінкової інтерпретації себе й інших учасників тренінгу як фахівців з навичками ефективного педагогічного спілкування. Важливого значення набуває багатосторонній зворотний зв'язок, який реалізується в процесі групової рефлексії.

Існує багато класифікацій групових дискусій, як важливого тренінгового методу. Так, І.Вачков структурував різні наукові підходи дослідників до розподілу дискусій за певними ознаками:

- *за метою*: інформаційні (спрямовані на збір інформації); конфронтаційні (спрямовані на формулювання протилежних точок зору); імперативні (спрямовані на досягнення загальної згоди) (за Г. Биковим);

- *за результативністю*: конструктивні і неконструктивні (за В. Захаровим і Н. Хрящовою);

- *за провідною детермінантою*: дискусії, що викликані суперечливою природою досліджуваного об'єкта; дискусії, викликані недосконалістю старих і нових знань (за Б. Кедровим);

- *за рівнем організації*: структуровані (із заздалегідь запланованою темою і відведеним часом та порядком проведення); неструктуровані (дискусії, що розвиваються спонтанно і формально); дискусії з явним лідером, без лідера, або з перемінним лідером [2, с.63].

У процесі дискусії взаєморозуміння учасників є засадничою умовою її продуктивності.

У тренінговій групі створюється ситуація, яка дає змогу побачити своє відображення в очах інших учасників, які чудово розуміють сутність переживань кожного, оскільки самі відчувають те ж саме. Таким чином, кожен студент може виступити «дзеркалом», що дає відображення. Продуктивна взаємодія під час дискусії спрямована на те, щоб допомогти студентам віднайти неординарні способи педагогічної комунікативної взаємодії і створюють динаміку групового розвитку.

Третім тренінговим методом є метод побудови диспозицій, до якого відносять більшість рольових ігор, а також вправи, в яких моделюється система стосунків у педагогічному спілкуванні. У процесі реалізації цього методу в групі моделюються взаємини і взаємозв'язки, характерні для реального життя, зокрема, ситуації педагогічного спілкування. Це дає змогу студентам побачити і прожити в «концентрованому» вигляді такі події. Сутність яких не завжди очевидна в життєвих ситуаціях.

Студенти можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль іншого для кращого розуміння його і себе і для знайомства з новими ефективними способами педагогічного спілкування. Не

викликає сумнівів важливість переживань, які виникають у цих ситуаціях, оскільки вони сприяють особистісному зростанню учителя-філолога і розвитку його самосвідомості.

Серед рольових ігор, які відносяться до методу побудови диспозицій відносять ігри-проживання, ігри-драми, творчі ігри, спонтанно-імпровізаційні ігри. Відомо, що гра є найбільш природною формою взаємодії між людьми, саме під час ігрової взаємодії особистість має змогу розвиватися вільно, стрімко і гармонійно. Здебільшого у тренінгах ігри використовуються як основний інструмент тренерської діяльності, який використовується для вирішення широкого спектру завдань.

Гра-проживання дає змогу створити умови для спільного і водночас індивідуального, особистого освоєння певного придуманого простору, побудови в його межах міжособистісних відносин, створення і осмислення цінностей особистого існування в даній ситуації.

Сутністю гри-драми є занурення учасників у ситуацію. В якій за колізіями сюжету виникає необхідність самовизначення кожного учасника і здійснення власного вибору певних дій.

Творчі ігри пов'язані з необхідністю проявити креативність і винахідливість, свої явні і приховані потенціали в конкретній ситуації педагогічного спілкування.

Спонтанно-імпровізаційні ігри, на відміну від творчих ігор, використовуються тоді, коли під час тренінгу виникають неочікувані проблеми, що потребують негайного вирішення.

Результативність використання ігрових методів під час тренінгу забезпечується сукупністю чотирьох основних принципів: ситуативності, варіативності, особистості адаптивності й доцільності ігрової взаємодії. Зазначені принципи є універсальними, а їх розуміння дає змогу швидко, гнучко і мобільно шукати й віднаходити будь-яке вирішення ситуації взаємодії шляхом використання оптимальних зразків педагогічного спілкування.

Висновки з даного дослідження. З метою цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів-філологів до професійного спілкування доцільним буде комплексне використання різних тренінгових методів: концентрації присутності, групової рефлексії, побудови диспозицій. Тренінгові методи спрямовані на те, щоб у процесі роботи студентів у групі тренінгу розгорталися події, які були б значущими для їх професійних змін. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі визначаємо розробку спеціальних тренінгових завдань та навчально-педагогічних ігрових ситуацій, які складатимуть методичне забезпечення для підготовки студентів, котрі здобувають освіту вчителя-філолога.

Література та джерела

1. Вачков І.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И.В.Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В.Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с. – (Образовательный стандарт XXI).
3. Мельничук І.М. Тренінг для визначення ціннісних орієнтацій студентів / І.М.Мельничук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Вип. 15. – Ч.І. – С. 178-184
4. Мороз Л.І. Теоретичне і прикладне обґрунтування алгоритму складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування / Л.І.Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С.7-10
5. Мороз Л.І. Тренінгові технології навчання студентів у ВНЗ / Л.І. Мороз, С.І.Яковенко та ін. – К., 2004. – 202 с.
6. Психогимнастика в тренінгу / под ред. Н.Ю.Хряцовой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.
7. Сисоева С.О. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг: навч.-метод. посіб. / С.О.Сисоева, Л.І.Бондарева. – Київ: ВМУРол «Україна», 2006. – 162 с.
8. Штепа О.С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання / О.С.Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 3. – С.53-57

Формирование готовности будущих учителей-филологов к педагогическому общению можно оптимизировать путем использования тренинговых технологий. Ученые рекомендуют использовать тренинговые методы (концентрации присутствия, групповой рефлексии, построения диспозиций), направленные на то, чтобы в процессе тренинговой работы студентов разворачивались события, которые были бы значимыми для их профессиональных изменений, то есть для формирования готовности к педагогическому общению. Каждая группа тренинговых методов имеет свои особенности использования и направленная на достижение конкретных результатов.

Ключевые слова: педагогическое общение, учителя-филологи, тренинг, тренинговые методы

The formation of future teachers-philologists to pedagogical communication readiness can be optimized by means of using training technologies. Scientists recommend to use training methods (presence concentration, group reflections, disposition building) that are directed in the process of students' training work to the events that will be essential to their professional changes, thus to the formation of pedagogical communication readiness. Each group of training methods has its peculiarities of usage and is directed to concrete result achievements.

Key words: pedagogical communication, teacher- philologists, training, training methods

УДК 378.096.373.51

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ

Котєнєва Ірина Сергіївна

Котєнєва Юлія Миколаївна

м.Луганськ

У статті розкривається сутність поняття професійна кар'єра, стратегія, професійно-кар'єрна стратегія, індивідуальна програма проектування професійної кар'єри. Обґрунтовується необхідність розробки майбутнім учителем професійно-кар'єрної стратегії, як індивідуальної програми проектування професійного майбутнього. Розглядаються особливості її формування і характеризуються такі засоби сприяння побу-

дови кар'єрної стратегії як педагогічний супровід, педагогічна підтримка, ведення паспорту кар'єри.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, планування професійної кар'єри, стратегія, стратегія професійної кар'єри.

У сучасних соціально-економічних умовах функціонування українського суспільства процес планування майбутньої профе-

сійної кар'єри придбав якісно нові характеристики і значно розширив тимчасові границі. Також важливо вказати, що з одного боку, звернення

сучасної освіти до особистості, пошук інноваційних умов для її професійної самореалізації, а з іншого – соціально-економічні перетворення в країні, чітко загострили суспільну потребу в дозволі проблем, пов'язаних з формуванням життєвих планів особистості, побудови стратегії майбутньої кар'єри зажадали позначення конкретних перспектив, що відбивають найбільш оптиміальні

форми підготовки майбутніх учителів з метою адаптації до самостійної трудової діяльності і формування адекватних уявлень про майбутню професійну кар'єру.

У цей час у соціально-економічній сфері діяльності особистості на перший план виходить її просування по щаблях статусної, професійної, посадової

ієрархії, підвищення конкурентоспроможності. Із цього випливає, що основним фактором успішності стає досягнення індивідом високого положення в суспільстві, як результат цілеспрямованої професійної кар'єри, що впливає на зміст діяльності вчителя і визначає актуальність заявленої в статті проблеми.

«Кар'єра» досліджувалася багатьма сучасними ученими (А.Белькова, В.Ігліт, Б.Ідзіковські, В.Літвін, А.Маркова, Є. Могильовкін, О. Молл, В.Поляков, Д. Сьюпер, Х.Швальбе й ін.). Теоретичні і технологічні моделі кар'єрного просування вивчалися (О.Бодальовим, Є.Зєєром, Є.Могильовкіним, О.Молл, Т.Невструєвою, М.Пряжніковим, Ю.Стрелковим.). Теорії розвитку професійної освіти розроблялися (Н.Александровою, С.Батищевим, О.Беляєвою, О.Жилиним, В.Краєвським, І.Соколовим, В.Сопіним, Н.Суртаєвою й ін.). Сутність професійної кар'єри розглянута (К.Абульхановою-Славською, А.Вайсманом, О.Дьоміним, Ф.Ісмаїловою, Є.Клімовим, А.Марковою, С.Осіповим, Д.Сьюпером, Є.Шейном, J.L.Holland і ін.)

Проблема професійної кар'єри, кар'єрного росту – це порівняно нова наукова проблема. Поставлена закордонними авторами (Т.Парсонс, Д.Холланд, Д.Д.Сьюпер), вона одержала розвиток у роботах вітчизняних дослідників. Так, у роботах В.Ігнатова, В.Білоліпецького, О.Понеділкової, О.Турчинова обґрунтовуються теоретичні передумови дослідження кар'єри в рамках процесуального, статусного, ціннісного підходів. І. Ладанова та О.Пригожин виявили специфіку кар'єрного шляху в організаційній ієрархії. О. Кібанов визначив зміст цілей кар'єри. У роботах О.Єгоршина і В.Романова представлені моделі кар'єри і кар'єрні стратегії. Типології соціальних кар'єр розробляються М.Слепцовим, Т.Рисковим, І.Куколевим.

Феномен «професійна кар'єра» у науці розглядається, переважно, з позицій менеджменту і трактується як службово-професійне просування в напрямку зміни різних посад, що сприяє розвитку особистості і організації. На особистісному рівні, професійну кар'єру розглядають як сферу поетапної професійно-висхідної самореалізації і активно-суб'єктного вибудовування власної професійно-кар'єрної стратегії. Важливе значення мають перспективи кар'єри і для майбутнього вчителя, тому що професійний розвиток не буде ефективним, якщо можливості вчителя одержати просування по службі обмежені. Розгляду цих проблем присвячена дана стаття.

Мета статті проаналізувати і обґрунтувати особливості побудови стратегії професійної кар'єри майбутнім учителем.

Аналіз різних підходів до визначення кар'єри дозволив розглянути поняття «професійна кар'єра» як траєкторію професійного просування, що відбиває взаємозв'язок процесів внутрішнього розвитку особистості. Ці процеси включають професійний ріст як накопичення і розвиток компетенцій особистості, і її зовнішній рух в освоєнні соціально-професійного простору, здійснюване не тільки в рамках однієї організації, професії і спеціалізації, але і зв'язане зі зміною організацій, професійних позицій і спеціалізацій. Це дозволяє говорити про поліваріативний кар'єрний розвиток у професійній діяльності.

Період навчання у вузі є не тільки початковим етапом у становленні професіонала і придбанні професійного досвіду, але і початковим етапом стратегічного планування професійної

кар'єри, який містить у собі цілеспрямований процес навчання плануванню майбутньої кар'єри та розробки її стратегії.

На наш погляд планування професійної кар'єри – це процес усвідомлення кар'єрних планів, що полягає у визначенні цілей кар'єрного розвитку та шляхів, що ведуть до їхнього досягнення. Оскільки кар'єра здійснюється в професійній діяльності, охарактеризуємо її основні етапи.

1-й етап, адаптаційний. Це етап оволодіння професією, на якому накопичуються знання, формуються вміння, створюється мотивація діяльності. Особистість освоює майбутню професійну роль. Результатом цього етапу є:

- сформованість мотивації на оволодіння професійними потребами;
- усвідомлення «образу Я»;
- готовність до прийняття професійних, особистісних і соціальних цінностей.

2-й етап – акмеологічний. Етап професійної компетентності, на якому здійснюється творче переосмислення професійної діяльності, самореалізація, що характеризується яскравими професійними досягненнями. Результатом акмеологічного етапу є: розвиненість професійно-особистісних якостей;

усвідомлення відповідальності і боргу в професійній взаємодії; оволодіння продуктивними технологіями і уміннями.

3-й етап – самореалізаційний. Характерною рисою даного етапу є виникнення задоволеності педагогічною діяльністю, стійкість до процесів професійних деформацій. Його результат – творча, гармонійно розвинена особистість учителя; який творчо володіє індивідуальним стилем професійної діяльності, що дозволяє усвідомити:

- необхідність пошуку особистого і професійного сенсу життя;
- систему ціннісних орієнтацій, професійних якостей, установок і моральних норм;
- пошук свого місця в житті, у професійній діяльності, професійній кар'єрі.

4-й етап – етап стагнації, який характеризується зниженням активної педагогічної практики, наявністю досить високого рівня професійних здібностей. Як результат має місце зниження мотивації в професійній діяльності; поступова втрата професійних і кар'єрних змістів діяльності.

У процесі планування професійної кар'єри майбутнього вчителя важливо враховувати внутрішні і зовнішні фактори. До внутрішніх факторів як правило відносять мотиви, рівень домагань, самооцінку, регульовану Я-концепцію, які можуть підсилюватися або формуватися самим суб'єктом професійної діяльності. Зовнішні фактори – соціокультурні умови, зовнішнє і внутрішнє середовище навчального закладу, його тип. Це дає змогу стверджувати, що повноцінна професійна кар'єра майбутнього вчителя може бути вибудована як стійке співвідношення, взаємодія процесів внутрішнього розвитку і його зовнішнього руху в освоєнні соціального простору.

Навчання у вузі у нашому випадку педагогічному коледжі є етапом входження в педагогічну діяльність – важливим етапом планування професійної кар'єри, цільове призначення, якого полягає в тому щоб:

- професійно-педагогічна діяльність або професійна роль майбутнього вчителя відповідала рівню самооцінки і тому морально задовольняла;
- умови роботи, створені в навчальному закладі, створювали великий спектр можливостей для професійного розвитку майбутнього вчителя;
- професійно-педагогічна діяльність носила творчий характер і дозволяла досягти певної незалежності;
- професійна діяльність дозволяла продовжувати активне навчання, самонавчання, саморозвиток, самовдосконалення.

Таким чином вже на етапі навчання у коледжі студент може представити особистісну стратегію професійного зростання.

Стратегія – розглядається в економіці, політиці, соціології, психології, педагогіці тому носить міждисциплінарний характер. Слід указати, що в гуманітарних науках поняття «стратегія» співвідноситься з такими поняттями, як «спосіб», «метод», «план», «сценарій», «програма». Ми відзначаємо, що стратегія профе-

сійної кар'єри майбутнього вчителя розглядається нами як розроблена і реалізована їм індивідуальна програма (професійний план), відповідна до мети і мотивів його професійної кар'єри [2].

Індивідуальна програма досліджувалася Г. Серіковим. Вчений у своїх наукових працях, розглядаючи форми уявлення особистістю індивідуальних програм реалізації професійно-педагогічної діяльності, виділяє в ній штучну освітню систему, яка включає:

- виконання функціонально-посадових обов'язків;
- розвиток особистої професійно-педагогічної кваліфікації;
- підвищення ініціативності особистості, її активності з метою самореалізації в сфері освіти.

У кожній індивідуальній програмі автор рекомендує відбивати змістовне наповнення основних аспектів і виділяє три елементи, та відзначає, що важливо проектувати, планувати намічені (бажані, очікувані) результати індивідуальної програми, які є одним із головних елементів особистої програми побудови професійної кар'єри [7].

Аналіз змістовного наповнення індивідуальної програми визначеної Г. Серіковим дозволив стверджувати, що перший елемент індивідуальної програми проектування професійної кар'єри — проектування та планування результатів обумовлює:

- не тільки їхню особисту, але і соціальну цінність і корисність;
- необхідність проектувати професійну кар'єру виходячи зі своїх внутрішніх «ресурсів» (інтелектуального, духовного, емоційного і фізичного);
- співвідношення власних уявлень про очікувані результати планування професійної кар'єри, і можливість їх коректування;
- логічну обґрунтованість очікуваних результатів професійної кар'єри.

Другим елементом індивідуальної програми проектування професійної кар'єри є опис шляхів досягнення спроектованих результатів. У даному аспекті необхідно планувати стратегічні аспекти особистих дій (взаємодій) по досягненню очікуваних результатів і визначення співвідношення внутрішніх ресурсів.

Третій елемент індивідуальної програми проектування професійної кар'єри відбиває особисте бачення майбутнім вчителем зовнішніх сприятливих умов, необхідних для досягнення спроектованих очікуваних результатів [7].

Для майбутнього вчителя чіткий виклад умов досягнення результатів є: засобом усвідомлення мотивів професійної кар'єри; умовою визначення передумов професійного росту, необхідних для його досягнення.

Необхідно підкреслити, що в навчальному закладі одним із джерел підтримки починаючого вчителя (так і студента, який проходить педагогічну практику на робочому місці) в плануванні і розвитку професійної кар'єри є педагогічне співтовариство, допомога якого повинна проявлятися:

- а) у сприянні професійно-особистісного становлення починаючого вчителя за допомогою:
 - наставництва, яке сприяє підвищенню його компетентності і майстерності;
 - можливості стажуватися, для «входження» у професію безпосередньо на робочому місці;
 - у педагогічному супроводі на етапах становлення починаю-

чого вчителя з урахуванням діагностики його професійних і особистісних якостей;

- у делегуванні певних повноважень молодому вчителю, виконання їм нових професійних ролей;
- у залученні починаючого вчителя в реалізацію стратегічних напрямків реформування освіти, що підвищують його конкурентоспроможність;
- у виборі різноманітних способів оцінки і обліку особистих досягнень молодого вчителя (конкурси, огляди, публічні виступи).

б) у функції проектування професійної кар'єри, що проявляється в спільній діяльності керівників закладу освіти і молодих учителів:

- проектування індивідуального професійно-освітнього маршруту молодого вчителя;
- проектування перспектив його професійно - кар'єрного росту.

Реалізація даної функції освітнього менеджменту здійснюється за допомогою таких форм сприяння професійній кар'єрі молодого вчителя як:

- інформаційно-аналітичний супровід певних етапів професійної кар'єри;
- діагностика професійно-особистісного потенціалу вчителя;
- аналіз факторів, що впливають на професійний розвиток: віку, професійного досвіду і кваліфікації, рівня професійної освіти і підготовки, стану здоров'я, компетентності молодого вчителя;
- вивчення вектора професійної спрямованості вчителя: рівня домагань і самооцінки, мотивації до досягнень, ціннісних орієнтацій, соціально-професійних установок;
- аналіз професійного росту і кар'єри молодого вчителя, з його наставником;
- спільне складання із учителем плану-програми розвитку професійної кар'єри і плану особистісного розвитку;
- розробка паспорту професійної кар'єри.

Перші кроки у плануванні професійної кар'єри – це виявлення інтересів, схильностей, можливостей і навичок особистості. Пізнання своїх внутрішніх потенціалів, створення умов для їхньої самореалізації в процесі освоєння професійно-педагогічної діяльності молодим учителем є важливим етапом його життєдіяльності. У цей період він вирішує залишитися йому в цій професії або почати дії, спрямовані на зміни. Таким чином, виникає необхідність того, щоб молодий учитель сам формувал уміння управляти власною професійною кар'єрою, визначав траєкторію подальшого професійного росту.

Вищевикладене дозволяє стверджувати, що індивідуальна програма проектування професійної кар'єри є компонентом кар'єрної стратегії. Кар'єрна стратегія майбутнього вчителя повинна відповідати кар'єрним мотивам і цілям професійної діяльності особистості, в основі якої лежать потреби особистості майбутнього вчителя у самопрограмуванні, самовизначенні, самопрезентації.

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є вивчення і узагальнення наукового досвіду з формування уявлень про професійну кар'єру майбутніх учителів та особливості її стратегічного планування і на основі розробки комплексу педагогічних умов.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. труды / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Москов. психол.-социал. ин-т; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Эвальд Фридрихович. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 280 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / Азлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития личности учителя / Лариса Максимовна Митина. – М., 1998. – 201с.
6. Могилевкин Е.А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала: Монография / Евгений Александрович Могилевкин. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2005. - 266 с.
7. Сериков Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Геннадий Николаевич Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 1992. – 227 с.

В статті розкривається сутність поняття професійна кар'єра, стратегія, професійно-кар'єрна стратегія, індивідуальна програма проектування професійної кар'єри. Обґрунтовується необхідність розробки будучим учителем професійної кар'єрної стратегії як індивідуальної програми професійного будучого. Розглядаються особливості її формування і характеризуються такі засоби впливу на формування кар'єрної стратегії, як педа-

гогическое сопровождение, педагогическая поддержка, ведение паспорта карьеры.

Ключевые слова: карьера, профессиональная карьера, планирование профессиональной карьеры, стратегия, стратегия профессиональной карьеры.

In article the essence of concept of professional career, strategy, professional - career strategy, and the individual programme of projecting the professional career have been revealed. The necessity of working out by a future teacher of professional career strategy as individual programme of the professional future has been proved. Features of its formation have been considered and such means of assistance to construction career strategy, as pedagogical management, pedagogical support, conducting the passport of career have been characterized.

Key words: career, professional career, planning of professional career, strategy, strategy of professional career.

УДК 378.6

УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Кофанова Олена Вікторівна
м. Київ

Обґрунтовано необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони навколишнього середовища у вищих навчальних закладах України. Встановлено, що значну роль у формуванні професійної компетентності фахівців-екологів набуває їх хімічна підготовка, яка здійснюється на фундаменті як хімічних, так і споріднених професійно орієнтованих і фахових дисциплін. Оновлено зміст хімічної підготовки студентів-екологів у технічних ВНЗ, акцентовано увагу на активному набутті студентами необхідних ключових, хімічних і професійних компетентностей.

Ключові слова: хімічна підготовка, студент-еколог, навчальний процес, компетентнісний підхід

Вивчення вітчизняного досвіду, навчальних планів і програм підготовки майбутніх інженерів-екологів в Україні та університетах країн світу, навчально-методичних розробок з хімічних та споріднених професійно орієнтованих і фахових дисциплін виявило низку суперечностей, необхідність розв'язання яких спрямовувала дослідження в напрямку модернізації професійної підготовки майбутніх екологів за рахунок удосконалення їх хімічної підготовки, створення авторської методичної системи тощо.

Успішне вирішення екологічних завдань і проблем охорони навколишнього середовища можливе тільки за умови одержання достовірних даних про стан природних об'єктів, джерел забруднення довкілля тощо. Для збору й аналізу такої інформації, проведення об'єктивних і систематичних екологічних досліджень потрібні досвідчені фахівці, які мають високий рівень хімічної і біологічної компетентності. Проте, не дивлячись на все зростаючу роль хімічних технологій у промисловому виробництві та життєдіяльності людини, рівень хімічних знань як майбутніх фахівців-екологів, так і пересічних громадян тощо залишається вкрай низьким.

У процесі наукового пошуку з'ясувалось, що проблема організації якісної хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів існує і повністю не розв'язана до теперішнього часу. Основну причину вбачаємо в тому, що існує суперечність між вимогами сьогодення (парадигма вищої освіти, яка спрямована на підготовку творчо мислячого фахівця, здатного успішно функціонувати у сучасній ринковій економіці, вирішувати нестандартні завдання; розгляд студента як активного суб'єкта освітнього процесу у вищій школі; бурхливий розвиток науково-технічного прогресу та інформаційно-комунікаційних технологій тощо) та реальною практикою хімічної підготовки студентів-екологів у технічних університетах, яка здебільшого спрямована на репродуктивну діяльність і формує так званого "спеціаліста-виконавця".

Як наслідок, випускники-екологи мають дещо фрагментарні знання з хімії і споріднених професійно орієнтованих та фахових дисциплін, не бачать визначальної ролі хімічних компетенцій у формуванні належного рівня професійної компетентності майбутнього інженера з охорони навколишнього середовища, у забезпеченні екологічної безпеки країни та біосфери в цілому. Виявлена

суперечність зумовила необхідність різнобічного дослідження цієї складної багатопланової проблеми.

Теоретичне дослідження з проблеми компетентнісного навчання дало нам змогу, слідом за І.П.Підласим [11, с.253], визначити (дещо спрощено) так звану формулу потенціалу формування хімічної компетентності випускника-еколога технічного ВНЗ ($P_{\text{ФХК}}$):

$$P_{\text{ФХК}} = P_{\text{ш}} + P_{\text{ін}} + P_{\text{з}} + P_{\text{хп}} + P_{\text{пр}} + P_{\text{м}}, \quad (1)$$

де потенціал формування хімічної компетентності майбутнього еколога $P_{\text{ФХК}}$ – це система природних і набутих під час хімічної, професійно орієнтованої та фахової підготовки у ВНЗ якостей спеціаліста-еколога; $P_{\text{ш}}$ – стартовий потенціал студента, зумовлений його шкільною підготовкою з хімії та інших фундаментальних наук; $P_{\text{ін}}$ – інваріантна частина потенціалу, зумовлена загальними вродженими здібностями та якостями особистості студента; $P_{\text{з}}$ – частково змінна (прогресивна) частина потенціалу, обумовлена як природними здібностями студента, так і їхньою освітою та розвитком під час навчання у вищому навчальному закладі; $P_{\text{хп}}$ – компонент потенціалу, який додається до загального за рахунок вивчення хімічних і споріднених професійно орієнтованих та фахових дисциплін навчального плану професійної підготовки майбутнього еколога; $P_{\text{пр}}$ – частина потенціалу, що набувається під час самостійної і науково-дослідницької діяльності студента, підготовки до курсового і дипломного проектування, а також під час проходження різноманітних практик; $P_{\text{м}}$ – компонент, зумовлений позитивною мотивацією студента до навчання, набуття хімічної та професійної компетентностей, його ціннісними установками тощо.

З формули (1) випливає, що хімічна компетентність студента-еколога є інтегрованим і багатфакторним показником, що знаходить підтвердження в широкому спектрі наукових розробок педагогів-дослідників [4; 6]. Тобто процес навчання студента не завершується етапом засвоєння знань, умінь і навичок, оскільки кожна складова компетентності відіграє свою важливу роль у процесі формування й становлення особистості майбутнього фахівця-еколога.

Метою роботи є дослідити особливості процесу хімічної підготовки майбутніх фахівців з охорони навколишнього середовища у технічних ВНЗ та розробити теоретико-методичні засади її удосконалення.

Професійну екологічну освіту як міждисциплінарну галузь знань не можна розглядати у відриві від загальної системи вищої освіти України, оскільки саме екологічній освіті належать пріоритетні позиції у державній політиці багатьох країн світу [1]. Тому навчання майбутніх інженерів-екологів на всіх етапах їх професійної підготовки має відображати практичну спрямованість і будуватися на основі єдності предметно-практичної діяльності студентів.

Необхідність підвищення вимог до якості професійної підготовки фахівців-екологів у технічних ВНЗ відповідно до міжнародних стандартів обумовила пошуки ефективних підходів до вдосконалення навчально-виховного процесу, його орієнтацію

на кінцевий результат підготовки висококваліфікованих компетентних спеціалістів. Вважаємо, що за допомоги якісних знань з хімічних дисциплін, їх практичного спрямування студенти-екологи технічних ВНЗ зможуть не тільки здобути гідну освіту, набутти професійної компетентності, а й знайти своє місце у житті, успішно вирішувати екологічні й виробничі проблеми, знаходити екологічно безпечні рішення.

Враховуючи сучасні тенденції в освіті, екологічна спрямованість хімії як фундаментального підґрунтя вищої інженерної екологічної освіти не тільки має важливе значення, але й висуває додаткові вимоги до якості хімічних знань майбутніх фахівців-екологів. Цілісне, системне сприйняття складних біосферних процесів і явищ можливе лише за умови послідовного й взаємопов'язаного накопичення знань з неорганічної, органічної, фізичної і колоїдної хімії, біогеохімії, хімії біогенних елементів тощо [7].

Вивчення залежності властивостей речовин (у тому числі їх біологічної ролі, токсичної дії тощо) від будови та хімічного зв'язку; закономірностей енергетики фізико-хімічних і біологічних процесів, каталітичних і біокаталітичних реакцій; дослідження властивостей тих чи інших видів політантів та їхнього впливу на навколишнє середовище, на людину, інші живі організми; аналіз механізмів антропогенної дії на компоненти біосфери та багато інших проблем, до яких залучаються хімічні знання, створюють об'єктивні передумови для взаємопроникнення знань різних наук, встановлення та зміцнення міждисциплінарних зв'язків у циклі професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів у технічних ВНЗ.

Отже, хімічна компонента вищої екологічної освіти є фундаментальною теоретико-практичною основою для подальшого вивчення і засвоєння ними професійно орієнтованих і фахових дисциплін, які ґрунтуються на хімічному матеріалі. Тому зміст фахової підготовки еколога у технічному ВНЗ має відображати той факт, що для успішної виробничої діяльності майбутньому інженеру необхідно не тільки використовувати набуті під час навчання та різноманітних практик знання, але й інтегрувати їх у процес прийняття ефективних та екологічно безпечних рішень [14]. Тому специфічними особливостями підготовки майбутніх екологів у технічних ВНЗ, на наш погляд, є:

- взаємозалежність та взаємозв'язок між хімічною, техніко-екологічною і фаховою освітою;
- універсальність і фундаментальність хімічних знань, особливості побудови змісту хімічних дисциплін залежно від характеру і загальних цілей професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів;
- зв'язок хімічних знань з практикою, зокрема екологічною, врахування необмежених можливостей хімії, а також її виняткової ролі у вирішенні глобальних екологічних та багатьох інших проблем людства.

Проте хімія як фундаментальна дисципліна є не лише теоретичною базою екології, інженерії навколишнього середовища й збалансованого природокористування. Вона має величезний потенціал при вивченні інших фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, спекурсів, оскільки вивчає компоненти довкілля, механізми та закономірності трансформації природних і штучних речовин у навколишньому середовищі, досліджує біохімічні основи збереження здоров'я людини, нації, людства загалом. Разом з тим, особливістю вивчення майбутніми екологами хімічних і споріднених дисциплін є акцентування уваги на закономірностях перебігу різноманітних хімічних і фізико-хімічних процесів не тільки у неживій природі, а й у живих організмах, зокрема, в організмах людини та вищих тварин; розуміння механізмів їхньої взаємодії з навколишнім природним середовищем тощо.

Ми поділяємо точку зору С.У.Гончаренка щодо змісту хімічної освіти, який визначаємо як систему наукових знань, практичних умінь, навичок і способів діяльності, світоглядних і морально-етичних ідей та відповідної поведінки, якими необхідно оволодіти студентам-екологам у процесі навчання хімічних дисциплін. Тому серед основних вимог до змісту хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів висуваємо вимогу до науковості та спрямованості підготовки на формування гармонійно розвиненої і суспільно активної особистості [2, с.137].

Спираючись на розробки В.А.Полкова та А.В.Коржуєва [12;

13], першим етапом відбору змісту хімічної підготовки вважаємо визначення джерел формування змісту певних дисциплін. Це може бути, наприклад, соціальний досвід, знання з методики навчання хімічних дисциплін, закономірностей процесу засвоєння хімічного навчального матеріалу тощо. Тоді другим етапом є визначення певних принципів і факторів, під якими розуміється рушійна сила процесу, тобто "суттєва обставина, причина будь-якого процесу або явища" [15, с.712]. Щодо змісту хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів, то серед таких факторів виокремлюємо цілі та завдання хімічної підготовки, а також майбутній фах студентів. Тобто зміст хімічної підготовки студентів-екологів повинен відображати практичну спрямованість їх професійної підготовки у технічному ВНЗ.

Реалізація змісту хімічної підготовки має на меті формування творчої, конкурентоспроможної особистості – майбутнього фахівця-еколога, оволодіння ним у процесі навчання необхідними компетентностями, а також світоглядними і морально-етичними ідеями [16, с.74]. Тому третім етапом відбору змісту хімічної підготовки студентів-екологів є визначення критеріїв щодо відбору навчального матеріалу як з хімічних, так і споріднених дисциплін. Зазначимо, що принципи вказують загальний напрям формування змісту хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів, а критерії реалізують процедуру його конструювання, відбір навчального матеріалу для окремих курсів [14; 16].

Критерії відбору хімічних знань для їх інтеграції у зміст професійно орієнтованих і фахових дисциплін системи підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у технічних ВНЗ передбачають, що ці знання повинні, по-перше, відповідати сучасній природничо-науковій парадигмі, формувати загальну освіченість студентів, а, по-друге, бути системними, послідовними й мати спрямованість на розв'язування практичних завдань щодо їх професійної діяльності [5, с.4]. При цьому зміст хімічної підготовки студентів-екологів визначається освітньо-професійною програмою підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр", освітньо-кваліфікаційною характеристикою, навчальними програмами дисциплін хімічного циклу, нормативними актами ВНЗ тощо та відображається в підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, а також під час проведення занять та інших видів навчальної діяльності.

У роботах багатьох відомих дидактиків (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, В.С.Ледньов, І.Я.Лернер, В.Я.Ляудіс, М.М.Скаткін та ін.) визначено вимоги до відбору навчального матеріалу, який становить зміст будь-якої дисципліни. Згідно з їх напрацюваннями, та спираючись на розробки О.П.Мітрясової [8] та В.А.Петрук [10], виокремлюємо найважливіші загальнодидактичні й специфічні принципи, які вважаємо за доцільне застосувати під час конструювання змісту хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у вищих технічних закладах освіти.

Отже, модернізований зміст хімічної підготовки студентів-екологів формуємо на засадах його науковості, системності, наступності, послідовності й фундаменталізації. До цих принципів додаємо принципи зв'язку навчання з життям, професійної спрямованості хімічного навчального матеріалу. Ми досліджуємо також потенційні можливості виявлення та зміцнення внутрішньо- і міждисциплінарних зв'язків з метою екологізації, валеологізації і гуманізації хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів. Окрім того, зміст хімічної підготовки повинен бути таким, щоб він сприяв активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх творчої особистості та викликав позитивну мотивацію до навчання [7].

Одним з найважливіших дидактичних принципів є принцип міждисциплінарності, який у контексті нашого дослідження передбачає взаємну узгодженість змісту і методів розкриття основних хімічних законів, принципів і способів на всіх рівнях професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів [9]. Ми передбачаємо, що виявлення й посилення міждисциплінарних зв'язків при одночасній реалізації принципів наступності й послідовності хімічної підготовки сприятиме закріпленню теоретичного матеріалу; засвоєнню узагальнювальних понять, які є спільними для хімічних і споріднених професійно орієнтованих і фахових курсів; підвищенню

практичної і науково-теоретичної підготовки студентів-екологів; а також надасть змогу застосовувати набуті студентами компетенції у конкретних, нестандартних і навіть надзвичайних ситуаціях, при розв'язуванні багатьох проблем людства, суспільства, біосфери в цілому [7].

Прогнозуємо, що розгляд змісту хімічної підготовки студентів-екологів як цілісної системи через призму реалізації внутрішньо- і міждисциплінарних зв'язків сприятиме системності у формуванні ключових, хімічних і професійних компетентностей майбутніх фахівців, оптимізації й інтенсифікації освітнього процесу, підвищенню якості професійної підготовки та розвитку творчого потенціалу особистості студентів. Для полегшення встановлення міждисциплінарних зв'язків, посилення професійної спрямованості хімічної підготовки студентів-екологів, валеологізації її змісту вважаємо за доцільне проводити спеціальні консультації між викладачами хімічних та споріднених професійно орієнтованих і фахових дисциплін з метою узгодження термінології, принципів і послідовності викладання навчального матеріалу, ознайомлення з темами, які відбивають специфіку майбутнього фаху студентів-екологів.

Проаналізуємо міждисциплінарну послідовність у вивченні хімічних ("Хімія з основами біогеохімії", "Аналітична хімія" тощо) і споріднених професійно орієнтованих та фахових курсів ("Урбоекологія", "Техноекологія", "Екологія людини", "Нормування антропогенного навантаження на навколишнє середовище", "Моніторинг та методи вимірювання параметрів навколишнього середовища", "Безпека життєдіяльності", "Екологічна безпека" тощо) студентами-екологами технічних ВНЗ. Для цього визначимо потреби у хімічних знаннях, що виникають під час опанування зазначених дисциплін, на базі чого й формуємо так зване "ядро хімічних знань".

Аналіз методичної літератури, навчальних і робочих програм з дисциплін, що вивчаються студентами-екологами на старших курсах, надав змогу виокремити ті розділи та теми, які найтісніше пов'язані з хімічним матеріалом і найчастіше застосовуються при розв'язуванні професійних задач. Це, наприклад, "Основні поняття і закони хімії", "Класи неорганічних сполук", "Будова атома і хімічний зв'язок", "Основні властивості розчинів", "Розчини електролітів" (особливо теми "Іонно-молекулярні рівняння реакцій", "Гідроліз солей" тощо), "Окисно-відновні процеси" та "Властивості металів". Інші розділи, зокрема, "Хімічна термодинаміка", "Хімічна кінетика та хімічна рівновага", "Електрохімічні процеси", "Біогеохімічні перетворення у навколишньому середовищі" тощо також досить часто знаходять застосування у дисциплінах фахової підготовки майбутніх інженерів-екологів.

З принципом міждисциплінарності безпосередньо пов'язаний принцип інтегративності знань – хімічних, фізичних, біологічних, математичних тощо. Наприклад, курс "Екологія людини", який належить до професійно орієнтованих, певною мірою розширює й поглиблює базовий компонент хімічної освіти, забезпечуючи інтеграцію хімічних, біологічних, валеологічних і соціокультурних знань. Він орієнтований на дослідження проблем збереження здоров'я людини, забезпечення якості навколишнього середовища та, у свою чергу, ставить додаткові вимоги до змісту хімічного матеріалу. Крім того, принцип інтегративності наукових знань у поєднанні з принципом зв'язку навчання з життям сприяє реалізації такого специфічного принципу, як принцип валеологізації змісту хімічної підготовки.

Розглянемо інтегрування хімічних, біологічних і біохімічних знань на конкретному прикладі. Варіативною частиною робочої програми з курсу "Екологія людини" передбачено проведення під час практичних занять диспутів валеологічного спрямування, наприклад, на теми "Шкідливі звички людини: паління", "Наркотичні речовини та їх шкідлива дія на організм людини", "Вплив алкоголю на організм людини" та ін. Для підготовки до диспутів студенти заздалегідь отримують індивідуальні завдання, які передбачають самостійний пошук матеріалу, можливість його доповнення власними міркуваннями. Питання валеологічного змісту включаємо також у курси "Хімія з основами біогеохімії" (основні класи неорганічних сполук, властивості розчинів, особливості поведінки розчинів електролітів, розповсюдження хімічних елементів у природі, макро- і мікроелементи, їх роль у життєдіяльності

організмів, біогеохімічні цикли елементів, у тому числі й важких металів, біогенна міграція хімічних елементів у довкіллі тощо); "Аналітична хімія" (вода як універсальний розчинник, значення хімічної рівноваги в процесах колообігу хімічних елементів, роль процесів розчинення-осадження у забезпеченні стійкості біосфери, окисно-відновні процеси в живій і неживій природі та інші) і т. п. Тобто ми вважаємо за доцільне в змісті хімічних і споріднених дисциплін обов'язково надавати інформацію з питань здоров'я людини з метою формування в студентів-екологів валеологічного світосприйняття, орієнтації на здоровий спосіб життя тощо.

Оскільки головними забрудниками компонентів довкілля є природні й штучні органічні сполуки, то життєдіяльність людини головним чином зумовлена складними біохімічними перетвореннями цих сполук в організмі та участю їх в обміні речовин з навколишнім середовищем. Тому до змісту курсу "Екологія людини" включаємо такі розділи біохімії, як хімічні, фізико-хімічні та біологічні властивості білків, вуглеводів, ліпідів, інших біополімерів, властивості біологічних рідин організму, особливості ферментативних перетворень тощо. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне у змісті курсу "Урбоекологія" нагадати студентам властивості основних класів органічних сполук, оскільки у багатьох вітчизняних технічних вишах за нестачі навчального часу цей матеріал виведений зі змісту дисципліни "Хімія з основами біогеохімії". Цей розділ створює міцне підґрунтя для вивчення студентами теми "Основи екологічної токсикології", яку ми також включаємо до змісту цих курсів і в якій з позицій впливу поллютантів різноманітної природи на міське й урбанізоване середовище досліджуємо зв'язок токсичної і біологічної дії, реакційної здатності речовин-поллютантів з будовою та конфігурацією їхніх молекул, з їх фізико-хімічними властивостями.

Будь-які порушення в сталому складі хімічних речовин довкілля або поява нових сполук здатні викликати зміни, які можуть згубно вплинути як на окремі компоненти, так і на біосферу в цілому, на здоров'я людей тощо. Тому особливу увагу в курсах "Урбоекологія" та "Хімія дисперсних систем" приділяємо показникам якості питних і поверхневих вод, небезпечі їх забруднення різноманітними поллютантами, способам очищення води і процесам водопідготовки, профілактиці захворювань людини, ролі органічних і неорганічних речовин в процесах життєдіяльності організмів, їх мутагенним і канцерогенним властивостям. Під час лабораторного практикуму з курсу "Екологія людини" студенти досліджують власні адаптивні біологічні ритми, проблеми, пов'язані зі збереженням здоров'я, забезпеченням наступних поколінь якісним довкіллям [3].

Ми впевнені, що валеологізація хімічної підготовки студентів-екологів посилить її практичну спрямованість, забезпечить тісний зв'язок з життям і за рахунок реалізації міждисциплінарного підходу формуватиме в них позитивне ставлення до здорового способу життя, сприятиме розвитку ключових здоров'язберігаючих компетенцій тощо.

Отже, під час навчання у ВНЗ у студентів-екологів засобами хімічних і споріднених дисциплін має сформуватися комплекс ключових, хімічних і професійних компетентностей. Вони мають опанувати вміння самостійно працювати, активно здобувати необхідні знання та навички, навчитися застосовувати здобуті знання у нестандартних ситуаціях, для розв'язування завдань, пов'язаних з практикою, з майбутньою професією, з життєдіяльністю людини у навколишньому середовищі тощо.

Оскільки необхідні компетентності студенти здобувають у навчально-виховному процесі, ефективність якого значною мірою залежить від наукових принципів відбору змісту навчання та шляхів його реалізації, необхідно: а) виокремити у навчальних планах професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів ті дисципліни (кредитні модулі), опанування яких потребує якісних хімічних знань; б) виявити принципи структурування хімічного навчального матеріалу та конструювання робочих програм з хімічних і споріднених професійно орієнтованих дисциплін за блочно-модульного підходу; в) з позицій компетентнісного підходу дослідити формування в студентів-екологів технічних ВНЗ необхідних хімічних компетентностей під час вивчення як хімічних дисциплін, так і споріднених курсів.

Література та джерела

1. Бондар О.І. Світові тенденції в екологічній освіті / О.І.Бондар, Т.В.Сасенко // Екологічний вісник. – 2006. – № 4. – С. 18–22.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Екологія людини [Електронний ресурс]: [метод. реком. до лаб. робіт для студ. напряму підготов. 6.040106 "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування"] / О. В. Кофанова. – Електронні текстові дані (1 файл : 169 Кбайт). – К.: НТУУ "КПІ", 2010. – Режим доступу: <http://library.ntu-kpi.kiev.ua:8080/handle/123456789/608>. – Назва з екрана. – Мова укр.
4. Заблоцька О. С. Формування предметних компетенцій з хімії у студентів екологічних спеціальностей: монографія / Ольга Сергіївна Заблоцька; Житомир. нац. агрокол. ун-т. – Житомир: [Житомир. нац. агрокол. ун-т], 2011. – 424 с.
5. Козачек А.В. Проектирование содержания профессиональной подготовки инженера-эколога в вузе: дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Артемий Владимирович Козачек. – Елец, 2005. – 255 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
7. Кофанова О. В. Хімічна підготовка майбутніх інженерів-екологів: теорія і практика: монографія / О. В. Кофанова. – К.: НТУУ "КПІ", 2012. – 400 с.
8. Мітрасова О.П. Стратегічні засади конструювання змісту хімічної освіти у вищій школі / О.П. Мітрасова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 105–112.
9. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] [Електронний ресурс] / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com.ua/00000000/pedagogika/pedagogika_vishchoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl; http://pidruchniki.com.ua/14940511/pedagogika/sistema_printsipiv_navchannya#963 (4.09.11). – Назва з екрана. – Мова укр.
10. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія / В.А.Петрук. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2006. – 292 с.
11. Подласый И.П. Педагогика учебник / И.П.Подласый; [2-е изд., доп.]. – М.: Изд-во Юрайт; И. Д. Юрайт, 2010. – 574 с. (Сер.: "Основы наук").
12. Попков В.А. Дидактика высшей школы: [учеб. пособ.] / В.А.Попков, А.В.Коржуев. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 136 с.
13. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: [учеб. пособ. для студ. вузов, магистров, аспирантов, а также слушателей ФПК и препод. вузов] / В.А.Попков, А.В.Коржуев; [МГУ им. М.В.Ломоносова]. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.
14. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика : монографія / С.Д.Рудишин. – Вінниця: ВМГО "Темпус", 2009. – 394 с.
15. Філософський словник / [под ред. В.І.Шинкарука]. – [2-ге вид. випр. і доп.]. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
16. Харламов И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф.Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

Обоснована необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров по охране окружающей среды в высших учебных заведениях Украины. Установлено, что основную роль в формировании профессиональной компетентности специалистов-экологов приобретает их химическая подготовка, которая осуществляется на фундаменте как химических, так и родственных профессионально ориентированных и профессиональных дисциплин. Модернизировано содержание химической подготовки студентов-экологов в технических ВУЗах, акцентируется внимание на активном приобретении студентами необходимых ключевых, химических и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: химическая подготовка, студент-эколог, учебный процесс, компетентностный подход

The necessity of improvement of future engineers-environmentalists professional training at Ukrainian technical universities has been grounded. It has been set that chemical as well as relative professionally oriented and professional disciplines played a basic role in professional competence formation of specialists-environmentalists. Course content of chemical training of future environmentalists has been renewed at technical universities; the attention has been paid on the necessity of active formation of key, chemical and professional competence of future engineers-environmentalists.

Key words: chemical training, students-environmentalists, educational process, competence approach

УДК 37:811.111'243

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ В ІНШОМОВНОМУ ПРОСТОРИ

Кравець Оксана Володимирівна

м.Ужгород

Стаття присвячена дослідженню індивідуально-психологічних характеристик мовної особистості та її факторів впливу в іншомовному просторі. Розкривається поняття вторинної мовної особистості в іншомовному середовищі, компоненти формування мовної особистості, структура мовної особистості, фактори впливу на мовну особистість, такі як природний достовірний відеоряд, природний достовірний аудіоряд, природний ситуативний ряд та насичений ряд національних фонових знань та іноземної культури.

Ключові слова: мовна особистість, вторинна мовна особистість, природний достовірний відеоряд, природний достовірний аудіоряд, природний ситуативний ряд, насичений ряд національних фонових знань, вербально-прагматичний рівень, лінгвокогнітивний рівень, прагматичний рівень.

Відповідно до формування нової парадигми освіти, пріоритетною метою навчання і виховання виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а створення оптимальних умов для вільного са-

морозвитку особистості. Але особистість не може розвиватися, реалізовувати свої можливості і здібності, самостверджуватися і самовдосконалюватися поза соціумом, без взаємозв'язків і взаємодії з іншими людьми, природою та зі світом в цілому. Сучасне суспільство характеризується інтенсифікацією контактів між людьми, зростанням активів спілкування, тому проблема встановлення взаєморозуміння постає дуже гостро. Звідси зростає роль мови як засобу спілкування, оволодіння світом. Відсутність граматичних помилок у мові не означає досягнення взаєморозуміння. Володіння мовою розглядається як найважливіший компонент особистості. Через слово людина визначає спосіб особистої взаємодії із зовнішнім світом, втілює мовою чітку позицію по відношенню до нього. Зростання уваги до даної взаємодії призводить до розробки проблеми мовної особистості.

До вивчення мовної особистості зверталися лінгвісти, психологи, лінгводидакти. Й.Вейсгербер [3] і В.Виноградов [5, с.124] вивчали це феномен у вузькому аспекті – як мовну особистість автора художнього твору та мовну особистість персонажа твору.

О.Леонтьєв [13] розглядав мовця як мовну особистість, творця образу світу. Феномен мовної особистості також вивчали: Г.Богін (модель мовної особистості як людини, яка готова продукувати мовленнєві вчинки, створювати мовленнєві продукти) [2, с.19]; С.Воркачев (етносемантична особистість) [6, с.20]; В.Нерознак (полілектна/ загальнолюдська та ідеолектна/ притаманна певній спільноті особистість) [15, с.82]; Т.Снитко (мовна особистість західної і східної культур) [17, с.46]; В.Красик (словникова мовна особистість) [9]; О.Біляєв (національно-мовна особистість) [1]; Л.Мацько (національно-свідома україномовна особистість) [14, с.3]; Л.Скурятівський (духовна мовна особистість) [16, с.8] та інші.

У психолінгвістиці, міжкультурній комунікації, методиці викладання іноземної мови розвивається самостійний напрям – формування вторинної мовної особистості, яка оволодіває іншою мовною картиною світу, що дає можливість зрозуміти нову культуру [7, с.12].

Індивідуально-психологічні характеристики мовної особистості в іншомовному просторі розглядає А.І.Висоцька [1].

Характеристика вторинної мовної особистості потребує подальших досліджень. Це стосується індивідуально-психологічних характеристик мовної особистості в іншомовному просторі. Недостатність розробки вказаних аспектів, відсутність цілісної системи індивідуально-психологічних характеристик мовної особистості в іншомовному просторі і є метою дослідження.

На сьогодні не існує єдиного погляду щодо поняття «мовна особистість». Так, на думку Ю.Караулова, «мовна особистість – це людина, яка наділена можливістю створювати та сприймати тексти, що вирізняються:

- ступенем структурно-мовної складності;
- глибиною та точністю відображення дійсності;
- певною спрямованістю» [10, с.37].

У «Короткому тлумачному словнику» за редакцією С.Єрмоленко подається таке визначення мовної особистості: «... поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі ...» [9, с.93].

Формування особистості відбувається в комунікативному просторі мовного середовища. Іноді мова ототожнюється з власне середовищем, яке оточує наше життя, без участі якої нічого не може відбутися, яка не існує поза ним як об'єктивна дійсність, а знаходиться в нас самих, в нашій свідомості, пам'яті, змінюючи свої обриси з кожним рухом думки, кожним проявом особистості.

Всі ці висновки характеризують рідне мовне середовище, де спочатку формується мовна особистість. Що ж відбувається з мовною особистістю, коли вона потрапляє в іншомовний простір, іншомовне середовище.

Очевидно, що повній реалізації мовної особистості в іноземній культурі і іноземній мові не завжди будуть відповідати навички та вміння, які сформовані на базі рідної культури та мови.

Взаємодія накопиченого «рідного багажу» мовної особистості і нових реалій іншомовного середовища відбуваються в просторі, розташованому в системі трьох координат: дійсність, мова і свідомість. Таким чином, тільки усвідомивши основні закономірності нової дійсності і нової мови, мовна особистість має шанс реалізуватися і задовольнити «необхідні потреби свого буття» в іншомовній сфері. Причому механізм формування нової мовної особистості в іншомовному середовищі буде мати як схожість, так і відмінність з аналогічним процесом в умовах рідного мовного середовища. В рідному мовному середовищі переважає механізм засвоєння мови через дійсність, а в чужому (іншомовному) – навпаки: дійсність засвоюється через мову.

У 80-х роках, увага лінгвістів була зосереджена на ролі «людського фактору» у мові, що спричинило за собою включення в понятійний апарат лінгвістики нової категорії «мовна особистість», яка стосовно до вивчення іноземної мови може бути представлена як вторинна мовна особистість.

Вторинна мовна особистість – це сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, яка пе-

редбачає адекватну взаємодію з представниками інших культур. Вона складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови та «глобальною \ концептуальною картиною світу», що дозволяє людині зрозуміти нову для нього соціальну дійсність. Розвиток рис вторинної мовної особистості дає можливість людині бути ефективним учасником міжкультурної комунікації, це і є власне стратегічна мета навчання іноземної мови. Вторинна мовна особистість у людини, що володіє іноземною мовою, формується під впливом первинної мовної особистості, сформованої рідною мовою людини.

Можна виділити фактори впливу на мовну особистість в іншомовному середовищі, які сприяють швидкому засвоєнню нової мови, акумулюють її формування та реалізацію:

1) природний достовірний відеоряд, який включає в себе статичну і мобільну наочну дійсність, невербальні прояви соціальної культури в мовному середовищі;

Відеометод (відеоряд) являє собою високоефективну можливість подачі інформації, оскільки основною його перевагою є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється. Так, на занятті з іноземної мови, маючи відео супровід пропонованого матеріалу, студенти мають можливість ознайомитися з соціокультурними реаліями країни, мова якої вивчається, спостерігати за мімікою, жестами, навколишнім оточенням носіїв мови, що вивчається.

2) природний достовірний аудіоряд, який включає в себе всю сприйнятну і слух інформацію навколишнього мовного середовища;

Аудіювання є одним з чотирьох умінь, над формуванням яких працює викладач іноземної мови на слух – не є пасивним процесом, як може здатися на перший погляд. Це – напружена робота органів слуху, пам'яті, логічного мислення. Аудіювання є ключовим моментом спілкування: не почувши чи не зрозумівши співрозмовника, вам нічого буде йому відповісти. Без умінь сприймати на слух комунікативна діяльність неможлива. Можна стверджувати, що аудіювання – це саме те вміння, яке викликає найбільші труднощі під час спілкування з носіями мови, а значить потребує пильної уваги та розуміння його особливостей з боку викладача, а також застосування спеціальної програми під час навчання. Аудіювання – сприймання і розуміння усього мовлення – може виступати у природній усній комунікації у трьох різних функціях.

По-перше, аудіювання – це окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відображає потреби людини чи характер його діяльності. У такій функції воно виступає, наприклад, під час перегляду фільму, телепередачі, прослуховування радіопередачі тощо.

По-друге, аудіювання може виступати в ролі дії у складі усної комунікативної діяльності, коли кожний учасник спілкування, використовуючи говоріння і аудіювання, намагається задовольнити свою потребу в обміні інформацією, яка на цьому етапі стає мотивом усієї усної комунікативної діяльності.

По-третє, аудіювання виступає як зворотній зв'язок у кожного мовця під час говоріння, що дозволяє мовцю здійснювати самоконтроль за своїм мовленням і знати, на скільки правильно реалізуються у звуковій формі його мовні наміри. Аудіювання – невід'ємний елемент процесу говоріння.

3) природний ситуативний ряд – сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів: мовної ситуації, комунікативної поведінки, соціокультурного стереотипу спілкування та міжкультурного мовленнєвого контакту;

У системі навчання іноземної мови природний ситуативний ряд є одним з найважливіших. Його використання дозволяє викликати у студентів інтерес до спілкування і навчання іноземної мови в цілому. За допомогою моделювання навчальної ситуації можна допомогти студентам немовних спеціальностей розкрити свої потенційні можливості та творчий потенціал до вивчення іноземної мови. Студенти можуть самі обирати ролі, шукати модель проблеми для її подальшого вирішення, брати на себе відповідальність за правильність обраного рішення. Спілкування, яке є основною метою навчання іноземної мови, є ситуативним, адже воно завжди відбувається в певній ситуації. Ситуації є чудовою

основною для навчання спілкування, в них задаються умови та ролі, що моделюють реальні життєві ситуації

4) насичений ряд національних фонових знань та іноземної культури; навчальна стихія мови [1].

Для глибшого розуміння іншомовного спілкування необхідно максимально наблизити студентів до фонових знань носіїв мови. Вони є характерними елементами конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що звичайно, ускладнює процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів про оточуючу дійсність.

Компонентами формування мовної особистості є вироблення:

- лінгвістичної компетенції (теоретичні знання про мову);
- мовної (практичне оволодіння мовою);
- комунікативної (використання мови відповідно до ситуації спілкування, навички правильної мовної поведінки);
- культурологічної (входження в культуру мови, що вивчається, подолання культурного бар'єру в спілкуванні) [12].

Загальноприйнятою є думка про те, що у процесі вивчення іноземної мови формується мовна особистість, яку Ю.М.Караулов визначив як вторинну мовну особистість. Відповідно до теорії Ю.М.Караулова, мовна особистість – це особистість, що проявляє себе у мовленнєвій діяльності, має характер, зацікавлення, соціальні та культурні переваги й установки, володіє сукупністю знань та уявлень і являє собою представника певної мовної спільноти. Описуючи мовну особистість, Ю.М.Караулов виділяє її структуру, що складається з трьох рівнів:

- вербально-прагматичного (нульового);
- лінгвокогнітивного (тезаурусного);
- прагматичного, що регулює соціально-групову поведінку людей [10, с. 49].

До того ж вчений зазначає, що власне мовна особистість починається з першого, тобто з тезаурусного рівня, тому що тільки починаючи з цього рівня стає можливим індивідуальний вибір, особисте віддання переваги тому чи іншому поняттю, надання статусу більш важливого у суб'єктивній ціннісній ієрархії, тоді як нульовий рівень (рівень слова) сприймається кожною мовною

особистістю як існуюча даність [10, с.54].

На вербально-семантичному рівні організації мовної особистості відбувається опанування системно-структурними зв'язками мови, завдяки яким формуються вміння ідентифікувати висловлювання або текст як продукт мовленнєвої діяльності.

Зв'язок між вербально-семантичним і тезаурусним рівнями моделей мовної особистості зумовлено тим, що сприйняти та зрозуміти якесь висловлення означає «пропустити» його крізь свій тезаурус, співвіднести зі своїми знаннями та віднайти відповідне його змісту місце у мовній картині світу.

Одиниці лінгвокогнітивного рівня – поняття, ідеї, концепти – складаються у кожній мовній особистості у більше чи менше упорядковану, систематизовану «картину світу», яка відображає ієрархію цінностей.

Лінгвокогнітивний рівень упорядкування мовної особистості та її аналізу передбачає розширення значення і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості, тезаурусні зв'язки, що відображають у вербальній формі зафіксований у пам'яті минулий індивідуальний досвід (мовний та лінгвокогнітивний), який активно використовується у практичній діяльності.

Прагматичний (мотиваційний) рівень заключає в собі цілі, мотиви, інтереси та настановлення. У якості одиниць тут виступають не мовно-орієнтовані структурні елементи – слова, і не гностично-орієнтовані структурні елементи тезауруса – концепти, поняття, дискрептори. Одиниці прагматичного рівня орієнтовані на прагматику і на цьому рівні проявляються у комунікативно-діяльних потребах особистості [3, с.57].

Можна зробити такий висновок, що формування особистості відбувається в комунікативному просторі мовного середовища, в якому виділяють фактори впливу на мовну особистість в іншомовному середовищі, які сприяють швидкому засвоєнню нової мови, акумулюють її формування та реалізацію: природний достовірний відеоряд, природний достовірний аудіоряд, природний ситуативний ряд, насичений ряд національних фонових знань та іноземної культури; навчальна стихія мови. Найважливіше завдання викладача іноземної мови – застосовувати ці фактори на заняттях при вивченні іноземної мови.

Література та джерела

1. Біляев О.М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник / О.М.Біляев. – Київ: Генеза, 2005 – 180с.
2. Богин Г.И. Концептуализация языковой личности: Автореферат диссертации доктора филологических наук. – Ленинград, 1982. – 31с.
3. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. – Москва, 1993. – 232с.
4. Висоцька А.І. Індивідуально-психологічні характеристики мовної особистості в іншомовному просторі // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Zbirnik_nauk._pracy._7
5. Виноградов В.В. Опыт риторического анализа монографии «О художественной прозе» / В.В.Виноградов, 1980. – С. 120-146.
6. Воркачев С.Г. Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград, Архангельск, 1986. – С. 16-25.
7. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранных языков. Лингвистика и дидактика / Гальскова Н.Д., Гез Н.И. – Москва: Академия, 2006. – 336с.
8. Игнатова И.Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте / И.Б.Игнатова // Выкладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – 2008. – №13. – С.54-59.
9. Єрмоленко С.Я. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я.Єрмоленко, С.П.Бибики, О.Г.Тодор. – К.: Либідь, 2001. – 223с;
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 262с.
11. Красик В.И. Языковая личность: аспекты изучения / В.И.Красик // II Международная научная конференция «Язык и культура». – Москва, 17-21 сентября 2003 г.
12. Леотнтьев О. Основы теории языковой деятельности. – Москва: Наука, 1974. – 368с.
13. Леотнтьев О. Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2003. – 536с.
14. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу / Дивослово – 2006. №7. – С.2-5
15. Нерознак В.П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма / В.П.Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – С.80-85
16. Скуратівський Л. Світоглядні засади навчання словесності // Українська мова і література в школі. – 1998. №1. – С.6-11
17. Снитко Т.Н. Предельные понятия в западной и восточной лингвокультурах. / Т.Н. Снитко. – Пятигорск, 1999. – С.46

Статья посвящена исследованию индивидуально-психологических характеристик языковой личности и ее факторов влияния в иноязычном пространстве. Раскрывается понятие вторичной языковой личности в иноязычной среде, компоненты формирования языковой личности, структура языковой личности, факторы влияния на языковую личность, такие как природный достоверный видеоряд, природный достоверный аудиоряд, природный ситуативный ряд и насыщенный ряд национальных фоновых знаний и иностранной культуры.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, природный достоверный видеоряд, природный достоверный аудиоряд, природный ситуативный ряд, насыщенный ряд национальных фоновых знаний, вербально-прагматический уровень, лингвокогнитивный уровень, прагматический уровень.

The article is devoted to the study of individually-psychological characteristics of language personality in foreign environment. The concept of secondary language personality has been disclosed, influence factors on language personality in a foreign environment, forming components of language personality, structure of language personality, influencing factors on language personality, namely natural authentic video set, natural authentic audio set, natural situations, national background knowledge and foreign culture.

Key words: language personality, second language personality, natural authentic video set, natural authentic audio set, natural situations, national background knowledge, verbal-pragmatic level, linguistic and cognitive level, pragmatic level.

УДК 378

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКОЛІ

Липчанко-Ковачик Оксана Василівна
м.Мукачеве

Проблема реалізації інноваційних підходів у освітньому процесі актуальна як для загальноосвітньої школи, так і для вищих навчальних закладів, де майбутні фахівці здобувають професійну освіту. Розглянуті у статті особливості підготовки майбутніх учителів-філологів до використання інтерактивних технологій у школі, визначають напрями опанування студентами навичками і теоретичними знаннями з проблеми організації діалогу. Щоб діалогічна взаємодія не втратила конструктивності й спрямовувалася на формування у студентів готовності використовувати інтерактивні технології в школі, майбутні вчителі-філологи повинні засвоїти алгоритм і обов'язкові вимоги до діалогу на заняттях.

Ключові слова: вчителі-філологи, діалог, дискусія, інтерактивні технології

Актуальність теми дослідження обумовлюється тим, що успішність педагогічної діяльності вчителя і його майстерність залежать не тільки від глибоких теоретичних знань, які студент завоює під час навчання у вищій школі, а й від його умінь і навичок використовувати інноваційні педагогічні методики й технології у роботі з учнями. Актуальність удосконалення підготовки майбутніх фахівців у вищій школі підкреслюється тим, що не зважаючи на зменшення кількості ВНЗ за період від 2000-2001 н.р. до 2012-2013 н.р. від 664 до 334, кількість студентів за цей період зросла більш як у три рази – від 528 до 1824,9 тисяч [6, с.208].

Проблема реалізації інноваційних підходів у освітньому процесі актуальна як для загальноосвітньої школи, так і для вищих навчальних закладів, де майбутні фахівці здобувають професійну освіту. Майбутні вчителі опановують методиками і досвідом інноваційних прийомів не лише вивчаючи педагогічні, а й інші дисципліни [3]. Тому важливим кроком у підготовці майбутніх учителів-філологів є навчання студентів використовувати інноваційні технології, зокрема, інтерактивні у майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми свідчить, що науковці зосереджували увагу на теорії і практиці інтерактивного навчання, обґрунтовуючи доцільність вибору цієї педагогічної технології [5, с.6], конкретизуючи педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання [5, с.19] і спрямовуючи учителів на те, щоб застосовувати інтеракцію максимально ефективно [5, с.36]. Наукові основи використання інтерактивних технологій у школі висвітлювалися й у наших публікаціях [1, с.94-97].

Метою статті є розкриття особливостей підготовки вчителя-філолога до використання інтерактивних технологій у школі.

Освіта є одним із найважливіших соціальних інститутів, що приковує до себе увагу науковців – філософів, педагогів, психологів, політологів, соціологів, демографів та ін. Із зміною суспільних процесів у державі актуалізується вагомість реформування системи освіти. Адже набуття та підвищення людського капіталу безпосередньо залежить від освіти, високий рівень якої є основною умовою нарощування інтелекту нації, її самостійності й конкурентоспроможності на світовому ринку.

Зasadничою особливістю підготовки вчителя-філолога до використання інтерактивних технологій у школі є урахування того факту, що інвестиції у розвиток людини зосереджують увагу на підвищенні можливостей індивіда, розвитку новаторського мислення, професійній і культурній мобільності. Адже базова освіта, професійно-технічна підготовка, академічні кваліфікації, безперервне підвищення професійних навичок і знань відповідно до потреб ринку праці, а також підтримка розвитку творчого мислення мають дуже важливе значення для визначення напрямку економічного і технічного прогресу просування до створення суспільства, заснованого на знаннях [4, с.476]. Окрім цього, рівень освіти визначає соціальний статус особистості, що, за М.Вебером, складається з трьох величин: рівня освіти, рівня кваліфікації і рівня навичок [3, с.11].

Важливою особливістю підготовки вчителя-філолога до використання інтерактивних технологій у школі є врахування в навчальному процесі гуманітарних принципів, які, на думку науковців, передбачають «подолання органічного технократизму; єдності логічного й історичного; єдності суспільного й особистісного; єдності навчання і виховання; додання людинотворчого характеру процесу навчання» [2, с.7]. Адже багатство суспільства насамперед визначається як сумою знань, накопичених у ньому, так і вмінням творчо їх використовувати. Це забезпечить перехід від індустріального суспільства до суспільства знань, де кожен на основі високої культури знань повинен прагнути використати їх, щоб приймати кваліфіковані рішення у сфері своєї професійної діяльності. Відтак повідною групою в суспільстві стають люди з високим рівнем знань, які вміють творчо їх застосовувати в роботі.

Відомо, що головне у педагогічній діяльності – встановлення між учителем і учнем довірливих взаємин, що дають можливість передавати знання у безпосередньому спілкуванні. Тому ще однією особливістю підготовки вчителя-філолога до використання інтерактивних технологій в школі є готовність майбутнього педагога до активної міжособистісної педагогічної взаємодії. Для цього студенти повинні опанувати мистецтвом діалогу як основним засобом інтерактивних технологій і специфікою його проведення.

Сучасний підхід до професійної освіти майбутнього вчителя-філолога вимагає від студента опанування навичками і теоретичними знаннями діалогу. Діалогічність педагогічної діяльності сприяє реалізації творчого злету та розвитку наукового спілкування. Методологічному осмисленню діалогічних форм, реалізованих у процесі навчання, сприяють спеціальна педагогічна література, наукові розробки, в яких аналізуються проблеми діалогіки і творчості, а також найдавніші діалоги Платона і сократівські бесіди.

Науковці виокремлюють такі види діалогу:

- діалог-суперечка;
- діалог-конфіденційне пояснення;
- діалог-емоційний конфлікт;
- діалог-унісон.

Майбутній учитель зобов'язаний опанувати всіма видами діалогу, щоб доцільно їх використовувати у підготовці до прове-

дення бесід з учнями та в ході інтерактивних занять. Проблема діалогу стає особливо важливою в процесі визначення проблемної ситуації, коли виникає потреба осмислити її і виразити через запитання, що передбачає пошук необхідної відповіді. Використовуючи вміння і навички застосування інтеракцій, учитель додає уточнюючі, навідні, зустрічні чи казусні запитання стратегічного чи тактичного призначення. Запитання можуть бути складними і простими, парадоксальними, полемічними, випереджувальними, прогностичними тощо. Сама постановка запитання для діалогу вимагає від учителя такту, вміння знайти індивідуальний підхід до кожного учня і класу загалом, щоб школярі змогли виявити свої знання, інтелект, ерудицію, рівень підготовки до заняття.

У самій постановці запитання може бути закладений той елемент імпровізації та несподіванки, що так необхідний для живого творчого діалогу, адже запитання практично завжди містить лексику, що народжує відповідну думку. Тому діалог є найважливішим елементом організації інтерактивних форм роботи в початковому процесі. У діалозі комплексно спрацьовують такі фактори: доказовість, обґрунтування власної точки зору, спростування позицій, заперечення несумісних поглядів тощо. Для методики викладання філологічних дисциплін учителю необхідно враховувати як аналіз логіко-методичної сторони діалогу, так і створення позитивної емоційної атмосфери в класі, одночасне звернення і до розуму, і до почуттів сторін, які полемізують.

Для підвищення ефективності діалогу і посилення активізації учнів під час інтерактивного спілкування вчителю варто продумати і підібрати для аналізу окремі конкретні ситуації, участь у яких і подальше їх обговорення становило б інтерес для школярів.

Науковці виокремлюють різні типи ситуацій:

- ситуація-ілюстрація, коли за допомогою конкретного епізоду, випадку, події з реальної практики можна використовувати аналогічні прийоми аналізу, той чи інший спосіб вирішення проблеми;
- ситуація-вправа, коли за допомогою конкретної ситуації підсилюється зміст інформації, краще і надійніше запам'ятовується те, що буде потрібно надалі;
- ситуація-оцінка, коли ситуація має різне оцінювальне бачення залежно від методичного моменту;
- ситуація-проблема, коли визначаються лише окремі умови і моменти, що відбуваються, і необхідно осмислити цю ситуацію, сформулювати саму проблему і запропонувати варіанти її вирішення [3, с.67].

У процесі організації діалогічної взаємодії в класі мета учителя – викликати непідробний інтерес учнів до питань, що розглядаються на уроці. Для цього під час навчання майбутніх учителів-філологів організовувати діалогічну взаємодію в класі необхідно навчити студентів переводити внутрішній діалог у зовнішній. Використовуючи різні види діалогічних ситуацій у навчанні студентів викладач створює умови, коли студент проводить діалог з педагогом, виступаючи від себе особисто і від імені тієї особи, з якою в думках він полемізує. Саме тоді, коли точка зору студента у внутрішньому діалозі стане для нього досить доказовою, у нього виникне бажання озвучити свій внутрішній діалог і перевести його у зовнішній, де його погляди знайдуть собі прихильників чи супротивників у результаті обміну думками. Важливо, щоб студенти давали оцінку розглянутих ситуацій інтерактивної педагогічної взаємодії, свідомо озвучували і дотримувалися певної професійно-педагогічної позиції, вміли обґрунтувати її доцільність і переваги для використання у майбутній педагогічній діяльності.

Головне завдання викладача – дати змогу студентам вступити в діалог, полеміку, забезпечити взаємодію поглядів співрозмовників. Результативним є виявлення позицій з погляду їх динаміки. Діалог містить у собі такі можливості:

- зближення позицій (аж до збігів);
- розбіжність поглядів діалогічних партнерів;
- суперечливість позицій (аж до виникнення повної несумісності).

Діалог сприяє підвищенню ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, оскільки активізує

мислительну діяльність студентів, змушує їх шукати потрібну відповідь на конкретно поставлене запитання, прагнути до істини тощо. Водночас студенти набуватимуть досвіду використання діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності в роботі з учнями. Важливо розвинути у студента потребу в інтелектуальному діалозі, в активному пошуку відповіді не тільки на питання теорії стосовно сутності інтерактивних технологій, специфіки окремих інтеракцій, а й на проблеми використання окреслених педагогічних інновацій у майбутній професійній діяльності.

Іноді під час обговорення методики використання інтерактивних технологій у навчальному процесі школи діалог мимоволі переходить у дискусію (у розумінні суперечки). Дискусія може виникнути при розгляді проблемного питання, коли студенти займають різні, іноді діаметрально протилежні позиції. Наприклад, у нашій педагогічній практиці предметом дискусії майбутніх учителів-філологів були питання доцільності й ефективності використання дидактичних ігор як засобів інтерактивних технологій у роботі з учнями під час вивчення нового матеріалу, на підсумкових заняттях. Дуже важливо для викладача володіти ситуацією і не дати дискусії перетворитися на хаос.

Дискусія виправдовує себе, якщо у висловлюванні студента не розкривається всебічно певна проблема, що є предметом обговорення, або коли висловлюється помилкова думка, а інші студенти – учасники дискусії доповнюють його виступ, уточнюють деталі, критикують помилковий вислів, виявляють знання інших наукових точок зору з обговорюваної проблеми тощо.

Для того, щоб діалогічна взаємодія не втратила конструктивності й спрямовувалася на формування у студентів умінь і навичок використовувати інтерактивні технології у майбутній професійній діяльності вчителя-філолога, студенти повинні засвоїти алгоритм і обов'язкові вимоги до діалогу на заняттях:

- важливо визначити заздалегідь і ознайомити учасників з колом питань, які будуть винесені для обговорення;
- рекомендувати літературу для самостійної роботи;
- розробити основні правила участі у діалогічній взаємодії на занятті (наприклад, виступ обмежується в часі до 1 хв.; кількість реплік від однієї особи – не більше трьох; виступати необхідно лише з окресленого кола питань; розмежовувати власні погляди з науковими позиціями конкретних авторів; аргументувати чітко, не використовуючи загальновідомих фраз, постулатів, тверджень та ін.).

Доцільно рекомендувати студентам підготувати реферати для обговорення окремих питань. Однак студентам рекомендовано не зачитувати підготовлене реферативне повідомлення, а озвучувати тільки основні поняття, головні думки, ідеї. Переказ студентом основних думок реферату має такі позитивні аспекти:

- розвиває пам'ять;
- сприяє послідовному викладу матеріалу;
- надає можливість проявити вибірковість думок, тому що студент в усній формі обирає головне і намагається передати його зміст в обмежений часовий період;
- дає змогу студенту ще раз усвідомити досліджувану проблему, побачити її нібито зі сторони;
- знайти шляхи вирішення проблеми;
- розвиває у студента мовленнєву культуру, яка особливо важлива для майбутнього вчителя-філолога і знадобиться йому в подальшій професійній діяльності.

Узагальнюючи проведені дослідження, зазначимо, що для підготовки вчителя-філолога до використання інтерактивних технологій в школі доцільно використовувати методику організації діалогічної взаємодії під час навчання студентів у вищій школі. Участь студентів у діалогах уможливить вибір майбутніми учителями оптимальних моделей педагогічної взаємодії в роботі з учнями.

Перспективи подальших наукових пошуків убацьмає в розробці спеціальних методичних матеріалів, які сприятимуть опануванню студентами знаннями, вміннями і навичками використання інтерактивних технологій у майбутній педагогічній діяльності.

Література та джерела

1. Липчанко-Ковачик О.В. Наукові основи використання інтерактивних технологій у школі / О.В.Липчанко-Ковачик // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 28. – С.94-97

2. Макро- і мікросоціальна інженерія: соціоінженерний практикум: [навч. видання] / В.І.Подшивалкіна, М.П.Лукашевич, Є.І.Суїменко, Т.Г.Каменська. – Одеса: Астропринт, 2001. – 231 с.
3. Малахова Ж.Д. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів: навч. посіб. / Ж.Д.Малахова, В. М.Огаренко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 280 с.
4. Піддубний В.А. Освіта в Україні: тенденції розвитку / В.А.Піддубний // Українське суспільство: десять років незалежності (соціальний моніторинг та коментар науковців); за ред. В.М.Ворони, М.О.Шульги. – К.: Ін-т соціології НАН України, 2001. – С.475-479
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І.Пометун. – К., 2007. – 144 с.
6. Україна у цифрах у 2012 році : статистичний збірник [Електронний ресурс] / За ред. О.Г.Осауленка; відповід. за вип. О.Е.Остапчук. – К.: Державна служба статистики України, 2013. – 249 с. – Режим доступу: <http://library.oseu.edu.ua/docs/Ukraine%20u%20cyfruh%202012.pdf>

Проблема реализации инновационных подходов в образовательном процессе актуальна как для общеобразовательной школы, так и для высших учебных заведений, где будущие специалисты получают профессиональное образование. Рассмотренные в статье особенности подготовки будущих учителей-филологов к использованию интерактивных технологий в школе, определяют направления овладения студентами навыками и теоретическими знаниями по проблеме организации диалога. Чтобы диалогическое взаимодействие не потеряло конструктивности и направлялось на формирование у студентов готовности использовать интерактивные технологии в школе, будущие учителя-филологи должны усвоить алгоритм и обязательные требования к диалогу на занятиях.

Ключевые слова: учителя-филологи, диалог, дискуссия, интерактивные технологии

The problem of realization of innovative approaches in educational process is urgent not only for general school but also for higher educational establishments, where specialists-to-be get professional education. The peculiarities of teacher-philologist training, considered in the article, of using interactive technologies at school determine the direction of students' mastering of skills and theoretical knowledge on issues of dialogue organization. Future teachers-philologists are to assimilate the algorithm and essential demands of dialogue on the lessons in order not to loose the constructiveness of dialogical interaction and to direct it onto the formation of students' readiness to use interactive technologies at school.

Key words: teachers-philologists, dialogue, discussion, interactive technologies.

УДК 37: 797. 217 - 055. 2

РОЛЬ ЗАНЯТЬ АКВААЕРОБІКОЮ У ПІДВИЩЕННІ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ І РІВНЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ

Ляховець Лариса Олексіївна

м.Ужгород

У статті розглянуто аквааеробіку як вид аеробіки та універсальний засіб впливу на жіночий організм, її компоненти і програми оздоровчої спрямованості, теоретико-методичні основи їхньої розробки і побудови, результати наукових досліджень щодо використання сучасних оздоровчих комплексів аквааеробіки. Експериментально з'ясовано вплив занять аквааеробікою на підвищення функціональних можливостей і рівня фізичного стану жінок першого і другого зрілого віку, загальне оздоровлення їхнього організму.

Ключові слова: аеробіка, аквааеробіка, жінки, оздоровлення, функціональні можливості, рівень фізичного стану.

Сьогодні допомогти в подоланні негативної тенденції погіршення загального стану здоров'я населення може впровадження в практику фізкультурно-рекреаційної роботи нових оздоровчих технологій і зокрема нових оригінальних методик і програм фітнесу й аеробіки, які надали б можливість задіяти різні механізми впливу на організм жінок зрілого віку. При виконанні цього завдання слід враховувати, що останніми роками у сфері оздоровчої фізичної культури та рекреації спостерігається динамічний розвиток нетрадиційних видів рухової активності, в тому числі аквааеробіки, чому сприяють її відносна доступність та емоційність, а також потужність оздоровчих впливів водного середовища. Традиції його використання для активного відпочинку та оздоровлення сягають глибини століть, і в сучасному суспільстві вода розглядається як ефективний альтернативний терапевтичний засіб [5; 6; 8]. Нагальними проблемами сьогодні є синтез найбільш ефективних аспектів існуючих методик і технологій аквааеробіки при розробці нових програм і більш докладне вивчення можливої ролі занять аквааеробікою в оздоровленні різних за віком і рівнем здоров'я категорій населення.

У статті використані праці, присвячені проблемам розробки

основ сучасної аеробіки та аквааеробіки, теорії і методики викладання, проведення практичних занять з аквааеробіки; серед них праці під ред. Є.Мякіненко та М.Шестакова [1], Т.Меньшуткіної [8], Т.Несторової та Н.Овчинникової [9], Е.Хоулі та Б.Френкса [16]. Чимало праць і досліджень присвячено розробці практичних програм і комплексів вправ аквааеробіки, а також її оздоровчим ефектам. Зокрема, Д.Лоуренс у своїй книзі "Аквааеробіка. Вправи у воді" [7] дала вичерпне керівництво для інструкторів і тих, хто займається самостійно, щодо організації занять, представила курси вправ з аквааеробіки для різних категорій осіб, заходи з безпеки під час занять у воді. У низці робіт – наприклад, праці Р.Хеніга [15], – даються слушні поради щодо використання різних засобів оздоровлення незалежно від віку, в тому числі широкого спектру засобів аквааеробіки, аналізується їхня потенційна оздоровча роль. Проблемам розробки сучасних комплексів вправ аквааеробіки та впливу занять на стан організму жінок різного віку присвячено багато дисертаційних досліджень [3; 5; 12], однак, на жаль, майже всі вони виконуються за кордоном. Вказані проблеми підняті й у статтях і збірниках матеріалів наукових форумів. Так, дослідження Ю.Усачова [14] присвячене сучасним тенденціям, які впливають на розробку програм аквааеробіки; автор статті розробив нову конфігурацію особливостей системи координат багатовекторних програм аквааеробіки, що будується за чотирма векторами (навчальним, реабілітаційним, кондиційним, спортивним) і передбачає два основні чинники впливу (водного середовища і фізичних вправ). Побудові сучасного змісту занять аквааеробікою присвячені статті Н.Нечаєвої [10], С.Сологубової [11]; у статтях Т.Кутек і Л.Погребенник [6], В.Скрипалєва [13] та деяких інших авторів висвітлені різні аспекти мотивації занять аквааеробікою, їхнього впливу на організм та психоемоційну сферу особистості (переважно жінок).

Метою дослідження було дослідити значення занять акваа-

еробікою для покращення здоров'я дорослих жінок. Відповідно перед статтею поставлені такі завдання: 1) окреслити сутність та особливості аквааеробіки як унікальної системи оздоровлення; 2) розглянути теоретико-методичні основи побудови програм аквааеробіки оздоровчої спрямованості; 3) експериментально визначити вплив занять аквааеробікою на функціональний і фізичний стан жінок зрілого віку. В ході дослідження авторка користувалася такими методами: аналіз науково-методичної і довідкової літератури, психологічний аналіз, антропометричний і фізіологічний методи, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Аквааеробіку можемо розглядати як одне з важливих джерел сучасних фізкультурно-оздоровчих фітнес-програм і різновид аеробіки – системи вправ, спрямованої на розвиток аеробних можливостей енергозабезпечення рухової активності. Крім аквааеробіки, у світі активно розвиваються кікбоксинг-аеробіка, спінбайк-аеробіка, танцювальна і спортивна аеробіка, степ-аеробіка, слайд-аеробіка, бодішейпінг, аерофітнес та інші напрями, кожен із яких має характерні особливості, що знаходять своє вираження в історії розвитку, конкретних завданнях, методиках та умовах проведення занять. Аквааеробіка визначається як система фізичних вправ вибіркової спрямованості, що виконуються переважно з музичним супроводом в умовах водного середовища, яке завдяки своїм властивостям відіграє роль природного багатфункціонального тренажера. Вправи аквааеробіки можуть бути представлені у вигляді самостійних програм, що повною мірою реалізуються у воді, або входять до комплексних циклів поряд із різними варіантами аеробних вправ (ходьбою, бігом, їздом на велосипеді тощо). Слід підкреслити, що хоча основу аквааеробіки становить оздоровче плавання, ми повинні розглядати її як самостійну систему, оскільки, якщо програми оздоровчого плавання побудовані на циклічних вправах – рухових актах, в яких на протязі тривалого часу постійно повторюється один і той же закінчений руховий цикл і які спрямовані на подолання певної дистанції, то програми аквааеробіки є ациклічними – в них структура рухів не має стереотипного циклу і змінюється в ході виконання, основні рухи можуть виконуватися з різних вихідних положень [2; 9; 14; 16].

Оздоровчий вплив засобів аквааеробіки зумовлений активізацією найважливіших функціональних систем організму, високою енергетичною ємністю виконуваної роботи, феноменом гравітаційного розвантаження опірно-рухового апарату, наявністю стійкого ефекту загартування. Програми аквааеробіки можуть мати різну цільову спрямованість: лікувально-профілактичну, навчальну, рекреативну, кондиційну, спортивно-орієнтовальну. В аквааеробіці активізація засобів впливу може відбуватися за різними напрямками: за рахунок зміни рівня води, шляхом диференціації амплітуди, темпу, координаційної складності рухів, підбору адекватних температурних режимів. Слідування певному темпу і ритму, які задає музичний супровід, сприяє чіткості рухів, кращій координації та загальній організованості, виховує естетичний смак, почуття ритму, культуру рухів. Важливою перевагою аквааеробіки є, крім іншого, те, що в воді можуть займатися жінки, які мають протипоказання до занять фізичними вправами на суші, – з остеохондрозом, варикозним розширенням вен, гіпертонією, болями в суглобах тощо [5; 6; 13].

Оскільки розробка і практична реалізація сучасних програм аквааеробіки пов'язані з різними методологічними підходами, застосуванням іноді довольної термінології, нестандартного обладнання, єдиної класифікації різних видів і напрямів аквааеробіки в теорії фізичної культури і спорту ще не вироблено. Серед напрямів, в яких переважає аеробний характер занять, – гідроаеробіка (виконання з різною інтенсивністю і тривалістю комплексу циклічних та ациклічних вправ), акваданс (програми включають елементи й комбінації координаційних танцювально-гімнастичних рухів), акваджогінг (комплекс бігових локомотій, що виконуються з вибірковою амплітудою та інтенсивністю на різних глибинах басейну), аквастеп (вправи на степ-платформах, спеціально укріплених на дні басейну), акванудлз (вправи з використанням спеціальної гнучкої шестоподібної конструкції – нудлза), акватікейміз (програми із застосуванням різноманітних ігор і розваг у воді), аквафліперс (варіанти дистанційного та підводного плавання, що викону-

ються із застосуванням сучасної екіпіровки – масок, ластів, рукавичок, аквалангів і т. п.). Інші напрями передбачають переважне використання вправ силового характеру – це, зокрема, акватоніка, аквадинаміка (диференційовані за ступенем складності силові вправи у воді), аквабілдинг, акваформінг, ватерпоувер (вправи з арсеналу засобів атлетизму, каланеттики для підвищення силових можливостей локальних і регіональних м'язових груп), свімнастик (гімнастичні вправи в опірному чи безопірному положенні, з підручними предметами чи без них), акваджим – силові вправи з використанням спеціальних водних тренажерів, переважно ізотонічного характеру). Розвиваються також напрями і компоненти змішаного характеру (аквамікс, аквафіт), комплекси вправ на розтягування і розслаблення (аквастретчинг, гідрорелаксація), специфічні за призначенням чи контингентом види занять – акваінтродакшн, аквабегінз (заняття для початківців із вивченням базових елементів аквааеробіки, використанням легких доступних рухів), акваінтервал (інтервальні тренування для підвищення рівня загальної спеціальної витривалості), аквамоушн (заняття із застосуванням колового тренування силового характеру, різних варіантів дистанційного плавання, ігрових форм) та інші [3; 7; 10].

На наше переконання, сучасні програми і комплекси вправ аквааеробіки повинні диференціюватися залежно від рівня фізичного стану й відповідно бути низької, середньої та високої інтенсивності, розроблятися з використанням результатів останніх наукових досліджень проблем рухової активності, з проявом творчої ініціативи; сприяти формуванню свідомого ставлення до виконання програми; реалізовувати досягнення конкретних цілей (наприклад, зниження маси тіла); враховувати мотивацію, стан здоров'я і рівень фізичної підготовленості жінок. Для повного забезпечення цих умов слід проводити систематичні комплексні тестування, що, крім іншого, сприяє підтриманню інтересу до програми. Бажаємо також, щоб певні елементи програми сприяли активному спілкуванню тих, хто займається, щоб вправи виконувалися на фоні позитивних емоцій. Зрештою, надзвичайно важливим правилом є забезпечення перед початком виконання програми безпечних умов для тих, хто займається, з урахуванням необхідного в даних обставинах медичного забезпечення [1; 3].

Результати порівняльного аналізу програм аквааеробіки аеробного і силового характеру дають підстави стверджувати, що аеробні комплекси відрізняються значним темпом виконання рухів, які включають одночасну роботу м'язових груп ніг, тулуба і плечового пояса, відсутністю пауз відпочинку між серіями, що визначає більш високу ЧСС протягом заняття. Силовий варіант занять характеризується акцентованою роботою певних м'язів на протязі 1-1,5 хвилини. Обов'язковим для цього є суттєве зменшення загальної кількості рухових дій, але щільність заняття з точки зору дій взагалі не зменшується. Відповідно, меншими є середні показники ЧСС. Також встановлено, що терміновий ефект занять аквааеробікою силового характеру проявляється в нормалізації артеріального тиску, особливо при гіпертонії. При застосуванні змішаного підходу на початку заняття рекомендується застосовувати вправи переважно силового характеру – це дозволяє уникнути неадекватної реакції жіночого організму на фізичні навантаження, сприяє поступовій адаптації до них; далі слідів перехід до аеробного тренування з поступовим введенням комбінованої роботи для подальшого підвищення функціональних резервів організму. На практиці різні форми об'єднуються в програмах інтегративного характеру і не являють собою ізольовані комплекси. Їх можна розглядати як ланки загального технологічного процесу, спрямованого на вирішення завдань збереження і підвищення функціональних можливостей організму, збільшення гнучкості й амплітуди рухів найважливіших суглобних зон, корекції фігури, покращення психоемоційного стану жінок [2; 4].

Як показали результати досліджень, структура і зміст традиційних занять фітнесом та оригінальних напрямів і технологій аквааеробіки, так само як умови їх проведення, мають низку відмінностей. Сучасні технології деяких програм характеризуються більш широким діапазоном засобів впливу на організм, у ряді випадків вони ставлять жорсткі вимоги до параметрів басейнів для плавання. Ефективність програм сучасної оздоровчої аквааеробіки може забезпечити наявність таких чинників як: можливість охо-

плення більш широкого кола тих, хто займається (зокрема жінок в періодах до і після пологів, хворих у стадії реабілітації, людей з обмеженою руховою активністю або таких, які не вміють плавати); можливість здійснення диференційованого впливу на морфофункціональні показники організму шляхом використання різних за характером рухів; підтримання високого емоційного фону на заняттях, у тому числі завдяки музичному супроводу колективно виконуваних вправ, бажано за активної демонстраційної участі інструктора; застосування додаткового обладнання – кругів, по-

ясів для опори та зміни плавучості, дошок, м'ячів, труб, ластів, рукавичок, платформ; штучне створення гідроефектів, породжених хвилями на воді; почергове проведення занять у басейнах різної конфігурації та в природних водоймах [9; 11].

Для визначення впливу занять аквааеробікою на функціональний і фізичний стан жінок авторкою було сформовано дві експериментальні групи за рівнем фізичного стану (РФС), який визначався за апробованою в ході численних досліджень методикою за формулою:

$$\text{РФС} = \frac{700 - 3 \times \text{ЧСС} - 2,5 \times \text{АТ}_{\text{сер.}} - 2,7 \times \text{вік} + 0,28 \times \text{маса тіла}}{350 - 2,6 \times \text{вік} + 0,21 \times \text{довжина тіла}} \quad (1)$$

Середній артеріальний тиск ($\text{АТ}_{\text{сер.}}$) визначався з урахуванням систолічного ($\text{АТ}_{\text{сист.}}$) та діастолічного ($\text{АТ}_{\text{діаст.}}$) тиску за формулою:

$$\text{АТ}_{\text{сер.}} = \frac{\text{АТ}_{\text{сист.}} - \text{АТ}_{\text{діаст.}}}{3} + \text{АТ}_{\text{діаст.}} \quad (2)$$

Рівні фізичного стану визначалися за спеціальною шкалою (табл. 1).

Таблиця 1

Шкала оцінки РФС

№	РФС	Бали
1	Низький	< 0,375
2	Нижчий від середнього	0,376 – 0,525
3	Середній	0,526 – 0,675
4	Вищий за середній	0,676 – 0,825
5	Високий	0,826 >

Першу експериментальну групу (ЕГ № 1, 20 жінок, середній вік 35,8 років) склали жінки з низьким та нижчим від середнього РФС, другу експериментальну групу (ЕГ № 2, 16 жінок, середній вік 28,2 роки) – жінки із середнім та вищим за середній РФС. Жінки обох груп протягом 6 місяців займалися аквааеробікою за комплексними індивідуальними програмами у спортивно-оздоровчому комплексі "Водолій" (м. Ужгород). Під час проведення педагогічного експерименту здійснювався регулярний контроль за фізичним станом жінок; після його закінчення було проведене підсумкове визначення РФС кожної з учасниць експерименту. Результати дослідження подані в табл. 2. Слід відзначити, що в ЕГ № 1 досягнуті набагато більш вражаючі результати, адже рівень РФС жінок цієї групи до

початку експерименту був значно нижчим, і майже кожна жінка фактично мала надлишкову масу тіла. Показово, що 85% жінок ЕГ № 1 підвищили свій індивідуальний РФС, тимчасом як в ЕГ № 2, незважаючи на більш скромні успіхи щодо покращення функціональних показників, цей показник дорівнює 100%. 8 учасниць ЕГ № 1 і 5 жінок ЕГ № 2 перейшли на вищий рівень РФС. Маса тіла в середньому в ЕГ № 1 знизилася на 9,32%, в ЕГ № 2 – на 4,33%; показники ЧСС – відповідно на 8,24% і 6%, середнього АТ – на 4,42% і 1,12%. Середній показник РФС (у балах) зріс в ЕГ № 1 на 0,101 балів, в ЕГ № 2 – на 0,068 балів. Отже, загальногруповий показник РФС в ЕГ № 1 майже досяг узагальненого середнього рівня РФС, а в ЕГ № 2 суттєво наблизився до вищого за середній рівня (див. табл. 2).

Таблиця 2

Групові показники рівня фізичного стану жінок першої і другої експериментальної групи до і після педагогічного експерименту (n = 36)

Антропометричні та функціональні показники, показники РФС	ЕГ № 1 (n = 20)				ЕГ № 2 (n = 16)			
	До експерименту	Після експерименту	Динаміка приросту (%)	P	До експерименту	Після експерименту	Динаміка приросту (%)	P
Довжина тіла (см)	162,4	162,6	+ 0,12	> 0,05	164,4	164,4	-	> 0,05
Маса тіла (кг)	73,0	66,2	- 9,32	< 0,05	64,6	61,8	- 4,33	< 0,05
Вік (років)	35,8	35,8	-	-	28,2	28,6	-	-
ЧСС (уд/хв)	87,4	80,2	- 8,24	< 0,05	81,6	75,6	- 6,00	< 0,05
$\text{АТ}_{\text{сист.}}$ (мм.рт.ст.)	122,8	117,6	- 4,23	< 0,05	116,2	114,2	- 1,72	< 0,05
$\text{АТ}_{\text{діаст.}}$ (мм.рт.ст.)	81,2	77,6	- 4,43	< 0,05	75,6	75,0	- 0,79	< 0,05
$\text{АТ}_{\text{сер.}}$ (мм.од.)	95,1	90,9	- 4,42	< 0,05	89,1	88,1	- 1,12	< 0,05
РФС (бали)	0,423	0,524	-	-	0,560	0,628	-	-

Висновки:

1. Результати аналізу літературних джерел дозволяють стверджувати, що аквааеробіка як унікальна система фізичних вправ вибіркової спрямованості, що виконуються переважно з музичним супроводом в умовах водного середовища, може здійснювати багатоплановий оздоровчий вплив на організм жінок першого і другого зрілого віку, зумовлений різними чинниками; активізація засобів такого впливу відбувається за різними напрямками.

2. Існує декілька підходів до побудови програм занять акваае-

робікою. Перший передбачає побудову програм аеробного характеру, другий – силового характеру; ефективність обох може бути забезпечена в тому разі, якщо будуть спиратися на широкий діапазон мотиваційних орієнтирів з урахуванням інтересів тих, хто займається, активне залучення досягнень передових технологій, досягнення максимального оздоровчого ефекту, забезпечення комфортності умов проведення занять, готовність до своєчасної модернізації арсеналу технічних засобів, використання фізичних навантажень середньої та низької інтенсивності. У логічному

співвіднесенні з сутністю аеробіки основу оздоровчої аквааеробіки повинні складати інноваційні програми і технології аеробного характеру, зміст яких як на рівні окремих занять, так і на рівні циклів і розгорнутих форматів повинен доповнюватися комплексами вправ силового характеру, призначеними для покращення показників м'язової сили, гнучкості й т.п. Цей підхід підводить до розробки програм аквааеробіки змішаного характеру.

3. Результати педагогічного експерименту виявилися більш

відчутними в ЕГ № 1, хоча помітні покращення досягнуті в обох групах. Ми пояснюємо це тим, що учасниці ЕГ № 1, РФС яких загалом був більш низьким, по-перше, мали більший резервний потенціал організму, по-друге, їхня мотивація до самовіддачі під час занять була суб'єктивно сильнішою. Загалом доведено, що регулярні заняття аквааеробікою сприяють підвищенню функціональному і фізичного стану організму жінок, допомагають їм зміцнити своє здоров'я й попередити можливі захворювання.

Література та джерела:

1. Аэробика. Теория и методика проведения занятий / Под ред. Е.Б.Мякинченко, М.П.Шестакова. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 304 с.
2. Булгакова Н.Ж. Аквааэробика: Метод. разработки / Н.Ж.Булгакова, И.А.Васильева. – М.: РИО РГАФК, 1996. – 32 с.
3. Васильева И.А. Содержание и методика занятий водной аэробикой с женщинами зрелого возраста: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры" / Ирина Александровна Васильева. – М.: Рос. гос. ун-т физ. культуры, 1997. – 23 с.
4. Іваночко В. Експериментальне обґрунтування особливостей складання комплексів вправ для занять оздоровчими видами аеробіки / В.Іваночко, В.Завійська // Молода спортивна наука України: 36. наук. праць у галузі фізичної культури та спорту. Вип. 10: У 4-х т. – Львів: НВФ "Українські технології", 2006. – Т. 1. – С.205-209
5. Колганова Е.Ю. Влияние занятий аквааэробикой на состояние организма женщин разного возраста: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры" / Елизавета Юрьевна Колганова. – М.: Моск. гос. академия физ. культуры, 2007. – 24 с.
6. Кутек Т. Оздоровча аеробіка як ефективний засіб зміцнення здоров'я жінок 20-30 років / Т.Кутек, Л.Погребенник // Молода спортивна наука України: 36. наук. праць у галузі фізичної культури та спорту. Вип.8: У 4-х т. – Львів: НВФ "Українські технології", 2004. – Т. 3. – С.188-192
7. Лоуренс Д. Аквааэробика. Упражнения в воде: Практическое руководство / Дэбби Лоуренс. – Пер.с англ.А.Озерова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 256 с.
8. Меньшуткина Т.Г. Теоретические и методические основы оздоровительно-рекреационной работы по плаванию с женщинами / Т.Г.Меньшуткина. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 192 с.
9. Нестерова Т.В. Теория и методика преподавания аэробики / Т.В.Нестерова, Н.А.Овчинникова. – К.: УГУФВС, 1998. – 33 с.
10. Нечаева Н.А. Содержание занятий гидроаэробикой для женщин среднего возраста / Н.А.Нечаева // Физкультурное образование: проблемы и перспективы: Материалы межвуз. научно-практ. конференции. – СПб., 1996. – С.147-149
11. Сологубова С.В. Доцільність поєднання різних видів фітнесу під час побудови програми тренування для жінок зрілого віку // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Вип. 12. – Харків: Харківська державна академія фізичної культури, 2007. – С.50-55
12. Полухина Т.Г. Классификация и типология упражнений в аквааэробике как основа для разработки технологии обучения: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры" / Татьяна Григорьевна Полухина. – М.: Рос. гос. ун-т физ. культуры, 2003. – 18 с.
13. Скрипалев В. Чудо аэробики / В.Скрипалев // Физкультура и спорт. – 1995. – № 2. – С.16-18. Також: Граница удовольствия / В.Скрипалев // Физкультура и спорт. – 1995. – № 3. – С.16-17; Поправка к Куперу / В.Скрипалев // Физкультура и спорт. – 1995. – № 4. – С.28-29
14. Усачов Ю. Сучасні тенденції розвитку і функціонування багатовекторних програм оздоровчого фітнесу / Ю.Усачов // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 1. – С. 52-54.
15. Хенниг Р.М. Женщинам до и после 30 / Р.М.Хенниг. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1998. – 288 с.
16. Хоули Э.Т. Оздоровительный фитнес / Эдвард Т.Хоули, Б.Дон Френкс. – Пер.с англ.А.Яценко. – К.: Олимпийская литература, 2000. – 368 с.

В статье рассмотрены аквааэробика как вид аэробики и универсальное средство влияния на женский организм, ее компоненты и программы оздоровительной направленности, теоретико-методические основы их разработки и построения, результаты научных исследований по использованию современных оздоровительных комплексов аквааэробики. Экспериментально определено влияние занятий аквааэробикой на повышение функциональных возможностей и уровня физического состояния женщин первого и второго зрелого возраста, общее оздоровление их организма.

Ключевые слова: аэробика, аквааэробика, женщины, оздоровление, функциональные возможности, уровень физического состояния.

The author of the article has examined water aerobics as a form of aerobics and universal means of influence on the female body, as well as its components and wellness programmes, theoretical and methodological foundations of their development and construction, results of the research studies on using the water aerobics being modern wellness complexes. The impact of the water aerobics trainings on the functionality and level of physical conditions of women of first and second mature age has been measured as well as the general recovery of their organism.

Key words: aerobics, water aerobics, women, recovery, functionality, level of physical conditions.

УДК 37.018.477

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН: КОРОТКИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛ

Ляшко Мар'яна Михайлівна
м.Ужгород

Стаття присвячена дослідженню міжетнічних відносин. Підкреслюється актуальність даної проблематики для України, як для держави, яка тільки ступила на шлях толерантного ставлення до різних національностей. В науковому дослідженні важливу роль відіграє теоретичний аналіз відмінностей в термінології українських та зарубіжних вчених, який коротко викладений автором.

Ключові слова: національна меншина, етнічність, етноцен-

тризм, етнічна ідентичність, раса.

Після здобуття Україною незалежності, вона вступила на новий шлях розвитку, що відбулося на її громадянах нестабільністю соціально-політичних процесів, економічними, демографічними, культурними та інтелектуальними кризами. Піклування про соціальний добробут нації – це одне з основних завдань держави та її органів. Важливу роль тут відіграє рівність прав всіх грома-

дян держави, незалежно від їх етнічної приналежності. На жаль, в Україні ця категорія населення законодавчо захищена досить слабо.

Враховуючи, що в Україні робляться лише перші кроки у бік соціального захисту та толерантного відношення до національних меншин, можна стверджувати, що актуальними є теоретичні та методологічні дослідження у цій сфері, зокрема всебічне вивчення зарубіжного досвіду з цього питання. Для проведення теоретичного аналізу було вибрано США, як країну, в якій співіснує велика кількість різних етносів та культур, і де соціальний захист цих громадян розвинутий всебічно.

Будь-яке дослідження починається з вивчення категоріального апарату, тому дана стаття присвячена короткому аналізу відмінностей в термінології українських та зарубіжних дослідників, коли вони говорять про національну чи етнічну меншину.

Меншина – це культурно, етнічно або расово відмінна група, що живе в рамках суспільства. При використанні в даному значенні, термін має певний політичний та соціальний зміст.

Так як термін використовується політиками та соціологами, меншина обов'язково підпорядковується домінуючій в суспільстві групі. Ця підпорядкованість, а не чисельна меншість, є основною рисою для визначення групи як меншини. В деяких випадках, наприклад в Південній Африці, де темношкіре населення вважається меншиною у зв'язку із домінуванням білошкірих мешканців, "національна меншина" може в декілька разів чисельно переважати домінуючу групу [3].

Відповідно до соціологічної термінології, меншина має бути окремою соціальною групою. Вона має специфічні правила членства та правила культурної поведінки, що відрізняє її від більшості. Вона має мити особливості, легко впізнавані характеристики, що відділяють її від решти суспільства.

У своїй відокремленості від основних сил суспільства, члени національної меншини як правило відрізані і від повного залучення до праці на благо суспільства, і від користування суспільними благами. Національна меншина як правило бідніша, ніж домінуюча етнічна спільнота, хоча існують деякі винятки.

Нестача важливих відмінних рис не дозволяє деяким групам бути класифікованими як меншини. В сучасному американському суспільстві релігія рідко класифікується як ознака меншини. Суспільство в цілому занадто секуляризоване, щоб дуже тонко відчувати різницю в релігійних віруваннях. Група, що утворилася тільки на основі економічних факторів рідко визначається як меншина, хіба що її діяльність пов'язана з відмінною культурою чи расою.

Роль національних меншин варіюється від суспільства до суспільства, це залежить від структури соціальної системи та відносної влади національної меншини. В загальному, суспільство в цілому має два варіанти у ситуації конфронтації з національною меншиною: національну меншину можна або ліквідувати, або толерувати. Національну меншину можна ліквідувати декількома методами. Її можна виселити або придушити. У 17 столітті домінуюча римсько-католицька церква заборонила практикування протестантизму у Франції. Протестанти мали вибір: змінити релігію, практикувати протестантизм таємно або покинути країну. Таким чином протестантизм як субкультура був успішно викорінений. Прикладом придушення національної меншини є винищення нацистами декількох мільйонів євреїв.

Менш насильницьким методом ліквідація національної меншини є асиміляція. Під час цього процесу національна меншина приймає культурні атрибути панівної більшості. У 19 столітті і на початку 20 століття США стали свідками впливу на європейських іммігрантів. Замість того, щоб дозволити їм залишити свої оригінальні культурні риси, домінуюча англословна протестантська община прищепила іммігрантам свою культуру. Іммігранти адаптували домінуючу мову та ідеологію. В результаті вони не утворили автономної соціальної групи, а стали асимільованими в американське суспільство.

Коли національній меншині дозволяють існувати в рамках суспільства, така соціальна система називається плюралістичною. Домінуючі сили в плюралістичному суспільстві роблять вибір на користь толерування національних меншин з двох причин.

Домінуюча більшість може не бачити причин позбавитися меншини. З іншого боку, навіть якщо меншину недолюблюють, можуть існувати політичні ідеологічні або моральні перешкоди процесу ліквідації. Комерційна торгівля деяких Європейських країн у 12-13 століттях залежала від єврейських торговців. В зв'язку з цим антисеміти того часу не мали змоги позбутися єврейської національної меншини.

Структура суспільства в цілому впливає на роль національної меншини в ньому. Згідно визначення, національні меншини знаходяться десь внизу драбини суспільної ієрархії. Рівень соціальної мобільності представника національної меншини залежить від того, чи суспільство, в якому він живе, є відкритим або закритим. В закритому суспільстві ролі та функції його членів теоретично ніколи не можуть змінитися (наприклад, традиційна кастова система в Індії). Відкрите суспільство, з іншого боку, дозволяє індивіду змінювати свої ролі, з відповідними змінами статусу.

Приклад такої ситуації можна бачити в США – відкрите суспільство дозволяє індивідуальну соціальну мобільність. Соціологи вважають, що частково труднощі, з якими зустрічаються чорношкірі американці в процесі вливання в американське суспільство, завищуються в зв'язку з тим, що чорношкірі, на відміну від інших груп, нерівноправно розглядаються як автономна соціальна група. Цей стереотип спричинює відділення чорношкірих від суспільства, яке є відкритим і вільним від подібних автономних груп. Труднощі, з якими стикаються чорношкірі американці в США, є типовими проблемами національних меншин в сучасному західному суспільстві [2, р.202-236].

Етнічність стосується ідентифікації групи, що базується на культурних відмінностях, які перетворюють групу в "народ". Вважається, що відмінність виражається в мові, музиці, цінностях, мистецтві, стилі, літературі, сімейному житті, релігії, ритуалах, їжі, іменах, публічному житті і матеріальній культурі. Ця культурна всебічність – унікальний набір культурних рис, що дозволяє самовиражатися особливим шляхом в соціокультурному житті суспільства – характеризує концепцію етнічності.

Концепція етнічності контрастує з поняттям раси, що стосується унікальних фізичних та біогенетичних рис популяції. Критерії, що використовуються для характеристики групи – унікальний набір культурних рис чи біогенетичних рис – визначає вважається група етнічною чи расовою. В кінці 20 століття – на початку 21 століття "ірландці" вважалося етнічною приналежністю, а "білі" – расовою.

Антропологи розглядають етнічність, расу та національну меншину як соціальні та культурні структури, а не біологічні. У всіх випадках формування ідентичності є результатом дії специфічних соціальних, культурних, політичних та економічних стосунків впродовж довгого історичного періоду.

Ідентифікація стосується усвідомлення групою своїх унікальних рис та індивідуального усвідомлення належності до цієї групи. Самоусвідомлення може формулюватися культурними термінами (етнічна ідентифікація), біогенетичними термінами (расова ідентифікація), термінами сексуальної орієнтації та гендерними термінами.

Етнічна група має відчуття спільності, переконання, що її члени формують особливу групу, і відчуття громадської totoжності. Баркер визначає етнічну групу як: "Окрема група людей, які поділяють спільну мову, набір звичаїв, історію, культуру, расу, релігію, або походження" [1].

Практично кожна етнічна група має сильне почуття етноцентризму, "орієнтацію або набір переконань, що ставить чиясь культуру, етнічну чи расову групу, або націю, вище інших". Етноцентризм веде членів етнічних групи до бачення своєї культури як найкращої, вищої, такої, яку інші культури повинні приймати. Етноцентризм також веде до упередженого ставлення до іноземців, яких можуть розглядати як варварів, некультурних людей, або дикунів.

Почуття етнічної вишестості всередині нації як правило супроводжуються переконанням, що політичне та економічне домінування якоїсь однієї групи є природним, морально правильним, в інтересах нації. Етноцентризм був фактором, що призвів до деяких найгірших звірств в історії, таких як майже успішна спроба

американських колоністів винищити корінних американців та масові розправи Гітлера над більше ніж 6 мільйонами європейських євреїв, а також мільйонами циганів, людьми з вадами розвитку, та інших представників різних меншин.

В процесі взаємодії між націями, етноцентричні переконання інколи призводять до війн та слугують виправданням для завоювань. За останні декілька століть принаймні декілька війн виникли між націями, одна з яких хотіла змусити іншу прийняти її культуру. Наприклад, Ізраїль був втягнутий в жорстокі протистояння з арабськими країнами через контроль над територіями. Боснійці, серби, хорвати та інші борються за домінування в колишній Югославії.

Гіббс та Хуанг пропонують таке визначення етнічності: "членство групи людей, які поділяють унікальний соціальний та культурний спадок, що передається від покоління до покоління... Члени етнічної групи вірять у свою істотну відмінність від інших". Членство в етнічній групі забезпечує "культурну відмінність та набір цінностей, норм та соціальної поведінки; основу формування дитячого бачення "себе, світу та майбутніх можливостей"; дає зміст особистому досвіду дитини"; будує міжособистісні стосунки; і дає "зовнішню форму поведінці та діям". Етнічність може визначати тип сім'ї, мови, сусідства, церкви, школи, та рольові моделі,

в яких розвивається дитина [1].

Етнічність для кольорових дітей та сімей також впливає у вимозі подвійної соціалізації – як у свій етнічний світ, так і у домінуючий білий світ, в якому вони мусять взаємодіяти та виживати. Результатом такої подвійної соціалізації є бікультурна особистість. Бікультурна соціалізація – це процес, за допомогою якого батьки учать своїх дітей функціонувати у двох соціальних середовищах. На цей процес впливає декілька факторів. Ці фактори включають рівень, до якого дві культури поділяють норми, цінності, уявлення та переконання; доступність міжкультурних медіаторів; кількість та якість правильного зворотного зв'язку, що йде від кожної культури про поведінку представників іншої; співпадіння стилю вирішення проблем кольоровими людьми та представниками домінуючої культури; індивідуальний рівень володіння мовами; та рівень фізичної схожості між культурами.

В результаті проведеного дослідження було встановлено, що в іноземній літературі співіснують три терміни, які стосуються обраної проблеми: "раса", "етнічність", "національна меншина". В деяких випадках вони між собою переплітаються, але мають різні характеристики та поділяють суспільство на групи за різними ознаками.

Література та джерела

1. Banton M. Ethnic and Racial Consciousness / Michael Banton. – Harlow: Addison Wesley Longman, 1997. – P.37-40
2. Zastrow C. Understanding Human Behaviour and the Social Environment – 9th ed / C.Zastrow, K.Kirst-Ashman.. – Australia; Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning, 2013. – 766 p.
3. Encyclopedia Britannica. – 2007 Ultimate Reference Suite [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Encyclop%C3%A6dia_Britannica_Ultimate_Reference_Suite

Статья посвящена исследованию межэтнических отношений. Подчеркивается актуальность данной проблематики для Украины, как для государства, которое делает первые шаги на пути толерантного отношения к разным национальностям. В научном исследовании важную роль играет теоретический анализ отличий в терминологии украинских и зарубежных учёных, который кратко изложен автором.

Ключевые слова: национальное меньшинство, этничность, этноцентризм, этническая идентичность, раса.

In this article the problem of ethnic relations has been considered. The author has pointed out that this problem is very important for Ukraine, as for the country only beginning its way of toleration to different nationalities. Theoretic analysis of differences in categories of Ukrainian and foreign scientists, which has been shortly considered by the author, is very important in scientific research.

Key words: national minority, ethnicity, ethnocentrism, ethnic identity, race.

УДК 796.41:613.71

ЗАСТОСУВАННЯ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ ПІЛАТЕСУ У ПРОВЕДЕННІ ЗАНЯТЬ ЗІ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП

Маріонда Іван Іванович
Джуган Любов Михайлівна
м.Ужгород

В статті розглядається вплив системи Пілатеса на розвиток фізичних якостей, корекцію статури, а також психоемоційний стан та зміцнення здоров'я студентів спеціальних медичних груп для покращення самопочуття і активної життєвості.

На основі аналізу напрацювань дослідників визначено, що причиною низької мотивації студентів до занять фізичними вправами є відсутність можливості вибору форм занять та незадоволеність традиційним змістом програмного матеріалу фізичного виховання. Розроблено тренувальну програму з застосуванням основних вправ пілатесу на заняттях зі студентами спеціальних медичних груп.

Ключові слова: пілатес, сучасний фітнес, система "Тіло і розум", методика Пілатеса

Метою статті є розгляд впливу та основних принципів системи Дж. Пілатеса на розвиток фізичних якостей, корекцію статури,

а також психоемоційний стан студентів які мають проблеми зі здоров'ям для покращення самопочуття і активної життєвості.

Протягом останніх років проведено чимало досліджень, присвячених вивченню проблеми вдосконалення змісту фізичного виховання. Однією із таких проблем фахівці називають падіння інтересу до традиційних занять фізичним вихованням. Зокрема, вони наголошують, що причиною низької мотивації студентів до занять фізичними вправами є відсутність можливості вибору форм занять, незадоволеність традиційним змістом програмного матеріалу фізичного виховання. Більшість літературних даних і методичних розробок, присвячених пілатесу, носять описовий характер і не відображають всю складність і багатогранність можливого впливу на різні системи організму. При цьому відсутні будь-які об'єктивні докази позитивного впливу даної системи на психофізичний стан студентів які займаються в СМГ і адекватного підбору відповідних засобів впливу. Ця обставина визначає про-

блематичність теми даної статті для розвитку системи фізичної культури.

Актуальність теми статті зумовлена тим, що вперше вправи та методи пілатесу застосовуються в фізичному вихованні зі студентами СМГ. В даний час не викликає сумніву факт можливості позитивного впливу фізичних вправ на стан фізичного та психічного здоров'я, поліпшення діяльності серцево-судинної, дихальної, гормональної систем, поліпшення сили, гнучкості та інших фізичних якостей людини. Проте багато людей навіть не можуть розшифрувати слово "пілатес".

У ході роботи вирішувалися такі завдання:

1. Аналіз сучасних методик викладання пілатесу у вищих навчальних закладах.

2. Встановлення мотивів та причин, що спонукають студентів вести активний спосіб життя та цікавитися оздоровчими напрямками фітнесу.

3. Розробка тренувальної програми занять пілатесом.

4. Дослідження фізичного стану студентів і обґрунтування ефективності та оздоровчого впливу занять пілатесом.

Пілатес – комплекс вправ для всього тіла, який розвиває гнучкість і рухливість, а також є одним з найбезпечніших видів тренування. Ніякі інші вправи не надають настільки м'якої дії на тіло, одночасно укріплюючи його. У наш час пілатес – дуже поширена в усьому світі система вправ. Ця система дозволяє розтягнути і зміцнити м'язи тіла без ударного навантаження, так як виконується в повільному темпі, тому практично повністю виключається можливість травматизму при заняттях пілатесом.

Цей напрямок названий на честь свого засновника Джозефа Пілатеса, що народився в 1880 р. у Дюссельдорфі. Джозеф був дуже слабким від народження: у дитинстві він страждав від рахіту, астми й ревматичної лихоманки.

Він також займався дослідженнями східних форм фізичних вправ. Об'єднавши все найкраще із західних і східних методик, він створив те, що стало відомо як метод Пілатеса.

Свою систему вправ Пілатес спочатку застосовував для лікування різних видів травм, оскільки його вправи дуже дбайливо і ефективно зміцнюють м'язи. І в наш час фізіотерапевти рекомендують заняття пілатесом в реабілітаційний період людям, які перенесли травми хребта.

Крім того, заняття пілатесом надзвичайно корисні жінкам. Пілатес дозволяє значно зміцнити м'язи тазу, спини, преса. Сааме ці групи м'язів найбільш задіяні в родовій діяльності жінки. Тому пілатес рекомендують вагітним при підготовці до пологів і жінкам в післяпологовий період для дбайливого відновлення пружності м'язів живота, спини, стегон.

Пілатес – це безпечна програма вправ без ударного навантаження, що дозволяє розтягти й зміцнити основні м'язові групи в логічній послідовності, не забуваючи при цьому й про більше дрібні слабкі м'язи. Ця система відповідає вимогам будь-якого організму.

Як і будь-яке інше фізичне навантаження, пілатес розвиває гнучкість суглобів, еластичність зв'язок, силу, міжм'язову й внутрішньом'язову координацію, силову витривалість і психічні якості, але головна відмінність пілатеса від всіх інших видів – зведена практично до нуля можливість травм і негативних реакцій.

Всі вправи виконуються зі спеціальними тренажерами. Це може бути ізотонічне кільце, фітбол, гумові амортизатори або тренажер Pilates Allegro. Постійно концентруючи свою увагу на подиху, положенні хребта й малого таза, людина вчиться відчувати своє тіло. Таким чином, налагоджується зв'язок між тілом і розумом на енергетичному рівні.

Пілатес розвиває координацію, покращує гнучкість, учить рухатися красиво і граціозно. Заняття пілатесом корисні людям будь-якого віку і статі, всім, хто хоче добре виглядати і бути у відмінній формі. Несхожі один на одного вправи вимагають незвичайно точного плавного без пауз виконання, а значить, високої концентрації на тому, що ви робите.

Незвичність і перевага цієї системи вправ, що зумовлює необхідність і актуальність використання її тренерами при тренуванні спецгруп, полягає в наступному:

- пілатес розвиває гнучкість і силу певних груп м'язів.

- пілатес корисний для хворих, що перенесли травму хребта.
- пілатес укріплює тіло і заспокоює дух.
- при будь-якому рівні підготовки можна підібрати оптимальні вправи.

- не існує обмежень за віком і немає протипоказань при правильному підборі комплексу.

- кожен рух виходить з свідомості, тобто кожне скорочення м'яза контролюється діяльністю мозку.

Пілатес базується на кількох основних принципах:

- релаксація – це принцип пілатеса, з якого починається кожне заняття. Дозволяє зняти навантаження, що накопичилося за день;

- концентрація – цей принцип є основоположним для всієї системи. Суть цього принципу полягає в зосередженні уважної концентрації саме на ті м'язи, які в даний момент тренуються. Чим вище концентрація на кожному русі, тим ефективніше вправи;

- вирівнювання – це принцип, спрямований на вироблення правильної постави. Якщо не приділяти правильному розташуванню суглобів організму, то можна пошкодити суглоби. Тому правильне взаємне розташування всіх суглобів є дуже важливим для безпеки занять;

- дихання – це принцип контролювання дихання. При заняттях пілатесом дихання повинно бути глибоким з концентрацією на заповненні повітрям нижньої частини легенів. При такому способі дихання при виконанні вправ не з'являється задишка;

- центрування – є фундаментальний принцип пілатеса. Принцип заснований на стабілізуючих властивості поперечних м'язів живота. Саме цим м'язам та іншим м'язам преса приділяється найбільша кількість уваги у тренуваннях, оскільки прес підтримує хребет і життєво важливі органи черевної порожнини у правильному положенні;

- координація – цей принцип пілатеса вимагає точності виконання кожного руху при заняттях і постійного контролю над своїм тілом. Повторюючи рухи правильно на заняттях, наш організм звикає завжди рухатися правильно;

- плавність рухів – цей принцип заснований на плавних рухах при виконанні вправ. Кожна вправа плавно переходить до наступної. Рухи звичайно виконуються повільно, даючи можливість подумки сконцентруватися на необхідних м'язах;

- витривалість – цей принцип дозволяє збільшити витривалість всього організму за рахунок поступового збільшення інтенсивності тренувань. Підвищується ефективність роботи дихальної та серцево-судинної систем організму;

- регулярність – без цього принципу всі зусилля будуть практично непомітні. Рекомендована регулярність занять пілатесом – не менше трьох разів на тиждень.

З метою вирішення даної проблеми нами був проведений педагогічний експеримент в двох групах студентів СМГ. В експерименті були задіяні 50 студенток: по 25 в контрольній та в експериментальній групах. Контрольна і експериментальна групи до експерименту вірогідно не відрізнялися. Експеримент тривав 9 місяців – з вересня 2012 р. по червень 2013 р.

У контрольній групі було 2 уроки на тиждень фізичної культури, а в експериментальній крім уроків ще були секційні заняття фітнесу за програмою пілатес. Заняття проводилися два рази на тиждень по 2 години. Експериментальна група займалася за програмою Пілатеса, переходячи в міру готовності від початкового рівня складності до повної програми для підготовлених. Всі заняття включали розминку, основну частину і заключний стретчинг (вправи на розтягування).

Використовуючи методику бальної оцінки, ми виділили умовно дві групи студенток СМГ. Обидві групи займалися за однаковою програмою, відмінність між ними була в тому що експериментальна група крім основних занять 2 рази в тиждень відвідували ще і секційні заняття. Виходячи з результатів дослідження результати експериментальної групи у 2-3 рази перевищують результати контрольної, так як програма Пілатеса, спрямована на розвиток силової витривалості і гнучкості, дала більш суттєві позитивні результати ніж заняття з базової аеробіки.

Отже, при постійних і регулярних заняттях за методикою Пілатеса можна досягти позитивних результатів у зміцненні м'язів

Таблиця 1.

Фізична підготовленість студентів

Показники фізичної підготовки	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Нахил тулуба вперед (гнучкість)	10см	15см	10см	19см
Утримання положення у напівприсяді	10с	20с	10с	30с
Утримання тулуба в припіднятому положенні	10с	20с	10с	30
Утримання ніг над підлогою	15с	25с	15с	40с
Утримання тіла в упорі лежачи	10с	25с	10	30
Утримання тазу лежачи, ступні на м'ячі	10с	30с	10с	60с

живота, спини, сили рук, покращити свою гнучкість та психоемоційний стан. Також покращується рухливість суглобів і координація рухів, кровообіг і дихання. Людина, що займається пілатесом, рухається легко, її постава правильна і красива, вона більш уверена у собі.

Висновки. Тренування по системі пілатес настільки безпечні, що їх використовують для відновлювальної терапії після травм, вона також допомагає поліпшити контроль над тілом, перетворюючи його в єдине гармонічне ціле. Саме тому для занять пілатесом практично не існує ніяких протипоказань, адже ними можна почати займатися в будь-якому віці, перебуваючи в будь-якій

фізичній формі.

І найголовніше – вправи пілатеса дозволяють удосконалити і доповнити традиційні програми з фізичного виховання зі студентами основної та спеціальної медичної групи. Методи Пілатеса ґрунтуються на ідеалі гарного самопочуття й не є одним із численних способів, націлених на те, щоб втиснути тіло в бікіні перед початком пляжного сезону. Рівномірно розвинені м'язи - ключ до гарної постави, пластичності й природної грації. Застосування Пілатесу у повсякденному навчальному і навчально-тренувальному процесі допоможе успішно розв'язати проблему стосовно показників стану здоров'я та розвитку фізичних можливостей організму.

Література та джерела

1. Вейдер С. Пілатес для ідеального веса. //С. Вейдер. Ростов на Дону: Феникс. – 2007. – 197 с.
2. Вейдер С. Пілатес от А до Я. // С. Вейдер. Ростов на Дону: Феникс. – 2007. – 320 с.
3. Самойленко В. П. Учебник инструктора групповых фитнес-занятий. – М.: Коммерческие технологии. – 2001. – 316 с.
4. Хердман А. Система Пилатеса. // А. Хердман. Киев: София. – 2004. – 144 с.

В статье рассматривается влияние системы Пилатеса на развитие физических качеств, коррекцию телосложения, а также психозомоциональное состояние и укрепление здоровья студентов специальных медицинских групп для улучшения самочувствия и активной жизнедеятельности.

На основе анализа работ исследователей определено, что причиной низкой мотивации студентов к занятиям физическими упражнениями является отсутствие возможности выбора форм занятий и неудовлетворенность традиционным содержанием программного материала физического воспитания. Разработано тренировочную программу с применением основных упражнений пилатеса на занятиях со студентами специальных медицинских групп.

Ключевые слова: пилатес, современный фитнес, система "Тело и разум", методика Пилатеса

This paper examines the influence of instruction on the development of physical qualities, figure correction and psycho-emotional state and health promotion students specialized medical teams to improve health and active life.

Based on the analysis of developments researchers have determined that the reason for low student motivation to exercise is the lack of choice and forms of exercises, dissatisfaction with traditional content of the programme material of physical education. The training programme using has been developed with Pilates exercises in the classroom with students of special medical groups.

Key words: pilates, modern fitness, system "Body and Mind", Pilates method.

УДК 371.13:504 (008)

КОНСТРУЮВАННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Микитенко Наталія Олександрівна

м.Львів

У статті визначено ключові характеристики ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Встановлено, що ефективною системою формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю є адаптивна дисипативна. Здійснено аналіз особливостей конструювання і функціонування ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю. Визначено ключові компоненти адаптивної дисипативної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю.

Ключові слова: іншомовна професійна компетентність, фахівці нефілологічного профілю, система формування іншомовної професійної компетентності, адаптивна дисипативна система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю.

Розробка ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) майбутніх фахівців нефілологічного профілю можлива за рахунок узгодження теоретико-методологічних та методичних основ з урахуванням психологічних особливостей і резервних навчальних можливостей тих, хто навчається.

Основоположниками принципу системності вважаються Л.фон Берталанфі, А.Богданов, Г.Саймон, А.Чандлер. Основою вимог, охоплених принципом системності, є поняття системи (від грецького – «поєднання, композиція»). Ю.Плотинський трактує систему як велику кількість пов'язаних між собою елементів, що розглядаються як ціле [9, с.12]. Е.Агошкова і Б.Ахлібінський тлумачать систему як фундаментальну і універсальну категорію, форму представлення предмета наукового пізнання [1]. О.Петрашук визначає систему як складне явище, до якого входять численні елементи, які утворюють сукупність завдяки наявності внутрішніх зв'язків [8, с.37]. В нефілологічних і точних науках традиційним стає визначення динамічної системи [1].

Мета статті – визначити ключові характеристики, проаналізувати особливості конструювання і функціонування ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю.

Педагогічна система – сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, що є складовими цілеспрямованого педагогічного процесу. Педагогічний процес реалізується в штучних умовах і в сукупності з цими умовами складає педагогічну систему [3].

Термін «система» дефініціюється за допомогою термінів «зв'язок» «взаємозв'язок», «елемент», «ціле», «єдність». У методології структурно-системних досліджень система знань про об'єкт ототожнюється з системою предмета, а система предмета механічно накладається на систему об'єкта [12].

Комплексна система може бути визначена як система, що складається з багатьох частин, елементів чи компонентів, які поєднуються у більш чи менш складний спосіб [17, с.1]. Системи є комплексними не завдяки великій кількості компонентів, а внаслідок складної поведінки [17, с.3].

Наукові дослідження теорії генеральних систем окреслюють поняття «цілого» і «цілісності». Ієрархічність будови, стабільність, диференціація, підтримка стабільного стану, цілеспрямованість – основні характеристики загальної системи [18]. Принцип системності передбачає якість об'єкта виявляти ознаки системи у встановленні зв'язків між структурними елементами цієї системи, що забезпечують її функціонування. Системний підхід побудований на основі принципу системності. Основними принципами системного підходу, окрім системності, є:

- цілісність, що дозволяє водночас розглядати систему як єдине ціле і як підсистему для вищих рівнів;
- структуризація, що дозволяє аналізувати елементи

системи та їх взаємозв'язки у досліджуваній структурі, наявність підсистем, ієрархічність будови, представлена різними рівнями та їх елементами;

- множинність, яка виявляється у аналізі і характеристиці цілісної системи та її окремих елементів [14].

Проте, системі притаманні інтегративні якості, не характерні для кожного окремого її компонента. В результаті інтеграції компонентів у системі вона набуває нових якостей. При цьому якості окремих компонентів можуть повністю або частково втрачатися.

В.Сластьонін розглядає педагогічний процес як складову педагогічної системи і визначає такі його компоненти, як: педагоги, студенти (учні), зміст освіти і засоби. Взаємодія названих компонентів перетворює педагогічний процес на динамічну систему [11, с.205].

Орієнтація на середній рівень володіння студентами іноземною мовою – домінуюча характеристика традиційної педагогічної системи навчання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі. Такий підхід нівелює індивідуалізацію навчання, не враховує активізацію резервних навчальних можливостей студентів, що призводить до їх психологічного травмування.

Звернення до адаптивних освітніх систем дає можливість диференціації й індивідуалізації навчання, врахування особистісних навчальних можливостей студентів.

Адаптивне навчання – соціально зорієнтована, навчальна та розвивальна модель цілеспрямованого процесу взаємодії педагога, студентів (учнів), джерел інформації. Її основною характеристикою є поєднання адаптивної та адаптуючої діяльності [7]. «Адаптивне управління навчальним процесом ґрунтується на системному підході, оскільки управління такою складною соціально-педагогічною системою як навчальний процес має бути системним», – акцентує Г. Полякова [10, с.2-3].

Дидактична система формування ІПК як інтегральної якості майбутніх фахівців нефілологічного профілю може змінюватися і розвиватися, а отже, вважаємо її відкритою системою.

Розвиток відкритих систем вивчає синергетичний підхід. Він розвинувся з системного підходу. На поч. 1970-х рр. німецький фізик Н. Хакем вжив термін «синергетика» для позначення просторово-темпоральних структур. Таке позначення наголошувало на координації діяльності частин системи, що призводить до формування глобальних структур. Н.Князева і Н.Хакем визначають синергетику як теорію самоорганізації. Н.Хакем окреслює синергетику як міждисциплінарну сферу досліджень, що вивчає системи, які складаються з кількох чи багатьох компонентів. Внаслідок взаємодії ці компоненти можуть набувати нових якісних характеристик. Отож, синергетичний підхід визначає загальні принципи управління розвитком комплексних систем, у яких відбуваються якісні зміни [16]. Так, синергетичний підхід поглиблює розуміння процесів, що відбуваються в результаті взаємодії компонентів моделі запропонованої дидактичної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю як відкритої системи, дозволяє простежити за якісними змінами рівнів сформованості ІПК студентів. Велике значення відіграв синергетичний підхід і у розробці технологічно-методичної парадигми концепції формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю, зокрема – авторських диференційної та суєтивно-асоціативної технологій, оскільки він лежить в основі ідеї асоціативних ланцюгів [16]. Саме цей підхід передбачає інтеграцію з індивідуальним та міжпредметним підходами, характеризується нелінійністю, дозволяє реалізувати творчу активність студентів, механізми рефлексії, саморегуляції у процесі розвитку ІПК як інтегральної якості майбутніх фахівців.

Синергетичний підхід проектується на освітні системи, яким притаманна самоорганізація, взаємопроникнення потоків обмінних процесів як в межах самих систем, так і з зовнішнього середовища у ці системи, асиметричність структур, функціональна

нестабільність. Процес самоорганізації навчання в рамках синергетичного підходу є самоорганізацією у дисипативних системах. Під самоорганізацією системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей розуміємо упорядкованість її структури, що знаходиться в стані, далекому від рівноваги. Взаємодії компонентів системи (флуктуації) впливають на ключові точки системи – біфуркації, що спричинює якісні зміни стану системи [19].

Дисипативними системами є відкриті системи, які пов'язані з навколишнім середовищем обмінними процесами, розсіюють енергію, інформацію, мають здатність до нелінійної еволюції і є динамічними. Своє наукове походження дисипативні системи започаткували від термодинаміки. Відкриті дисипативні системи вирізняються високим рівнем адаптивності та інтеграції з навколишнім середовищем, здатністю впливати на навколишнє середовище, змінюючи його, й інтегруватися у нього [6].

Побудова дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю на основі синергетичного підходу актуалізує креативний та емоційно-ціннісний компоненти структури ІПК, передбачає здатність майбутніх фахівців до міжособистісної взаємодії, сприяє розвитку когнітивних якостей студентів, у т.ч. їх логічного, дивергентного, асоціативного мислення (визначених як домінуючі види мислення фахівців нефілологічного профілю), завдяки активізації асоціативних процесів на основі побудови асоціативних ланцюгів, розвитку міжсистемних (міжпредметних) видів поєднання асоціацій, активізації резервних навчальних можливостей студентів на основі сугестії, автосугестії та саморегуляції. Відображенню синергетичного підходу в адаптивній дисипативній системі формування ІПК сприяє реалізація інтерактивної та трансакційної моделей комунікації з використанням екстравербальних засобів комунікації (інтонація, темп мовлення, міміка, жести та ін). Важливою в рамках синергетичного підходу є стратегія продуктивного партнерства, що полягає у взаємовпливі учасників навчального процесу, своєчасному виявленні дисгармонії в процесах комунікації, прагненні до налагодження стосунків [6], зокрема – реалізації моделі стосунків згідно теорії балансу та моделі налагодження стосунків.

Адаптивна дисипативна система формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей може бути визначена як цілісне явище на основі наявності таких ознак:

- інтеграційних якостей і закономірностей, не характерних окремим компонентам системи;
- структури, що відображає зв'язки і відношення між компонентами системи;
- функціональних характеристик; комунікативних властивостей, тобто зв'язків з іншими системами [2, с.18].

На сьогоднішній день засадничі основи іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю висвітлені у такій нормативній документації, як державні освітні стандарти, освітньо-професійні програми та освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани підготовки майбутніх фахівців вітчизняних ВНЗ, навчальні і робочі програми вивчення іноземних мов для студентів нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів. На підставі системного аналізу освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів і магістрів нефілологічних спеціальностей, освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців, навчальних планів, навчально-методичного забезпечення іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей, науково-педагогічної літератури, вважаємо, що адаптивна дисипативна система формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю забезпечить оптимізацію іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей завдяки:

- 1) реалізації інтеграційних процесів вивчення іноземної мови професійного спрямування та дисциплін гуманітарного (рідна, латинська мова), фундаментального і фахово зорієнтованого циклів;
- 2) активізації навчально-пошукової і науково-дослідницької діяльності студентів;
- 3) підвищенню ефективності формування у них цілісної системи галузевих, предметних, мовних і мовленнєвих знань, умінь,

навичок, відповідних компетенцій;

4) розвитку інтегральних особистих якостей, необхідних сучасному фахівцеві нефілологічних спеціальностей у майбутній професійній діяльності задля успішної реалізації функціональних ролей та обов'язків.

Адаптивна дисипативна система формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей має на меті оволодіння студентами високим рівнем сформованості ІПК, у т.ч. усіма її інваріантними компонентами, а також такими інтегрованими якостями як: логічне, дивергентне, асоціативне мислення, грамотний аналіз ситуації, самостійне прийняття рішень, креативність, уміння формулювати проблему і знаходити оптимальні шляхи її вирішення, уміння інтегрувати теоретичні знання з практикою, досвід діяльності, гнучка адаптація до різноманітних віртуальних й реальних професійних ситуацій у іншомовному середовищі.

Завдання системи полягають у формуванні у студентів [5]:

1) на мікрорівні ІПК – спеціально-предметних, галузевих й лінгвістичних знань; спеціально-предметних, галузевих, мовленнєвих, навчальних, когнітивних умінь і навичок; здібностей до самостійного навчання;

2) на мезорівні ІПК – компонентів загальних груп компетенцій-складових іншомовної професійної компетенції, на основі якої формується відповідна компетентність, тобто предметних, галузевих і ключових компетенцій, у т.ч. й іншомовної комунікативної (її складають: лінгвістична, референційна, прагматична, стратегічна, міжкультурна, соціокультурна компетенції);

3) на макрорівні ІПК – досвіду іншомовної мовленнєвої діяльності; здатності вільно застосовувати систему знань, умінь і навичок-складових ІПК; здатності створювати й управляти іншомовним дискурсом та метадискурсом; здатності використовувати метадискурс в реальній чи змодельованій професійній комунікативній ситуації; емоційно-ціннісного ставлення до предмета діяльності; креативного компонента.

Адаптивна дисипативна система формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю – складна ієрархічна система, усі елементи якої взаємопов'язані, взаємодоповнюються і взаємодіють між собою. Ключовими компонентами адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю, відповідними основним етапам організації навчального процесу, є: цільовий, організаційно-змістовий, процесуальний, корегувальний, оцінювально-результативний.

У межах вказаних компонентів визначаються:

- мета і завдання адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей;
 - концепція формування ІПК, що базується на положеннях сучасної філософії освіти, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, соціолінгвістичних теорій, методологічних, методичних принципів та підходів;
 - навчальне середовище технологічної взаємодії;
 - суб'єкти навчального середовища;
 - педагогічні умови успішної реалізації адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю;
 - етапи реалізації адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю;
 - зміст навчання іншомовного фахово зорієнтованого спілкування;
 - ефективні технології формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю, що передбачають реалізацію методик, методів і стратегій навчання іноземних мов професійного спрямування, навчально-методичних комплексів; вибір форм організації навчання, форм і методів контролю навчальних досягнень студентів; фактори впливу на процес формування ІПК;
 - критерії рівнів сформованості ІПК та критерії їх оцінювання.
- Суб'єктами навчального середовища є, у першу чергу, викладачі й студенти, що взаємодіють у системах «викладач-студент» та «студент-студент». Задля досягнення позитивної динаміки формування ІПК студентів взаємодія суб'єктів навчального середовища повинна бути інтерактивною.
- Як у цілому, так і за елементами успішної реалізації моделі адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців

нефілологічних спеціальностей залежить від сукупності факторів, які можна звести до системи узагальнених детермінант. Узагальненими детермінантами адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю є: соціальна, змістова, процесуальна, організаційна та матеріальна.

Основна організаційна форма навчання у процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вітчизняних ВНЗ – практичні заняття. Адаптивна дисипативна система формування ІПК передбачає проведення академічних навчальних занять у гомогенних групах, сформованих за результатами розвитку іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) студентів на початковому етапі навчання. Таким чином, в процесі групової навчальної діяльності виявляються переваги диференційного підходу до навчання майбутніх фахівців нефілологічного профілю іноземної мови професійного спрямування. Впродовж навчального семестру рівень сформованості ІПК студентів повинен, згідно вимог навчальних і робочих програм вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування / спілкування», зрости на одну градацію. До прикладу, якщо рівень сформованості ІКК студентів на момент вступу на навчання у ВНЗ був інтродуктивним (А1), то наприкінці першого семестру вивчення дисципліни «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування / спілкування», рівень сформованості ІПК студентів повинен зрости до середнього (А2). Існує можливість переходу студентів на навчання до групи з іншим рівнем сформованості ІПК студентів за умови надто швидкого чи сповільненого розвитку їх ІПК.

К. Cheek піднімає питання, чи варто за умови реалізації диференційного підходу організовувати групи за рівнями знань і умінь для вивчення студентами усіх навчальних дисциплін підготовки майбутніх фахівців, вагомим для формування їх професійної компетентності [15], чи скажімо, для формування іншомовних комунікативних умінь достатньо організації навчання іноземної мови у групах за рівнями сформованості ІКК чи ІПК студентів.

На основі тверджень К. Cheek [15] можна розвинути думку, що якщо б у викладачів навчальних дисциплін фундаментального та фахово зорієнтованого циклів ІПК була сформована на високому рівні і викладання цих дисциплін здійснювалося іноземною мовою міжнародного спілкування – англійською, розвиток комунікативної, професійної, іншомовної комунікативної, іншомовної професійної компетентностей став одним із спільних завдань дисциплін зазначених циклів, то навчальний процес був би значно ефективнішим, різноманітнішим, стимулюючим. Сьогодні досвід навчання студентів повинен бути урізноманітненим, – наполягає К. Cheek, аргументуючи свою позицію, що студенти втрачають інтерес до навчання, якщо воно здійснюється згідно старих підходів [15].

Стратегії оволодіння студентами іноземною мовою розробляються у сучасній методикі з позиції когнітивної теорії навчання іноземної мови і поділяються на стратегії, що забезпечують оволодіння мовою і стратегії, що забезпечують володіння мовою [13, с. 12]. Найбільш популярними стратегіями оволодіння іноземною мовою на сьогоднішній день є:

- емоційно-вольові – дозволяють знизити рівень хвилювання, керувати емоційним станом студента під час проведення навчальних занять;
- соціальні – розвивають уміння і бажання студента формулювати і задавати питання, отримувати інформацію, співпрацювати;
- компенсаторні – концентруються на пошуку способів заміни мовних засобів вираження у разі незнання студентом певних мовних чи мовленнєвих моделей і конструкцій [13, с. 12].

Фактори, що впливають на вибір навчальних стратегій у процесі формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю: мотивація студента, його емоційно-ціннісне ставлення до предмету діяльності, переконання, тип завдання, стиль навчання та ін.

Змістовий компонент моделі формування ІПК включає такі основні елементи, як теоретичний, практичний та емпіричний. Теоретичну складову змістового компоненту моделі формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей представ-

ляє комплекс принципів та підходів до формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю, фактори впливу на формування змісту навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спрямування / спілкування». Важливою умовою успішної реалізації адаптивної дисипативної системи формування ІПК є оптимальний вибір і комбінування ефективних методик навчання іншомовного фахово зорієнтованого спілкування – перекладних, інтенсивних, індуктивних, діяльнісних, комунікативних [5, с. 126-145].

Мета адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю частково досягається завдяки реалізації компонентів змісту навчання через засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу у такій послідовності: від розвитку лінгвістичних знань та елементарних мовленнєвих навичок до формування складних інтегрованих умінь, система яких є фундаментальною базою формування і розвитку ІКК, а на її основі – ІПК студентів. Фонетичні, лексичні і граматичні мовні одиниці засвоюються на основі відповідних лінгвістичних знань, мовленнєвих навичок і вмінь.

Механізм засвоєння навчального матеріалу базується на принципі недопущення прогалин у знаннях студентів завдяки систематичній активізації нового матеріалу у взаємозв'язках з раніше засвоєним і переходу до вивчення нового за умови засвоєння і закріплення попереднього [4].

Практична складова змістового компоненту моделі формування ІПК включає, також, розробку і впровадження навчально-методичного забезпечення процесу формування ІПК студентів нефілологічних спеціальностей, навчальних підручників і посібників, методичних рекомендацій, компетентісно-орієнтованих модульних навчальних і робочих програм рівневого навчання іноземної мови та іноземної мови професійного спрямування, семестрових планів, що відповідають принципам послідовного, поетапного, системного та наскрізного формування у студентів нефілологічних спеціальностей ІПК на основі певного рівня сформованості у них ІКК.

Емпірична складова змістового компоненту базується на діяльному підході до організації процесу навчання і концентрується, у першу чергу, на змісті аудиторної і позааудиторної самостійної роботи студента. Цілеспрямовано організована самостійна робота студентів – навчально-дослідницька, чи науково-дослідницька є основним фактором розвитку творчої активності майбутнього фахівця в процесі професійно орієнтованого вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Домінуючими факторами впливу на формування ІПК у процесі самостійної роботи студентів є: мотиваційний, особистісний, психофізіологічний, навчально-методичної і технічної забезпеченості навчального процесу.

Самостійна робота студента у контексті формування у нього ІПК передбачає самостійне опрацювання окремих тем, виконання вправ та завдань, підготовку до обговорення проблемних соціальних і фахових питань, створення проєктів, написання повідомлень та рефератів. На самостійну роботу виносяться, здебільшого, мовленнєві завдання, пов'язані із читанням і письмом, виконання яких вимагає значних затрат навчального часу. Індивідуальне читання передбачає обов'язкове та додаткове читання. Головне завдання індивідуального читання навчальної, науково-популярної, фахової чи художньої літератури іноземною мовою – мотивувати студентів до самостійного вивчення іноземної мови шляхом опрацювання автентичних текстів, сприяти розвитку креативності.

Велика увага у процесі науково-дослідницької діяльності студентів повинна приділятися формуванню у них умінь інформативного пошуку, участі в професійному спілкуванні, визначенню основного, оцінці викладеного матеріалу. Поєднання навчальних занять з обов'язковими науковими дослідженнями і самостійною роботою студентів з іншомовними автентичними джерелами є обов'язковою умовою формування у студентів названих умінь.

Результати проведеного нами аналізу доводять, що організація навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності студентів нефілологічних спеціальностей є особливо актуальною для процесу формування у них ІПК. Правильна організація само-

стійної роботи студентів з вивчення іноземної мови професійного спрямування передбачає вихід студентів за межі навчального середовища завдяки необхідності здійснення самостійного пошуку інформації з позанавчальних, у т. ч. й наукових фахових джерел задля виконання певних навчальних завдань, зокрема – проектів.

Ефективність адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей забезпечують такі педагогічні умови реалізації її технологічного компонента:

1) створення конструктивного навчального середовища, що відповідає поетапному, системному, систематичному формуванню ІПК студентів;

2) методична обґрунтованість формування змісту навчання, вибору адекватних меті навчання методик, методів і засобів;

3) інтеграція інноваційних технологій формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей з традиційними: кредитно-модульного навчання, рівневого навчання, організації групової навчальної діяльності; розвивального навчання, проблемного навчання;

4) домінування активних та інтерактивних методів навчання;

5) відбір і застосування навчальних завдань, спрямованих на розвиток логічного, дивергентного, асоціативного мислення студентів;

6) міжпредметні зв'язки з дисциплінами гуманітарного, фундаментального та фахово зорієнтованого циклів;

7) диференціація навчання, зорієнтованого на розвиток вищого рівня сформованості ІПК студентів; формування навчальних груп відповідно до рівня сформованості ІКК студентів на початковому етапі іншомовної підготовки у ВНЗ;

8) гнучкість у формуванні індивідуальної навчальної траєкторії студента;

9) організація самостійної роботи студентів (у т.ч. й засобами дистанційного навчання) в умовах кредитно-модульної системи навчання.

На основі здійсненого аналізу встановлено, що ключовими характеристиками адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей є: ефективність, системність, комплексність, результативність, цілеспрямованість, комунікативність, ситуативність, предметність, поліфункціональність, інформативність, доступність, асоціативність,

адаптивність, рефлексивність, інтерактивність, кооперативність, позитивний мікроклімат, довірливі стосунки у системах «викладач-студент» і «студент-студент».

Фактори впливу на ефективність реалізації адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічного профілю включають:

▮ поєднання підходів, прийомів, методів, стратегій, технік найбільш результативних у роботі з студентами нефілологічних спеціальностей, традиційних й інноваційних методик навчання іноземних мов: перекладних, інтенсивних, індуктивних, діяльнісних, комунікативних;

▮ розвиток логічного, дивергентного, асоціативного мислення студентів, створення ситуації успіху;

▮ побудову змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування/ спілкування» на основі змістового матеріалу дисциплін гуманітарного (рідна, латинська мова), фундаментального та фахово зорієнтованого циклів;

▮ організацію комунікації у процесі навчання засобами іноземної мови у змодельованих ситуаціях професійної діяльності. Це передбачає широке застосування у навчальному процесі таких активних та інтерактивних методів навчання як рольові, ділові ігри, симуляції, метод проектів та ін., проведення експериментів і презентація результатів індивідуальних та групових досліджень і завдань;

▮ високий рівень мотивації й активна взаємодія усіх учасників навчального процесу, взаємонавчання.

Адаптивна дисипативна система формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей допускає зміну параметрів своєї структури з урахуванням рівня сформованості ІКК студентів на початку вивчення іноземної мови / іноземної мови професійного спрямування у ВНЗ, показників успішності студентів, їх резервних навчальних можливостей та ін. факторів.

Визначення компонентів, ключових характеристик і обґрунтування ефективності запропонованої системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей не вичерпує усіх аспектів цієї наукової проблеми. Розробка і обґрунтування моделі адаптивної дисипативної системи формування ІПК майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей, моделювання змісту формування ІПК будуть предметом наших подальших наукових розвідок.

Література та джерела

- Агошкова Е. Б. Эволюция понятия системы / Е.Б.Агошкова, Б.В.Ахлибинский // Вопросы философии. – 1998. – № 7. – С.170-179
- Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г.Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
- Беспалько В. П. Стандартизация образования : основные идеи и понятия / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–25.
- Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.09 / Р. Ю. Мартинова ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 44 с.
- 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.
- Мусійчук С.М. Психологічні особливості використання синергетичного підходу до викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / С. М. Мусійчук. – Режим доступу : 04.11.11: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_3/umsmvim.pdf. – Назва з екрану.
- Огієнко О. І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих [Електронний ресурс] / О.І.Огієнко. – Режим доступу: 14.02.11: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em20/content/10ooiaol.htm>. – Назва з екрану.
- Петрашук О. Система навчання іноземної мови. Поняття «система навчання» та її зміст / О. Петрашук // Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник [вид. 2-е, випр. і переробл.] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої; ред. К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с. – С. 37–58.
- Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: учебн. пособие для высших учеб. заведений / Ю. М. Плотинский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
- Полякова Г. А. Адаптивне управління навчальним процесом як основа саморозвитку і самоорганізації педагога та учня [Електронний ресурс] / Г. А. Полякова. – Режим доступу: 21.03.2011: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2008_1/08pgaspu.pdf. – Назва з екрану.
- Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
- Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – М. : Знание, 1964. – 48 с.
- Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Шукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
- Blauberger I. V. Systems Theory Philosophical and Methodological Problems / I. V. Blauberger, V. N. Sadovsky, E. G. Yudin. – Moscow : Progress Publishers, 1977. – 318 p.
- Cheek K.V. Differential Pacing : An Approach to Compensatory Education [Електронний ресурс] / K. V. Cheek. – Режим доступу : 02.02.2010 : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED025565.pdf>. – Назва з екрану.
- Haken H. Synergetics and Some Applications to Psychology / H. Haken // Dynamics, Synergetics and Autonomous Agents / Eds. W. Tschachter, J.-P. Dauwalder. – World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 1999. – Vol. 8. – P. 3–12. – (Studies of Nonlinear Phenomena in Life Science).
- Hanken H. Information and Self-Organization. A Macroscopic Approach to Complex Systems / H. Hanken [3rd ed.]. – Berlin : Springer Berlin Heidelberg, 2006. – 270 p.
- Laszio E. Introduction to systems philosophy. Toward a new paradigm of contemporary thought / E. Laszio. – Gordon and Breach, Science Publishers, Inc. – 1984. – XXI + 328 p.

19. Nicolis G. Self-organization in nonequilibrium systems: from dissipative structures to order through fluctuations / G. Nicolis, I. Prigogine. – New York : John Wiley & Sons, 1977. – 491 p.

В статье определены ключевые характеристики эффективной системы формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов нефилологического профиля. Определено, что эффективной системой формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов нефилологического профиля является адаптивная диссипативная. Осуществлен анализ особенностей конструирования и функционирования эффективной системы формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов нефилологического профиля. Определены ключевые компоненты адаптивной диссипативной системы формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов нефилологического профиля.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, специалисты нефилологического профиля, система формирования иноязычной профессиональной компетентности, адаптивная диссипативная система формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов нефилологического профиля.

The research defines the key characteristics of an effective system of building ESP competence in future specialists of non-philological specialties. Adaptive dissipative system has proven to be an effective system of building ESP competence in future specialists of non-philological profile. The peculiarities of construction and operation of an effective system of building ESP competence in students majoring in non-philological specialties have been analysed. The key components of the adaptive dissipative system of building ESP competence in future specialists of non-philological specialties have been defined.

Key words: ESP competence, students majoring in non-philological specialties, system of building ESP competence adaptive dissipative system of building ESP competence in future specialists of non-philological specialties.

УДК 378: 81'36=111

ПРОЯВ ГРАМАТИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Миськів Валентина Анатоліївна

м.Тернопіль

Проаналізовано лінгвістичні методи, що визначають причини прояву граматичної інтерференції у процесі вивчення англійської мови як другої іноземної. Виявлено суб'єктивні та об'єктивні фактори, що спричиняють граматичну інтерференцію. Охарактеризовано морфологічну та синтаксичну граматичну інтерференцію. Визначено помилки, що її зумовлюють.

Ключові слова: морфологічна інтерференція, синтаксична інтерференція, контрастивний метод, друга іноземна мова.

У тримовному середовищі граматична будова мови, що вивчається, зазнає певних змін внаслідок іншомовних впливів. Відхилення від норми на граматичному рівні мови можуть зумовити до різні зміни в структурі мови. Це стосується близькоспоріднених мов, що мають спільні граматичні категорії та відрізняються саме проявами цих категорій, мають велику кількість спільнокореневих слів, різних за граматичним оформленням.

Мета статті – дослідити причини прояву граматичної інтерференції на морфологічному та синтаксичному рівні у процесі вивчення англійської мови як другої іноземної, що дасть змогу побудувати методологічну систему подолання цього явища.

Особливе місце у процесі вивчення англійської мови після німецької займає граматична інтерференція, яка проявляється у письмовій та усній формі. Під наванчанням граматичного аспекту мови та мовної діяльності традиційно розуміється навчання морфології та синтаксису. Як свідчить практика навчання англійської мови на базі німецької, граматична інтерференція проявляється на морфологічному, синтаксичному та пунктуаційному рівнях. На думку Н.Гальскової та Н.Гез, основною умовою успішного навчання мови є визначення зон позитивного переносу та інтерференції, а також встановлення можливих труднощів на основі порівняльного аналізу досліджуваної та рідної мов [6, с.274].

У більшості випадків причини прояву інтерференції можна визначити лінгвістичними методами: порівнявши граматичні системи трьох мов і визначивши їх відмінності, можна знайти випадки потенційних форм інтерференції, можливих при контактній

ситуації. Проте не всі потенційні форми інтерференції реалізуються в повному обсязі. Реальна картина впливу тримовності на мовлення індивіда змінюється залежно від багатьох факторів, до того ж деякі з них можна вважати екстралінгвістичними, оскільки вони перебувають поза структурними відмінностями цих мов. Міра проникнення інтерференції може бути різною. Вона залежить від суб'єктивних і об'єктивних факторів. Перші визначаються індивідуальними мовними здібностями студента, його мовною компетенцією. До об'єктивних факторів можна віднести ступінь генетичної схожості рідної, ІМ1 та ІМ2 мов, індивідуальні системно-структурні властивості мови, що вивчається. Зрозуміло, що чим ближчою є спорідненість мов, тим більше тримовний індивід опирається на рідну мову в мовленнєвій діяльності іноземною мовою. Тому схожі мови легше вивчати, але й інтерференція в такому різновиді білінгвізму проявляється частіше й долається важче [2, с.2].

Окрім порівняльного аналізу, який дає можливість виявити зони ймовірної інтерференції, С.Сорокіна звертає увагу на роль аналізу типових помилок, який демонструє конкретні зони цієї інтерференції та певною мірою виявляє характер її прояву. Ці два види аналізу обов'язкові, оскільки помилки, що можуть бути виявлені шляхом зіставлення, як відомо, не завжди актуальні у мовленні [4, с.24].

Основою виявлення граматичної інтерференції, на нашу думку, повинен стати аналіз помилок, оскільки саме вони є конкретним її проявом. Втім, цим не повинно обмежуватися вивчення інтерференції.

Грамматичними особливостями, які можуть спричиняти інтерференцію, за М.Кур'яною є:

- а) розбіжності в граматичній будові мови;
- б) різний обсяг змісту подібних конструкцій;
- в) різні функціональні характеристики (наприклад різні форми однини та множини);
- г) відмінне частотне навантаження активного та пасивного стану, дійсного й умовного способів, інфінітивних конструкцій

тощо;

г) різна сполучуваність слів. Наприклад, під час перекладу з української мови слова, які в англійській мові мають лише форму однини (наприклад *advice, money*), набувають форми множини. Цим типом інтерференції також спричинене неправильне вживання граматичного часу, закінчень, артиклів і таке інше. Так, у реченні: *It is clear whose faces was separated by the hyperplane*, замість дієслова *were*, яке вживається із множиною, використано неправильну форму минулого часу дієслова *to be*. Ще однією поширеною помилкою є вживання двох заперечень в англійському реченні за аналогією з українським: *Nobody knows nothing about it*, замість *Nobody knows anything about it*. Крім того, частим є неправильне використання прийменників: збільшувати на 10 % – *to increase by 10 %* (а не *on 10 %*), установити на нуль – *to set to zero* (а не *on zero*) [9, с.5].

Значні відмінності в граматичних мовних системах, які піддаються аналізу, пов'язані насамперед із тим, що англійська мова належить до аналітичного типу мов, оскільки граматичні відношення виражаються службовими словами, порядком слів й інтонацією. Так, наприклад, показником синтаксичної функції слова є його місце в реченні, оскільки в англійському розповідному реченні (за винятком емпатичного) існує, як відомо, чіткий порядок слів: підмет (з пояснювальними словами); присудок (із пояснювальними словами); додаток; обставина (зі стилістичними міркувань в окремих випадках може стояти на початку речення, перед групою підмета). Українська мова, навпаки, належить до синтетичного або флексивного типу й передає граматичні значення за допомогою флексій.

На думку Г.Бурденюка та В.Григорівського, помилки в іноземній мові – це результат неправильного вибору мовних засобів іноземної мови для вираження певної думки. Причини неправильного вибору можуть бути різними:

- 1) семантичне, структурне, функціональне ототожнення явищ рідної та іноземної мов;
- 2) вплив таких факторів як переосмислення на ґрунті непорозуміння, спричиняє виникнення неправильних асоціацій, іноді виключно механічного характеру [4, с.30].

К.Кійтсголу-Влаку в своїй статті "Наслідки помилок" зазначає, що "помилки можуть бути пов'язані з інтерферентним впливом як рідної, так і мови, що вивчається. Якщо цей вплив виявляється у граматичних показниках, морфології, структурі речення, то йдеться про морфолого-синтаксичну інтерференцію. А також варто зазначити, що на кількість помилок впливає психологічний стан студента (стрес, емоції, втома) та неухильність, не досить серйозне ставлення до правильності свого мовлення" [4, с.31].

У руслі вирішення проблеми граматичної інтерференції є пошук шляхів пояснення механізму помилок. Т. Кузнєцова звертає особливу увагу на роль механізму встановлення й формування правильної і помилкової мовленнєвої дії іншою мовою. Помилки у мовленні іноземною мовою, зумовлені використанням засобів рідної мови – це прояв інтерференції. Науковець переконана, що передумовою інтерференції є переважне використання студентом РМ у процесі використання ІМ [12, с.173].

В. Виноградов виділяє два складники механізму помилок у мовленні іноземною мовою: інтерференцію та аналогію. Інтерференція трактується ним як заміна схем і моделей мови, або заміна схем та моделей першої іноземної мови за зразком другої. Помилки, зумовлені хибною аналогією, завжди торкаються норми і виникають у засвоєній системі, яка впливає на норму і спричиняє систематичну заміну нормативно прийнятого. Цей вплив трактується як своєрідна інтерференція, що відбувається в межах системи і норми тієї самої мови або через аналогію з системою і нормою рідної мови. Звідси інтерферентна аналогія виступає як центральна ланка механізму помилок, підґрунтям дії якої може бути система ІМ2 система ІМ1, норма ІМ1 та ІМ2 [5, с.55-56].

С.Сорокіна, запропонувала класифікацію помилок, які викликають граматичну інтерференцію, пов'язану з екстралінгвістичними факторами (незнання мовного матеріалу, неухильність). Критерієм розподілу фактів граматичної інтерференції від випадкових помилок служить типовість помилок у мовленні аналогічного походження в іноземній мові білінгва [10, с.10-13].

А.Залевська також наголошує на потребі контрастивного аналізу, який розроблявся з метою виявлення особливостей взаємодії мов у процесі навчання (штучний білінгвізм). Вибір контрастивного аналізу був зумовлений уявленнями про те, що оволодіння мовою полягає у формуванні навичок через практику. Оскільки до часу засвоєння ІМ2 навички використання РМ усталені, вони чинять вплив на становлення нових навичок РМ2: відбувається перенесення вже сформованих навичок. Звідси були зроблені висновки, що наявність відмінностей між мовами зумовлює значні розходження для виявлення критичних моментів, які мають бути враховані при вивченні мови для уникнення інтерференції. Використаний з цією метою контрастний аналіз – це зіставлення двох мовних систем, а отриманий таким шляхом перелік розходжень між мовними явищами слугує основою для прогнозування труднощів і помилок [6, с.294-295].

На морфологічному рівні розглядається структура слова, форми словозміни, способи вираження граматичних значень, а також віднесення слів до визначеної частини мови. Основною одиницею морфологічного рівня є морфема – найменша структурна одиниця, що має двосторонній характер. Як і кожна одиниця мови, окрім фонетики, морфема є єдністю форми і змісту. Слід зазначити, що саме морфологічна інтерференція найбільш досліджена на морфемному рівні. Е.Хауген, вважає, що міжмовне ототожнення поширюється й на значущі елементи, які ми будемо називати морфемами; сюди відносяться корінь, основи слова, префікси, суфікси та будь-які мінімальні звукові відрізки, що володіють значенням. Інтерференція морфем виникає внаслідок ідентифікації або їх звукової оболонки, тобто фонологічних складових, або їх значення [10, с.70]. Таким чином, морфологічна інтерференція на рівні морфем може проявлятися як фонологічна (звукова), так і семантична (смысловая) інтерференція, що визначається результатом впливу мов (під морфемою мається на увазі усталена послідовність морфем, що складають її матеріальну сторону; зміст морфеми, або її семантика, що складається з визначеного набору мінімальних смислових елементів) [10, с.4].

Засобами словотворення в порівнюваних мовах є словотвірні морфеми – префікси і суфікси, а також фонетичні зміни у структурі кореня: чергування голосних (у німецькій мові – аблаут, умлаут, переломлення), значно рідше – приголосних. Словотвірні афікси використовуються в афіксальному слововиводі; фонетична зміна у корені (голосних чи приголосних звуків) може супроводжувати як безафіксне словотворення, так і афіксальний слововивід, наприклад, *Stand, Trieb*, сміх, хід, плач – безафіксне утворення іменників від дієслівних основ; *зелень, молодь* – безафіксні іменники, співвідносні з прикметниковими основами: *Gebirge, Gehilfe* – суфіксально-префіксальне утворення іменників за наявності переломлення [10, с.4].

Одним із основних завдань, що виникають у процесі вивчення ІМ2, є подолання помилок, викликаних граматичною інтерференцією. Саме для цього, на нашу думку, є необхідним застосування на заняттях із ІМ2 контрастивного аналізу граматичних систем ІМ1 та ІМ2, що ставить за мету передбачення тих моментів, де можуть виникнути труднощі та їх попередження у процесі навчання ІМ2 [8, с.21]. У методиці навчання ІМ використовуються два типи зіставлень: білінгвальне – зіставлення ІМ з РМ, та полілінгвальне – зіставлення ІМ2 з ІМ1 та РМ [12, с.28]. У межах нашого дослідження принципове значення має полілінгвальний тип зіставлення, який дає можливість визначити три групи мовних явищ, а саме: явища, які мають аналоги з ІМ1; явища, які не мають будь-яких аналогів; явища, які частково співпадають в обох мовах.

Слід зазначити, що мовні явища, які належать до першої групи, засвоюються порівняно легко, оскільки при цьому відбувається перенос мовленнєвих навичок і вмінь ІМ1 на ІМ2. Найбільші труднощі на заняттях з ІМ2 становлять собою явища, які частково співпадають в обох мовах, оскільки тут має місце інтерферуючий вплив з боку ІМ1 [12, с.168].

Вивчаючи синтаксичну інтерференцію, слід пам'ятати, що синтаксис – це розділ науки про мову, який вивчає будову та значення словосполучень і речень. Синтаксис виступає в ролі найважливішої ланки не тільки вивчення й опису мови, але і її функції-

онування. Без синтаксису немає власне комунікації. Синтаксичні звороти різноманітні за своїм обсягом. У системі синтаксичних одиниць найпоширеніше протиставляються речення та словосполучення, які репрезентують відповідно великий та малий синтаксис. Одиницями типологічного зіставлення на синтаксичному рівні мови виступають:

- 1) синтаксичні відношення, синтаксичні зв'язки та синтаксичні процеси;
- 2) словосполучення;
- 3) речення;
- 4) члени речення.

Синтаксична інтерференція виражається у заміні правил синтаксичного оформлення речення, властивих кожній з контактуючих мов. Для англійської мови характерним є сталий порядок слів у реченні. У розповідному реченні типовим є прямий порядок слів, коли підмет стоїть перед присудком, після якого вживається прямий додаток, німецькій мові ж притаманний такий порядок слів у реченні, але коли присудок є складним, то друга його частина ставиться в кінці речення, що спричиняє синтаксичну інтерференцію.

Таким чином, коли ми розглядаємо інтерференцію в межах частини мови і притаманних їй категорій, то це морфологічна інтерференція, а коли вивчаємо інтерференцію членів речення і різних типів речення, мова йтиме про синтаксичну інтерференцію [1, с. 100].

Є. Верещагін вважає, що інтерференція в синтаксисі виражається головним чином у заміні правил синтаксичного оформлення речення, властивих кожній з контактуючих мов, загальними правилами, які формують ті ж смислові відношення. Синтаксична інтерференція може проявлятися практично у всіх членах ре-

чення, у порядку слів у ньому та в його будові [3, с. 101]. Отже, синтаксична інтерференція - це явище, пов'язане з порушенням синтаксичних зв'язків між словами, неправильним використанням синтаксичних конструкцій під впливом синтаксичних зв'язків з мовою безпосереднього контакту.

Практика навчання та результати спеціальних досліджень свідчать про те, що відсутність сформованих навичок і вмінь володіння другою іноземною мовою, здатних протидіяти інтерферуючому впливу рідної мови та першої іноземної, призводить до значної кількості помилок в усному та письмовому мовленні студентів. Це перешкоджає правильному розумінню і нормативному лексико-граматичному оформленню іншомовного висловлювання, особливо на початковому етапі, де закладаються основи володіння конкретною іноземною мовою, у нашому випадку англійською після німецької в україномовній студентській аудиторії.

Отже, у процесі вивчення англійської мови після німецької потрібно враховувати порівняльно-типологічний аналіз, через який відбувається прояв граматичної інтерференції, що зумовлюється недостатньою диференціацією ознаки IM1 через відсутність подібної ознаки в РМ та IM2, надмірною диференціацією ознаки IM1 через те, що вона представлена в IM2 та РМ кількома ознаками та хибною інтерпретацією ознаки IM1 у відповідності з правилами РМ. Причина помилок на граматичному рівні є розбіжності в вираженні граматичних значень різними формами у трьох мовах. Для подолання інтерферуючого впливу РМ та IM необхідні усвідомлення характеру розходжень та формування граматичної компетенції у студентів за допомогою цілеспрямованої системи вправ, які сприяють успішному засвоєнню матеріалу. Розробка такої системи буде предметом дослідження наших наступних публікацій.

Література та джерела

1. Алимов В.В. Явление лингвистической интерференции при изучении специального перевода (на примере русского, английского и французского языков в военном, техническом и юридическом переводе): дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 "Германские языки" / Вячеслав Вячеславович Алимов. - Москва, 1998. - 196 с.
2. Анисимова А.О. До проблеми дидактичного зіставлення контактуючих мов у процесі навчання другої іноземної мови. / А.О.Анісімова – [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_15/files/P1511_09.pdf
3. Артемчук Г.І. Порівняльна типологія німецької і української мов / Галик Ісакович Артемчук. - К.: Вища школа, 1987. - 312 с.
4. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма: Автореф. дис. докт. филол. наук. / Жером Багана – Саратов, 2004. - 42 с.
5. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. Универсальное и ареальное при обучении произношению. Вып. 1. / Виктор Олексійович Виноградов. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. -57 с.
6. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Наталья Дмитривна Гальскова. - М.: Академия, 2004. - 336с.
7. Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике: Учебное пособие / Александра Александровна Залевская. - Калинин: Калининск. государственный ун-т, 1979. - 84 с
8. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства: підручник / Михайло Петрович Кочерган. - К.: ВЦ «Академія», 2006. - 424 с.
9. Кур'янова М.О. Граматичні труднощі перекладу німецьких науково-технічних текстів українською мовою: автореф. дис. канд. філол. наук.: 10.02.16 / Марина Олександрівна Кур'янова – К., 2006. - 19 с.
10. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов / Станіслав Володимирович Семчинський – К.: Вища шк., 1974. - 256 с.
11. Хауген Э. Языковой контакт / Э.Хауген // Новое в лингвистике. - Вып. 6. Языковые контакты. - М., 1972. - С. 62-98.
12. Щерба Л.В. О понятии смешения языков. В кн.: Лев Володимирович Щерба. Избранные работы по языкознанию и фонетике. I. - Л., 1958. - С. 40-53.

Проаналізовано лингвистические методы, определяющие причины проявления грамматической интерференции в процессе изучения английского языка как второго иностранного. Выявлено субъективные и объективные факторы, вызывающие грамматическую интерференцию. Охарактеризовано морфологическую и синтаксическую грамматическую интерференции. Определено ошибки что ее предопределяют.

Ключевые слова: морфологическая интерференция, синтаксическая интерференция, контрастивный метод, второй иностранный язык.

The article deals with the linguistic methods of defining the reasons of the grammar interference in the process of learning English as a second language. The subjective and objective factors of grammar interference has been found. The morphological and syntactic grammar interferences and its mistakes have been analyzed. The basis of the study of grammatical interference, in our opinion, should be the analysis of errors, as they are the concrete manifestation of it.

Key words: morphological interference, syntactic interference, contrastive analysis, a second foreign language.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ

Мотунова Наталія Вікторівна

м.Луганськ

Одним з найважливіших напрямів виховної роботи з дітьми та молоддю є превентивне виховання та профілактична робота з подолання правопорушень серед неповнолітніх. У статті теоретично обґрунтовано сутність поняття «профілактика правопорушень серед неповнолітніх» з позиції різних наук. Соціально-педагогічна профілактика має розглядатися як самостійний вид соціально-педагогічної діяльності зі своєю метою, мотивами, умовами, інтерпретацією методів виховання. Тому подальшим напрямком нашої роботи є розглянути зміст соціально-педагогічної профілактики.

Ключеві слова: профілактика, профілактика правопорушень, профілактика правопорушень серед підлітків, соціально-педагогічна профілактика.

У наш час надзвичайно гострою є проблема зростання правопорушень серед дітей і молоді. Безперечно, правопорушення тісно пов'язані з процесами деморалізації суспільства, бездомності, безробіття, зі стрімким розвитком наркоманії, токсикоманії, розпадом сім'ї, розповсюдженням інших соціально негативних явищ.

Аналіз стану правопорушень серед підлітків дає підстави вважати подолання криміногенної ситуації в дитячому та молодіжному середовищі проблемою гострою та актуальною для суспільства. Одним з найважливіших напрямів виховної роботи з дітьми та молоддю є превентивне виховання та профілактична робота з подолання злочинності серед неповнолітніх.

Профілактика протиправної поведінки неповнолітніх розглядається протягом останніх років досить інтенсивно. Вона досліджувалась як українськими вченими, так і вченими близького і далекого зарубіжжя: психологами, педагогами, медиками, юристами, філософами.

Зокрема, філософські аспекти проблеми протиправної поведінки розкрито у працях С.Анісімова, Е.Еріксона, Дж.Локка, А.Скрипника, Ж.Сартра.

Дослідженню правових аспектів профілактики правопорушень неповнолітніх присвятили свої праці такі правознавці, як Ю.Антонян, І.Башкатов, К.Ігошев, М.Костецький, В.Кривуша, В.Кудрявцев, Т.Перепелиця, О.Тузов, В.Тюріна, В.Мінковський, В.Нор та ін.

Психолого-педагогічні аспекти профілактики правопорушень підлітків розроблялись у дослідженнях М.Алемаскіна, О.Змановської, Л.Зюбіна, В.Кондрашенка, П.Лесафта, Н.Максимової, І.Невського, С.Немченко, Т.Титаренка, Е.Костяшкіна, Г.Бочкарьової, Б.Баєва, В.Татенко, Т.Титаренко, З.Зайцевої, Г.Корда, І.Дьоміна, М.Синьова та ін.

Медицинські аспекти розкриті в роботах: В.Лебедінського, М.Буянова, Г.Фелінської, О.Селецького, С.Тарарухіна та ін.

Зусилля цих вчених були спрямовані на дослідження причин виникнення відхилень у поведінці неповнолітніх, розробку діагностичних методик відхилень у психічному розвитку і поведінці, вивчення явища важковиховуваності дітей та його зв'язку з правопорушеннями, пошуки шляхів ефективної профілактики протиправної поведінки, визначення ролі школи, сім'ї, позашкільних дитячих установ та спеціальних виховних закладів у профілактичній роботі з неповнолітніми.

Важливе значення для розробки теоретичних засад профілактики протиправної поведінки мали також фундаментальні дослідження загальних проблем виховання таких відомих українських вчених, як М.Ярмаченка, А.Алексюка, І.Зязюна, Н.Ничкало, Б.Кобзаря, Н.Чепелевої, С.Дем'янчука, М.Боришевського, О.Киричука та ін.

Серед західних зарубіжних вчених, які внесли значний вклад у вивчення проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх, слід відзначити таких, як: Дж.Джілберт, І.Шелдон, Д.Доллард, Д.Вест, Дж.Бюбллі, М.Раттер, К.Леонгарда та ін. [5, с.6-7].

В Україні дослідженням профілактики правопорушень підлітків займалися О.Ємець, В.Єрьоменко, Г.Кашкарьов, Н.Квітковська,

І.Козубовська, Г.Мінковський, С.Немченко, В.Оржеховська, Є.Петухов, О.Пилипенко, Г.Пономаренко, О.Северов, В.Татенко, Т.Федорченко, М.Фіцула, Ю.Янченко та ін.

Зазначимо, що основні положення технології соціально-педагогічної роботи щодо профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі було розроблено Н. Бессоновою, О. Безпалько, Р. Вайнолою, Н. Гузій, І. Закировою, М. Євнух, А. Капською, І. Ковчиною, Г. Лактіоновою, І. Пешено, Ю. Руденком, О. Сердюк. Водночас дисертаційні дослідження ряду вчених акцентують необхідність врахування саме типологічних особливостей важковиховуваних при організації соціально-педагогічної профілактичної роботи з ними (А. Арет, Н. Касярум, Г. Козубовська, І. Невський, М. Алемаскін, П. Просецький, Б. Райський, Р. Солопова, А. Шемшуріна); розглядають цю проблему В. Поварниціна, А. Сизоненко. Ґрунтовно представлено понятійно-категоріальний апарат, що висвітлює відмінності індивідуального та диференційованого підходів, у роботах П. Гусака, Ф. Ільїна, А. Кочетова, Е. Натансона [1, с. 3].

Соціально-педагогічна робота з правопорушниками має за мету запобігання розповсюдження правопорушень як соціального явища, мінімізацію їх негативних наслідків; запобігання формуванню схильності до протиправної поведінки, створення умов для повернення до нормативного життя осіб, схильних до протиправної поведінки.

Одним з напрямків такої роботи є профілактика правопорушень.

Однак, перш ніж говорити про зміст, організацію і здійснення профілактичної роботи з молоддю, необхідно чітко визначити, що ми розуміємо під терміном «профілактика».

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності поняття профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

З урахуванням специфіки дослідження сутності і змісту поняття «профілактика» ученими тлумачаться з позиції різних наук.

Так, у кримінології під профілактикою розуміють «суспільно-державний процес, основна спрямованість якого – усунення з життя причин і умов, що сприяють відхиленню в поведінці людини та запобігання здійсненню нею правопорушень» [4, с.7].

У рамках цієї науки профілактику також визначають «як діяльність державних органів (в тому числі і органів внутрішніх справ) і громадських організацій щодо виявлення і усунення причин, що породжують злочини, і умов, що сприяють їх скоєнню» [6, с.4].

Поняття «профілактика» також визначають як «відношення між соціальними суб'єктами, що безпосередньо направлені на ліквідацію криміногенних факторів та створення умов, які запобігають або нейтралізують можливість формування особистості злочинця та реалізації антигромадської спрямованості» [10, с. 16].

У Великому юридичному словнику дане поняття визначено в такий спосіб: «Профілактика злочинності (від грец. prophylakticos – запобіжний) – попередження злочинності; комплекс засобів, спрямованих на виявлення, обмеження чи усунення факторів злочинності в цілому та її окремих видів, суспільної небезпеки особистості злочинця» [9, с.502].

Найбільш узагальнене визначення профілактики на основі розробленого у юридичній науці категоріального апарату дає К. Ігошев: «Профілактика – це конкретна складена на відповідному історичному етапі суспільного життя складна, об'єктивно зумовлена система соціально керованої діяльності, що забезпечують науково-теоретичну розробку та практичну реалізацію заходів, спрямованих на попередження злочинів та злочинності» [8, с.74].

У науковій літературі термін «профілактика» найчастіше зустрічається стосовно правопорушень і злочинності. Так, у словнику законодавчих термінів йдеться про профілактику правопорушень серед неповнолітніх. «Під профілактикою порушень серед неповнолітніх слід розуміти діяльність органів і служб у справах неповнолітніх, спеціальних установ для неповнолітніх, спрямова-

ну на виявлення та усунення причин і умов, що сприяють вчиненню правопорушень, а також позитивний вплив на поведінку окремих неповнолітніх» [7, с.451].

У Великій радянській енциклопедії профілактика визначена як «сукупність заходів щодо попередження будь-яких явищ [3, с.156].

Соціологічний енциклопедичний словник термін «профілактика» розкриває з точки зору охорони здоров'я і тлумачить як «систему соціально-економічних та медичних заходів, що здійснюються державою, органами та установами охорони здоров'я, метою яких є усунення причин та умов, що породжують захворювання, спрямованих на зміцнення здоров'я, зниження смертності, збільшення здорового, соціального активного довголіття [8, с. 73].

Соціальна профілактика антигромадських явищ, як вважає дослідник, передбачає теоретичну розробку і практичну реалізацію системи заходів, які спрямовані на попередження порушень норм права, моралі та правил співжиття. Вона здійснюється у багатьох напрямках і носить характер соціально-економічних, ідейно-політичних, правових, соціально-психологічних та інших соціальних факторів, які сприятимуть попередженню і подоланню злочинності взагалі і у молодіжному середовищі, зокрема.

У соціальній профілактиці антигромадських явищ виділяється два відносно самостійних блоки діяльності, зокрема: а) профілактика аморальних вчинків б) профілактика правопорушень. Профілактика аморальних вчинків передбачає попередження можливих порушень громадського механізму морального регулювання правил громадського буття, попередження порушень норм моральності у різних сферах життєдіяльності. Профілактика правопорушень також передбачає різні аспекти цієї діяльності, а саме: профілактику громадських правопорушень, дисциплінарних та адміністративних правопорушень і профілактика злочинності [11, с. 91-92].

Розглянуті вище визначення є однобічними, вважає О. Федоренко, і ми погоджуємося з даним твердженням. У більшості з них вказується на усунення вже наявних причин, умов, обставин, що сприяють прояву відхилення у поведінці. При цьому відхилення вже має місце. Більше того, воно може існувати в структурі особистості незалежно від зовнішніх факторів. А причини, умови і обставини – це зовнішні фактори, які сприяють прояву відхилення. Дійсні причини відхилення, на погляд С. Сливки, слід шукати в структурі особистості, у внутрішніх психологічних факторах, неовб'язково біологічних. Усунення зовнішніх факторів певною мірою зменшить кількість відхилень та правопорушень, але необхідним є вчення й урахування внутрішніх факторів.

Одним з таких факторів, що впливає, на виникнення відхилення у поведінці молоді є, наприклад, соціальна адаптація, правильніше – її відсутність. Тому, з одного боку, профілактичні заходи повинні бути спрямовані на усунення зовнішніх причин, умов, обставин, що сприяють проявам відхилення, а з іншого, враховувати внутрішні психологічні фактори, що мають місце в структурі особистості [2, с.44].

Тому ми б хотіли зупинитися на соціально-педагогічних заходах профілактичної роботи.

Аналіз соціально-педагогічної літератури показує, що профілактика (з грецького *prophylacticos* – попередження, превенція) розглядається як складова частина будь-якої діяльності, яка спрямована на попередження виникнення і розвитку соціальних проблем і проблем особистості.

В умовах навчального закладу соціально-педагогічна профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних факторів, що зумовлюють невідповідність психічного та соціального розвитку неповнолітніх, їх поведінки, стану здоров'я, організації життєдіяльності та дозволів встановленим нормам.

Тоді ми можемо констатувати, що особливістю соціально-педагогічної профілактики є те, що, з одного боку, вона спрямована на попереджувальне формування позитивних життєвих установок, цінностей, соціального досвіду підлітка, а з іншого – об'єктом її уваги виступають підлітки, які отримали негативний життєвий досвід і опинились в соціально небезпечних ситуаціях. Таким чином, в залежності від ступеня порушення соціальних норм у со-

ціально-педагогічній профілактичній роботі використовуються заходи щодо попередження, запобігання чи припинення девіантної поведінки [1, с. 12].

Л.Линник встановлено також, що за останні 20 років у соціально-педагогічній профілактичній роботі почало широко використовуватися таке поняття як «підхід». Зокрема В.Галузінський та М.Євтух, подають його як виділення головного в соціально-педагогічному явищі, образно кажучи, як «бінокль», у який педагог розглядає предмет свого дослідження.

За дослідженнями В.Білоусової, завданням соціального педагога є виявлення та розвиток усіх позитивних сил важковиховуваного підлітка, забезпечення усвідомлення ним своєї неповторності і на основі цього спонукання до самовиховання та самореалізації, яка б не пригнічувала чеснот та інтересів навколишніх, не мала б соціально-деструктивного характеру [1, с.15].

Зазначимо, що оптимальний підхід до соціально-педагогічної профілактики важковиховуваності підлітків, за І. Закіровою, полягає перш за все в тому, що соціально-педагогічні впливи спрямовані на формування позитивних рис особистості важковиховуваного в цілому, на інтеграцію в цілісну систему всіх цілеспрямованих соціально-педагогічних впливів на неї, а в основі цього лежать ідеї єдності, цілісності, нероздільності.

А. Куракін, Л. Новикова цілісність трактують як одну з основних властивостей соціально-педагогічної профілактичної системи, оскільки цілісність відображає не тільки об'єкт в цілому, але й процеси і механізми об'єднання частин в ціле, сутність, результат інтеграції, тобто те більше, що воно являє собою як інтегровану єдність, а не суму його складових. Тобто цілісність [профілактичної моделі] базується на єдності інтересів, на спільній діяльності підлітків і дорослих (взаємозв'язок, гармонійна єдність функціональних видів діяльності – навчальної, трудової та іншої). Тоді ми можемо констатувати, що, спираючись на поняття цілісності соціально-педагогічного профілактичного процесу, ми виразніше можемо уявити його специфічну відмінність від інших соціально-педагогічних явищ, повніше визначити характер зовнішніх впливів і дій на особистість.

Що ж до цілісного підходу, то, як зазначає Г. Троцько, він передбачає: необхідність обліку всієї сукупності економічних, соціальних, моральних та інших умов, які сприяють формуванню особистості підлітка; надають позитивних якостей особистості важковиховуваного підлітка. Організація змісту і структури соціально-педагогічної профілактичної діяльності потребує оптимального добору соціально-педагогічних методів і засобів; визначення соціально-педагогічних умов, що забезпечують успіш реалізації мети; облік результатів соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз сказаного дозволяє констатувати, що, розглядаючи питання про ефективність зовнішніх соціально-педагогічних профілактичних впливів, слід враховувати, що зовнішні завжди специфічним чином заломлюються через внутрішнє. Такою внутрішньою умовою у процесі соціально-педагогічної профілактичної роботи з важковиховуваним виступає цілісна особистість підлітка. Тобто цілісність як специфічний прояв взаємозв'язку всіх підструктур особистості важковиховуваного відкладає свій відбиток як на переробку зовнішніх впливів, так і на прояв соціального ставлення важковиховуваного до оточуючого [1, с. 17-18].

У теорії соціальної педагогіки і соціальної роботи (О.Безпалько, А.Капська, І.Пінчук, С.Толстоухова, Н.Чернуха) визначають підходи до тлумачення профілактики, а саме:

– як систему заходів, спрямованих на попередження, обмеження та локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі;

– як один із напрямків соціальної роботи з попередження негативних явищ, локалізації її причин в соціальному середовищі або мінімізації наслідків і створення умов, що забезпечують та підтримують якість життєдіяльності неповнолітніх.

Проблемі соціально-педагогічній профілактиці девіантної поведінки присвятили свої дослідження ряд авторів (О.Безпалько, І.Зверева, А.Капська, Г.Лактіонова, Л.Міщик, В.Оржеховська, І.Поліщук, С.Толстоухова). На думку сучасного українського дослідника О.Безпалько соціально-педагогічна профілактика спрямована на превенцію соціальних проблем чи життєвих криз неповнолітніх, окремих груп або попередження ускладнення вже

наявних проблем і складається з комплексу економічних, правових, медичних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження та локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі. Соціально-педагогічна профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних, інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних чинників, що зумовлюють відхилення в психологічному та в соціальному та соціальному розвитку школярів, їхньої поведінці, стані здоров'я, так в організації життєдіяльності та дозвіллі.

Відомий білоруський дослідник В.Кондрашенко соціально-педагогічну профілактику визначає як комплекс засобів, спрямованих на попередження девіантної поведінки. Російський вчений-соціолог М.Гуслова трактує соціально-педагогічну профілактику як систему соціально-економічних, організаційно-виховних, медичних заходів, здійснених державою, органами та закладами соціального захисту, освіти з метою не допустити відхилення від загальноприйнятих норм і правил, зменшити їх прояв.

Так, відомий білоруський дослідник А.Тарас вивчаючи умови попередження групових девіанцій неповнолітніх, доводив, що соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки включає заходи щодо виявлення усунення конкретних недоліків сімейного, шкільного і суспільного виховання, а також цілеспрямовану роботу з тими школярами, які мають відхилення у поведінці від моральних і правових норм. Однак під час аналізу недоліків шкільного виховання, проведеного автором, виявлення нечіткості теоретичних основ дослідницького підходу: заходи щодо усунення конкретних недоліків сімейного і шкільного виховання розглядаються розрізнено, як самі недоліки. Дослідження І. Невського присвячене

пошукам шляхів і засобів попередження і подолання педагогічної занедбаності школярів у процесі навчання, зокрема, підвищенню виховного впливу процесу навчання на цю категорію учнів.

Із подоланням недоліків шкільного сімейного виховання пов'язує систему профілактику в школі Т. Тарасова яка відмічає, що система соціально-педагогічної профілактики в школі має бути представлена двома основними групами засобів: загальною ранньою профілактикою з усіма учнями і спеціальною профілактикою з учнями «групи ризику» та їх батьків [8, с.76-77].

Отже, у нашому дослідженні соціально-педагогічна профілактика розглядається як попередження і подолання девіантної поведінки. Ми погоджуємося з думкою Т. Федорченка, який пов'язує соціально-педагогічну профілактику з конкретного морального почуття відповідальності. Визначає соціально-педагогічну профілактику як комплекс цілеспрямованих колективних і індивідуальних впливів на свідомість, почуття та волю учнів з метою вироблення імунітету до негативних впливів оточуючого середовища, попередження асоціальної спрямованості неповнолітніх, їхньої антигромадської поведінки і перебудови ставлення учнів до оточуючої дійсності у процесі перевиховання. Сутність профілактики полягає у розвитку почуття відповідальності школярів за свою поведінку, яке сприяє глибокому усвідомленню не лише своїх прав, а і обов'язків.

Соціально-педагогічна профілактика має розглядатися як самостійний вид соціально-педагогічної діяльності із власними метою, мотивами, умовами, інтерпретацією методів виховання. Тому подальшим напрямком нашої роботи буде розглянути зміст соціально-педагогічної профілактики.

Література та джерела

1. Линник Л.М. Социально-педагогические основы профилактической работы с несовершеннолетними подростками: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Леся Николаевна Линник. – Волинский держ. ун-т им. Леси Украинки. – Луцк, 2006. – 286 с.
2. Федоренко О.І. Соціально-педагогічні підходи до профілактики правопорушень неповнолітніх та молоді / О.І.Федоренко // Актуальні проблеми профілактики злочинності та правопорушень серед неповнолітніх / Матеріали науково-практичної конференції 22-23 листопада 2002 р. – Львів : ЛІВС при НАВС України, 2004. – 40–49 с.
3. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т. 21. – 604 с.
4. Ветров Н.И. Профилактика правонарушений среди молодежи / Н.И.Ветров – М.: Юридическая литература, 1980. – 184 с.
5. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх в діяльності шкільної психологічної служби: Монографія / І.В.Козубовська –Ужгород. нац. ун-т. – Ужгород, 1996 – 260 с.
6. Лекарь А.Г. Профилактика преступлений / А.Г.Лекарь. – М.: Юридическая литература, 1972. – 101 с.
7. Словник законодавчих термінів. – К.: Основа, 2000. – 608 с.
8. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія / Т.Є.Федорченко. – Черкаси : ФОБ Чабаненко Ю.А., 2011. – 492 с.
9. Сухарев А.Я. Большой юридический словарь / А.Я.Сухарев, В.Е.Круткин. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 704 с.
10. Игошев К.Е. Введение в курс профилактики правонарушений: учебное пособие / К.Е.Игошев, В.С.Устинов. – Горький: Горьковская высшая школа МВД СССР, 1977. – 100 с.
11. Кавалеров А.І. Молодіжне середовище в його девіантному вимірі: Монографія / А.І.Кавалеров, В.О.Довгополок, А.А.Кавалеров. – Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, 2005. – 127 с.

Одним из важнейших направлений воспитательной работы с детьми и молодежью является превентивное воспитание и профилактическая работа по преодолению правонарушений среди несовершеннолетних. В статье теоретически обоснована сущность понятия «профилактика правонарушений среди несовершеннолетних» с позиции разных наук. Социально-педагогическая профилактика должна рассматриваться как самостоятельный вид социально-педагогической деятельности со своей целью, мотивами, условиями, интерпретацией методов воспитания. Поэтому дальнейшим направлением нашей работы является рассмотрение содержания социально-педагогической профилактики.

Ключевые слова: профилактика, профилактика правонарушений, профилактика правонарушений среди подростков, социально-педагогическая профилактика.

One of the most important sphere of educational work with children and young people is the preventive education and prevention the efforts on purposely to overcome the offenses among minors. The theoretical justification essence of the juvenile concept of delinquency prevention positions is presented with various sciences. Socio-educational prevention as an independent social and educational activities with their purpose, motives, conditions, interpretation methods of education is been delighted. Therefore, the future direction of our work is to consider the content of social and educational prevention.

Key words: prevention, prevention of crime, crime prevention among adolescents, socio-educational prevention.

УДК 371.59

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТИЗМУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Назаренко Галина Анатоліївна

м.Черкаси

У статті представлено досвід експериментальної роботи Монастирищенського навчально-виховного комплексу «Ліцей – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів «Ерудит» Монастирищенської районної ради Черкаської області з виховання культури демократизму старшокласників. Розглядаються педагогічні умови підвищення ефективності досліджуваного процесу. Висвітлюється зміст взаємодії ліцейств з органами державної влади, місцевого самоврядування та громадськими організаціями задля вирішення життєво важливих проблем учнівської молоді та місцевої громади.

Ключові слова: культура демократизму, дослідно-експериментальна діяльність, демократизація, педагогічні умови, учнівське самоврядування.

Актуальність теми дослідження обґрунтовується необхідністю становлення в Україні громадянського суспільства як сприятливого середовища для консолідації різних соціальних інтересів на базі демократичних цінностей та ідеалів, зміцнення демократичного ладу, надання процесові демократизації незворотного характеру. Пріоритетною особливістю громадянського суспільства є реальна участь громадян в управлінському процесі, місцевому самоврядуванні та контролі за діяльністю органів державної влади.

Це зумовлює необхідність виховання культури демократизму особистості, що базується на визнанні людини-громадянина та її гідності найвищою цінністю в системі інших базових демократичних цінностей – свободи, справедливості, рівності можливостей, солідарності, громадянського суспільства.

Вивчення науково-методичної літератури дає підстави стверджувати, що проблема виховання культури демократизму старшокласників досліджується вперше. У наукових працях Є. І. Головахи, В. М. Бебика, М. Ф. Головатого, В. А. Ребкала, М. Н. Корнева та інших вчених розглядаються окремі аспекти виховання досліджуваного нами феномену під кутом зору узагальнених політико-психологічних характеристик особистості у тісному зв'язку з політичною освітою в умовах суспільних змін.

Однак потребують обґрунтування на науковому рівні та апробації у педагогічній практиці педагогічні умови виховання культури демократизму учнів старших класів.

У ході дослідно-експериментальної роботи регіонального (обласного) рівня, що здійснювалась під нашим керівництвом на базі Монастирищенського навчально-виховного комплексу «Ліцей-загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів «Ерудит» Монастирищенської районної ради Черкаської області, педагогічний колектив досліджував ефективні шляхи виховання культури демократизму старшокласників.

Метою статті є висвітлення досвіду реалізації педагогічних умов підвищення ефективності виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Опрацювання розроблених нами у ході дисертаційного дослідження теоретичних засад названого процесу [1; 2], дало змогу педагогам ліцею усвідомити сутність, структуру, критерії, показники та рівні вихованості культури демократизму учнів старших класів, а також спрогнозувати необхідні педагогічні умови підвищення ефективності виховного процесу в аспекті дослідження.

Пріоритетною умовою підвищення ефективності виховання культури демократизму учнів старших класів визначено демократизацію життя учнівського колективу ліцею, що передбачає організацію навчально-виховного процесу, різних видів природо-відповідної діяльності учнівської молоді у соціальній, економічній, політичній та духовній сферах життя громадянського суспільства на основі демократичних цінностей.

Сутність культури демократизму особистості як суб'єкта суспільного життя старшокласники усвідомлювали шляхом навчання

за розробленим нами факультативним курсом «Вчимося демократії». Під час занять учні опановували знання про особливості основних сфер життя громадянського суспільства, систему прав і свобод людини як громадянина нашої держави; типи держав та їх політичний устрій, механізм функціонування політичної системи та влади в Україні; процедури та механізми функціонування державних структур, порядок реалізації їхніх повноважень, апелювання до них; політичні організації та інституції, принципи суспільної взаємодії, виборчу систему України тощо.

Ознайомлення старшокласників з демократичними основами законодавства України, системою прав і свобод людини, соціального забезпечення та захисту, усвідомлення демократичних цінностей продовжувалося під час роботи гуртка «Феміда» та опанування курсу за вибором «Людина і суспільство».

Особливо значущим для учнів ліцею виявився власний досвід передачі знань іншим старшокласникам міста: вони проводили міні-лекції за самостійно створеними мультимедійними презентаціями про права, свободи та обов'язки людини-громадянина; брали активну участь у предметних тижнях, місячниках, декадах правового та громадянсько-патріотичного спрямування, були ініціаторами та організаторами виховних заходів «Демократія – це дискусія», «Що таке толерантність та ксенофобія», «Твоє життя – твій вибір», «Пам'ятай минуле заради майбутнього», а також тренінгів «Знаємо свої права і свободи» та ін..

Значну увагу було приділено формуванню мотиваційно-ціннісного компонента культури демократизму старшокласників. Головними чинниками у цьому постають внутрішні мотиви учнів, серед яких особливе місце посідають мотиви самовизначення, самовираження і самореалізації у різних сферах життя громадянського суспільства. У ході експерименту така внутрішня мотивація формувалась всім змістом та способом організації навчально-виховного процесу у школі.

Стимулюванню мотивації старшокласників до природо-відповідної самоактуалізації як суб'єктів громадянського суспільства сприяло проведення дискусій та дебатів, у підготовці до яких учні ретельно ґрунтовно вивчали кожне питання, шукали потрібну інформацію у додатковій літературі, мережі Інтернет, збирали аудіо- та відеодокази або конкретні приклади з власного досвіду на підтвердження існування певних суспільних явищ. Важливими подіями шкільного життя стали:

- дебати «Конфлікт. Що робити, якщо ми не згодні?», під час якого старшокласники усвідомлювали природу виникнення конфліктів та особливості конструктивної поведінки в умовах реальних конфліктних ситуацій; розвивали навички ненасильницького розв'язання конфліктів та вміння заохотити окремих осіб та групи людей до вирішення соціальних проблем у конструктивному руслі; намагались дати відповіді на запитання: Як уникнути суперечки, конфлікту? Чому на сьогодні існують зіткнення інтересів між окремими групами людей? Чи може бути виправданим застосування сили у демократичному суспільстві?

- демократична дискусія-переговори «Різноманітність та плюралізм. Як люди можуть жити разом у мирі?». Протягом цієї дискусії старшокласники з'ясовували: чому люди не погоджуються один з одним, яка роль освіти у розвитку взаєморозуміння між людьми різних культур; визначали, які цінності є необхідними для проживання у демократичному суспільстві; встановлювали причини, чому деякі люди можуть мати нерівний доступ до освіти, та визначали, між ким розподіляється відповідальність за подолання бар'єрів рівності;

- диспут «Рівноправність. Чи маєш ти більше прав і свобод, ніж я?». У ході відкритого діалогу старшокласники доводили подібність та розбіжність між окремими людьми, обговорювали деякі наслідки цих розбіжностей, усвідомлювали проблеми гендерної рівності; шукали відповідь на питання: Як ми будемо реагувати,

якщо порушені наші права? Як ми маємо поводитися з представниками іншої статі та культури? Як діяти у випадках проявів нерівноправності?

- «круглий стіл» на тему: «Яких правил потребує наше суспільство?», у ході якого учасники обговорили шкільні правила для учнів з точки зору реалізації демократичних цінностей та визначили, що робить хорошим шкільне правило, а будь-який закон - хорошим законом (на прикладі аналізу законодавства нашої країни). Результатом «круглого столу» стала пропозиція уточнити зміст та запровадити нове шкільне верховенство права [3; 4].

Важливою умовою виховання культури демократизму старшокласників є *розвиток демократичних засад шкільного учнівського самоврядування*, яке ми розглядаємо як добровільне об'єднання учнів, мета якого - розвивати вміння господарювати у ліцеї, співпрацювати на принципах партнерства, гласності, демократизму з педагогічними та батьківськими колективами. В основу учнівського самоврядування ліцею було покладено волевиявлення учнів. Дієве, реальне, ефективне, воно забезпечувало діловий ритм життя ліцеїстів, створювало умови для розкриття їхнього творчого потенціалу у різних сферах життєдіяльності.

Лобювання освітніх та культурних потреб старшокласників, забезпечення порядку в ліцеї, захист учнівських прав та інтересів; організація дозвілля ліцеїстів на перервах та в позаурочний час; проведення різноманітних суспільно корисних та культурних заходів; організація роботи зі збереження шкільного майна, благоустрою території ліцею; проведення соціальних досліджень з проблем життєдіяльності учнівських колективів, усієї ліцеїної громади; паритетна участь у засіданнях педагогічних рад, на яких розглядаються важливі для учнів питання; робота шкільного штабу з профілактики правопорушень серед неповнолітніх – ось далеко неповний перелік конкретних справ, якими опікується учнівське самоврядування ліцею.

Завдяки тісній співпраці учнівського самоврядування, адміністрації закладу, педагогічного колективу та батьківської ради ефективно вирішується багато важливих проблем шкільного життя, розглядаються усі пропозиції учнів щодо його покращення, досить часто вони отримують схвалення і підтримку усіх учасників навчально-виховного процесу.

Щорічно протягом вересня-жовтня у ліцеї тривають президентські перегони. Це справжня школа демократичних виборів: кандидати на посаду Президента школи та на посади членів Учнівської ради готують передвиборчі програми, які містять загальну інформацію про кандидата, його життєву позицію, кредо, а також перелік справ і заходів для поліпшення життєдіяльності шкільної громади. Передвиборчі програми кандидатів оприлюднюються на шкільному сайті, розміщуються на спеціально оформленому стенді в ліцеї, друкуються у шкільній пресі. За допомогою інформаційно-комунікаційних технологій ведеться прозорий підрахунок голосів на підтримку тієї чи іншої передвиборчої програми та визначаються кращі з них.

Кандидати на посаду Президента школи, що пройшли у II-й тур, беруть участь у відкритих дебатах, під час яких, відповідаючи на запитання опонентів та виборців, намагаються переконали учнівський загаль у важливості зазначених у їх програмах заходів, переконують у власній спроможності вирішувати визначені проблеми.

Атмосфера взаємоповаги та демократичний стиль ведення дискусії допомагає опонентам вільно висловлювати свої думки, доводити власні точки зору з приводу важливих для ліцеїстів питань, а самим виборцям - визначитись, хто із представлених кандидатів їм більше імпонує та є гідним очолити Учнівську раду та представляти інтереси шкільної громади.

У день виборів голосування проходить в електронному режимі (технологічне забезпечення розроблене учителем інформатики С. М. Яценком): після уроків у шкільному кабінеті інформаційних технологій здійснюється особисте голосування старшокласників за того чи іншого кандидата, а головний комп'ютер відразу ж фіксує отримані результати. Швидка обробка результатів виборів дає змогу забезпечити прозорість перебігу голосування та уникнути фальсифікацій. У цей же день оголошуються результати голосування, а на наступний – святкова інавгурація обраного

старшокласниками Президента Учнівської ради ліцею.

Досить ефективною у вихованні культури демократизму старшокласників виявилась робота шкільного клубу «Юний журналіст», до складу якого увійшли літературно обдаровані учні, а також члени прес-центрів класних колективів. Вже два роки щомісяця виходять нові номери Інтернет-газети «Ліцейчик», що об'єктивно висвітлює найважливіші проблеми та події життя шкільної громади. Члени клубу є активними дописувачами у місцеву періодику – районні газети «Зоря» та «Алекс»; стали організаторами шкільних та міських *прес-конференцій* «Що цікавить і турбує сучасних старшокласників як членів громадянського суспільства: питання, проблеми, рішення» (з мером міста О. М. Тищенком), *виставок фотоколлажів* «Світ очима дітей», «Сім чудес Монастирищини» та ін. Така діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок старшокласників, формуванню у них здатності критично сприймати інформацію та самостійно її аналізувати, розуміти суспільні явища, точку зору іншої людини.

Шляхом участі в Інтернет-проекті «Досліджуємо проблеми життя громадянського суспільства нашого міста» ліцеїсти навчались орієнтуватись у проблемах сучасного суспільно-політичного життя Монастирища та всієї України, реалізовувати свої права як членів місцевої громади, громадянського суспільства; намагались визначити й вирішити актуальні проблеми життя класу, школи, громади; опановували способи та стратегії взаємодії з органами державної влади та місцевого самоврядування на користь собі, шкільній та селищній громаді; набували практичного досвіду громадянських дій та демократичної поведінки.

Важливою умовою підвищення ефективності виховання культури демократизму старшокласників було *дотримання педагогами функції фасилітатора*, яка полягала у наданні учням потрібної інформації з громадянської освіти, стимулюванні громадської та громадянської активності старшокласників, їхнього бажання виконувати громадянські обов'язки в межах місцевої громади; сприяння відповідній віку ліцеїстів участі у громадянському житті суспільства; вихованні громадянських чеснот, поваги до демократичних цінностей.

Важливою умовою підвищення ефективності виховання культури демократизму старшокласників є *сприяння набуттю учнівською молоддю досвіду взаємодії та співпраці з органами державної влади та місцевого самоврядування*.

Вважаємо за необхідне зазначити, що ця взаємодія характеризується ювовими особливостями та обмеженими юридичними правами неповнолітніх старшокласників. З огляду на це, така взаємодія передбачає:

- ініціювання та участь в обговоренні проблем, важливих для життєдіяльності молоді;
- співпрацю з владними структурами та органами місцевого самоврядування щодо вирішення проблем життя учнівської молоді та інших членів місцевої громади;
- набуття первинного досвіду контролю за діяльністю влади шляхом проведення зустрічей з народними депутатами різних рівнів з питань ознайомлення з результатами реалізації ними передвиборчих програм, а також з державними посадовцями та представниками органів місцевого самоврядування - з питань державної молодіжної політики;
- опанування на когнітивному рівні демократичних способів впливу на владу з метою покращення життя громадянського суспільства, захисту соціальних, економічних, політичних та культурних прав і свобод членів громадянського суспільства, а також набуття відповідних навичок шляхом проведення ділових та рольових ігор, обговорення реальних ситуацій суспільно-політичного життя, участі у дискусіях, диспутах та дебатах.

Протягом двох місяців старшокласники ліцею досліджували найактуальніші проблеми місцевої громади: проводили анкетування учнів ліцею, їхніх батьків; опитування на вулицях міста, у громадських установах та організаціях.

Під час осмислення й обговорення способів вирішення кожної із проблем учні одночасно намагались усвідомити власні можливості щодо участі у їх розв'язанні, визначали можливих союзників – окремих осіб, соціальні або громадські інститути, у чиїх повноваженнях знаходиться вирішення названих проблем.

Так, ліцеїсти стали ініціаторами проведення прес-конференції з міським головою О. М. Тищенком. До обговорення проблеми «Що цікавить і турбує сучасних старшокласників як членів громадянського суспільства: питання, проблеми, рішення» були також запрошені представники місцевих засобів інформації та членів ліцейного клубу «Юний журналіст».

У ході конструктивного діалогу старшокласники донесли до влади проблеми, що турбують місцеву молодь, висловили власну позицію з обговорюваних питань, намагались визначити шляхи взаємодії з владою щодо їх вирішення. Ліцеїсти продемонстрували свою спроможність конструктивно обговорювати та пропонувати способи розв'язання актуальних для сучасного суспільства проблем, толерантне ставлення та повагу до співрозмовників.

Міський голова у своєму виступі розповів про реалізацію місцевої влади президентської програми, спрямованої на розвиток громадянського суспільства в Україні, про намагання міської влади співпрацювати з громадськістю, зокрема про взаємодію із місцевою владою осередків політичних партій, громадських, професійних, релігійних об'єднань Монастирищини, засобів масової інформації. Крім цього, О. М. Тищенко акцентував увагу учнівської молоді на процедурі звернення громадян, можливих формах взаємодії з громадянами, на необхідності розвитку на території районної громади «Інтернет-демократії».

Учні ліцею з'ясували для себе, хто і в який спосіб може звернутися до органів місцевого самоврядування. Старшокласників цікавило, де і яким чином можна регулярно ознайомитися із діяльністю місцевої влади, чи може молодь звернутися до владних структур, застосовуючи інформаційно-комунікаційні технології. Молодь з'ясувала, що на даний час спілкування пересічних громадян із владою в он-лайн режимі доки що недоступне, тому висунули пропозицію створити на сайті міської ради он-лайн приймально, аргументуючи це можливістю зекономити час і відстань, зменшити черги під кабінетами, надати змогу людям з обмеженими фізичними можливостями заявити про свої потреби, висловити пропозиції тощо.

Важливим моментом цієї зустрічі було, звичайно ж, обговорення та пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що турбують учнівську молодь і потребують, на їхню думку, термінового вирішення. Зокрема, старшокласників цікавили перспективи розвитку міського спорткомплексу та можливість відновлення роботи давно закритого басейну. Крім цього, турбувала ліцеїстів і перспектива вирішення долі безпритульних тварин в умовах дії закону про заборону їх фізичного знищення. Відповідаючи на порушені питання, О. М. Тищенко запевнив учнів, що деякі зрушення у вирішенні цих болючих питань вже є, проте у місцевому бюджеті не вистачає коштів для їх остаточного розв'язання, тому наразі шукають потенційних інвесторів, які, вклавши кошти, змогли б принести користь і собі, і місцевій громаді. Наостанок учасники зустрічі домовилися про подальшу співпрацю і долучення обох сторін до вирішення цих проблем. Старшокласники покидали приміщення міської ради з надією, що ця конструктивна розмова принесе очікувані результати.

Невдовзі на районному рівні було організовано проведення

«круглого столу» за темою: «Вивчаємо проблеми сучасної молоді та вчимося взаємодіяти», у якому, крім учнів нашого ліцею, взяли участь члени учнівського самоврядування інших місцевих шкіл, представники влади (голова Монастирищенської РДА В. Г. Басанець, голова районної ради І. І. Нестеренко та депутати районної ради В. П. Чуйко, І. С. Куролап, О. С. Яровий) та журналісти місцевих газет «Зоря» та «Алекс».

Репортажі про зміст проведених заходів, опубліковані у місцевих засобах масової інформації, активізували громадську активність монастирищан. Як наслідок, - у місцевій газеті «Зоря» невдовзі з'явилася стаття-звіт міського голови про виділення земельної ділянки під облаштування на ній притулку для бродячих тварин; наразі активно ведеться реконструкція та добудова колишнього приміщення єдиного у місті кінотеатру «Промінь», що в майбутньому має перерости у молодіжних розважальний центр.

Отримані результати надихнули старшокласників ліцею на активну участь і в інших Інтернет-проектах, розміщених на розробленому нами сайті для старшокласників «Вчимося демократії разом!» Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (<http://democracy.ippro.com.ua>). Це дало змогу учням обмінюватись набутим досвідом громадської та громадянської діяльності у місцевій громаді. Так, учнівська молодь розмістила на сайті результати співпраці з державними та громадськими організаціями й установами (товариство «Червоний Хрест», районна служба у справах дітей, молоді і спорту; районний відділ внутрішніх справ України, Центр зайнятості, пожежна частина, районна лікарня тощо).

Намагання покращити життя місцевої громади стало мотивацією для розвитку в ліцеї волонтерського руху. Лише протягом минулого навчального року старшокласники стали ініціаторами й організаторами багатьох соціально корисних заходів: присвяченої Дню людей похилого віку акції милосердя «Це ти можеш», проектів «Допоможи тим, хто цього потребує» та «Школа – твоя домівка», загальноліцейної акції «Подаруй школі книгу, а дітям – іграшку», громадської акції доброї волі «Від серця – до серця», у рамках якої проведений збір коштів для дітей з вадами слуху.

Результати здійсненого поточного моніторингу рівня вихованості культури демократизму старшокласників засвідчили позитивну динаміку всіх компонентів досліджуваного феномену. Зокрема, змінилась на краще соціальна поведінка учнів, зросло усвідомлення їх громадянської приналежності, прагнення до самовираження і самореалізації в умовах громадянського суспільства, значно підвищився рівень почуття власної гідності, гуманізму і толерантності; рівень усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості; сформувалась активна позиція щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях, віра у спроможність впливати на ситуацію в державі не лише у майбутньому, а й сучасному житті. Важливим є й те, що у ході експерименту старшокласники здобули досвід громадянської дії, демократичної поведінки та комунікативної взаємодії з органами державної влади та місцевого самоврядування щодо розв'язання проблем учнівської молоді та місцевої громади.

Література та джерела

1. Назаренко Г.А. Теоретичні засади виховання культури демократії учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів [Посібник] / Галина Анатоліївна Назаренко. - Черкаси : ЧОІПОПП, 2012. - 120 с.
2. Назаренко Г.А. Методологічні засади виховання культури демократизму старшокласників в умовах модернізаційних суспільних змін / Галина Анатоліївна Назаренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. - 2012. - №1. - С. 17-20
3. Демократичне врядування в школах: [посібник] / [Е.Бекман, Б.Траффорд]; пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. - К.: НАДУ, 2009. - 100 с. - (Навчатися і жити в демократії).
4. Живемо в демократії: плани уроків з питань освіти для демократ. громадянства та освіти прав людини для загальноосвіт. / [Р. Голлоб, П. Крапф та ін.]; пер. з англ., наук. редагування та адапт. О. В. Овчарук; заг. ред.: Р. Голлоб, П. Крапф; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. - К.: НАДУ, 2009. - 212 с.

В статье представлен опыт экспериментальной работы Монастирищенского учебно-воспитательного комплекса «Лицей – общеобразовательная школа I-III степеней «Эрудит» Монастирищенского районного совета Черкасской области по воспитанию культуры демократизма старшеклассников. Рассматриваются педагогические условия повышения эффективности исследуемого процесса. Освещается содержание взаимодействия лицеистов с органами государственной власти, местного самоуправления и общественными организациями для решения жизненных проблем учащейся молодежи и местного сообщества.

Ключевые слова: культура демократизма, опытно-экспериментальная деятельность, демократизация, педагогические условия, ученическое самоуправление.

This article reviews the experience of the experimental work in Monastyrshche educational complex "The Lyceum – Secondary school" of Monastyrshche District Council of Cherkassy Region in the education the culture of democracy in senior pupils. It deals with the pedagogical conditions increasing the efficiency of the investigated process. There is highlighted the content of the interaction with public authorities, local governments and community organizations as for the deciding the problems of life of students and the local community.

Key words: the culture of democracy, experimental work, democracy, the pedagogical conditions, pupils' self-governance.

УДК 37.014.5: 37.014.3

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ніколаєску Інна Олександрівна

м.Черкаси

Статтю присвячено проблемі формування соціальної компетентності учнівської молоді в позаурочній діяльності. Запропоновано найбільш дієві практико-зорієнтовані інноваційні форми роботи для використання у професійній діяльності педагогів щодо формування соціальної компетентності старшокласників у позаурочній діяльності. Наведено приклади формування соціальної компетентності школярів як на Україні, так і в інших країнах. Акцентована увага на практичному вирішенні окресленого питання в Черкаському регіоні.

Ключові слова: соціальна компетентність, старшокласники, позаурочна діяльність, соціальний проект, волонтерська діяльність, учнівське самоврядування, молодіжні клуби

Соціально-економічні перетворення зумовлюють значні зміни в освіті й вихованні: ставляться нові завдання, впроваджуються нові навчальні предмети, інноваційні освітні й виховні технології, створюються інноваційні моделі загальноосвітніх навчальних закладів, модернізується зміст освіти. Сучасне суспільство вимагає від школи не лише дати учням міцні знання та навички, а й сприяти вихованню й розвитку учнів відповідно до їхніх навчальних можливостей, потреб, запитів, задатків і здібностей. З огляду на це в психолого-педагогічних дослідженнях виокремився новий напрям наукових пошуків, пов'язаний із поняттями "компетентність", "соціальна компетентність", "життєва компетентність" тощо, які деталізуються і об'єднуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами.

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чимало досліджень, присвячених класифікації компетентностей (Л. Алексєєва, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Мудрик, Л. Петровська, Д. Равен, Л. Сохань та ін.). Переважна більшість публікацій з'ясовують різні аспекти професійної, життєвої, трудової, комунікативної тощо (від 3 до 39) компетентностей. В усіх класифікаціях як складник цього поняття виокремлюють соціальну компетентність з різними назвами: соціально-трудова, соціально-психологічна, соціально-комунікативна, соціально-професійна.

Дефінітивний аналіз соціальної компетентності засвідчує комплексність цього поняття та відсутність однозначності в його визначенні та трактуванні змісту, структури і функцій. На передній план дослідники виводять різні характеристики і якості цього феномена. Так, соціальна компетентність розглядається у світлі здібностей людини, соціальних знань і вмінь, які забезпечують особистості соціальну адаптацію, соціальну обізнаність, уможливають досягнення оптимальної відповідності між особистістю та умовами соціуму, зафіксованими у поняттях "соціальний інтелект" та "соціальне мислення" (І. Зимня, Н. Калініна, С. Рачова, О. Пейчова, І. Черноусов, С. Учурова та ін.). У зарубіжних дослідженнях соціальної компетентності наголошують про систему уявлень щодо соціальної поведінки особистості та діяльності, які визначають комплекс навичок і вмінь, необхідних для успішної взаємодії в суспільстві, та умови її прояву (М. Аргайл, К. Данзігер, М. Гольдфілд та ін.).

Особливе місце в дослідженнях соціальної компетентності належить вивченню поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях. За таких умов соціальна компетентність розглядається

як набір конструктивних способів їх розв'язання, а вміння імплементувати такі способи практично визначається головною ознакою соціально-компетентної поведінки особистості (Ф. Василюк, В. Васильков, О. Василькова та ін.).

Однак у психолого-педагогічній літературі, присвяченій актуальним питанням компетентнісного підходу та проблемам соціальної компетентності особистості, відсутня чітка концепція розуміння питання формування соціальної компетентності старшокласника, недостатність дослідження практичних шляхів формування соціальної компетентності старшокласника в позаурочній діяльності.

Метою статті є практичне осмислення формування соціальної компетентності старшокласників у позаурочній діяльності.

Сучасні вимоги до суспільного життя людини та його якості зумовила виокремлення й дослідження категорії "соціальна компетентність", яка, за твердженням Н. Бібік, передбачає здатність жити в соціумі (ураховувати інтереси й потреби різних груп; дотримуватись соціальних норм і правил; співпрацювати з різними партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [1]. Відтак проблема формування соціальної компетентності учнів дедалі виразніше виокремлюється в самостійний науково-педагогічний напрям.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти соціальна компетентність розглядається як здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [3]. Соціальна компетентність входить у групу ключових компетентностей та відображена у всіх освітніх галузях, які вивчаються учнями основної школи. Найбільш провідною вона є під час вивчення суспільствознавчих, мовознавчих та літературознавчих дисциплін й набуває відтінку соціокультурної компетентності.

Узагальнюючи викладене, ми передбачаємо, що ці характерологічні якості набуваються у процесі опрацювання навчальних предметів, унаслідок впливу середовища, неформального спілкування, колективної взаємодії тощо. Проте практичного досвіду щодо формування соціальної компетентності учні як найкраще, на нашу думку, можуть набути у позанавчальній діяльності.

Пропонуємо, за нашими міркуваннями, найбільш дієві та результативні форми роботи щодо формування соціальної компетентності старшокласників у позанавчальній діяльності, які активно діють у межах Черкаського регіону.

Залучення учнів до шкільних молодіжних клубів та учнівського самоврядування. Важливою умовою формування соціальної компетентності старшокласників є розвиток демократичних засад шкільного учнівського самоврядування як добровільного об'єднання учнів з метою розвитку вміння господарювати в навчальному закладі, співпрацювати на принципах партнерства, гласності, демократизму з батьківським та педагогічним колективами. Основу учнівського самоврядування становить реальне та ефективне волевиявлення учнів, яке забезпечує діловий ритм життя школярів, створює умови для розкриття їхнього творчого потенціалу у різних сферах життєдіяльності.

Пропагування освітніх та культурних потреб старшокласників, захист їхніх прав та інтересів, організація дозвілля на пере-

рвах та в позаурочний час, забезпечення порядку на території закладу, проведення різноманітних суспільно корисних та культурних заходів, робота зі збереження шкільного майна, благоустрою території, соціальні дослідження з проблем життєдіяльності усієї шкільної громади, паритет на участь у засіданнях з педагогічних рад, на яких розглядаються важливі для учнів питання, робота шкільного штабу з профілактики правопорушень серед неповнолітніх – неповний перелік конкретних справ, якими опікується учнівське самоврядування Монастирищенського навчально-виховного комплексу «Ліцей – загальноосвітня школа I-III ступенів «Ерудит» Монастирищенської районної ради Черкаської області [5].

Старшокласники, які є членами учнівського самоврядування, активно беруть участь у різноманітних заходах, як-то: заходи з пропаганди активного, здорового способу життя, організація та взаємодопомога по навчанню, підтримка дітей з особливими потребами, упорядкування парків, місцевих пам'яток історичного значення та інше.

Дієвим способом залучення ліцеїстів до суспільного життя міста та країни, формування важливих якостей громадянина-патріота є робота шкільного клубу «Юний журналіст», який функціонує на базі ліцею, та випуску під керівництвом редакційної колегії клубу інтернет-газети «Ліцейчик».

Залучення учнівської молоді до волонтерської діяльності. Волонтерство – один із ресурсів формування соціальної компетентності молоді та умова реалізації себе у виконанні певних обов'язків перед країною та суспільством. Молодий волонтер завдяки соціальній діяльності набуває практичних життєвих орієнтирів, досвід, оволодіває мистецтвом життєтворчості, саморозвитку особистості. Для учнів основної школи участь у волонтерській роботі є гарною можливістю самоствердитися в очах підлітків, батьків, учителів, удосконалювати вміння спілкуватися на засадах довіри та поваги, розвивати навички добротворення та милосердя. Волонтерська діяльність за видами роботи може бути різною: від організації та проведення масових фізкультурно-спортивних заходів (наприклад, змагання, конкурси, фестивалі, різні спортивні свята тощо) до допомоги по організації життєдіяльності не лише регіону, у якому вони проживають, але й за межами країни різним категоріям населення.

З метою створення цілісної системи практичної діяльності та взаємодії учнівської молоді один з одним, формування ключових компетентностей старшокласників, зокрема формування соціальної компетентності, було розроблено сайт "Ліга старшокласників Черкащини" [2]. У рамках цього сайту діють 10 змістових напрямів, одним із яких є підпроект "Добро починається з тебе", який сприяє дослідженню проявів, опису і представлення милосердного, доброзичливого, толерантного ставлення до людей на рівні міжособистісних стосунків.

У рамках підпроекту "Добро починається з тебе" формування соціальної компетентності старшокласників відбувається на засадах благочинності. Для учнів старших класів це є можливість самоствердитися в очах однолітків, набути соціального досвіду та нових знань, навичок проведення суспільно корисного дозвілля. Волонтерська діяльність старшокласників спрямовувалась на надання допомоги людям, що перебувають у складних життєвих обставинах та потребують особливої уваги інших. Наприклад, учні Городищенського району свою діяльність у цьому підпроекті представили описом реалізації власного проекту "Хай проростають паростки добра", який мав на меті прояв милосердного ставлення до людей, що потребують допомоги; ціннісного ставлення до родинних стосунків та почуття відповідальності за членів родини, які потребують піклування; усвідомлення важливості волонтерської діяльності для становлення особистості як громадянина України. Для старшокласників участь у цьому проекті була хорошою нагодою проявити свою відповідальність за прийняті рішення, активність у суспільному житті та вміння доводити почату справу до кінця.

Крім цього, була здійснена шефська допомога – проведення свят для малюків дитячої установи "Сонечко"; благодійна акція "Подаруй книгу в шкільну бібліотеку", "Посади дерево", "Збережемо птахів взимку!" та ін.; здійснені операції "Пам'ятник", "Ветеран

живе поруч". З безліч справ старшокласники набували соціального досвіду в об'єднанні зусиль батьків, учнівського самоврядування і педагогічного колективу школи у практичній діяльності й спілкуванні, крім того, кожен отримав можливість відчувати себе причетним до розв'язання загальної важливої проблеми, навчитись порушувати й вирішувати проблеми, розвинути вміння брати на себе відповідальність та оцінювати результати власної діяльності.

Важливою складовою щодо формування соціальної компетентності старшокласників у рамках Ліги став підпроект "Щоденник корисних справ". Діяльність учнів старших класів у рамках цього підпроекту спрямовувалась на здійснення старшокласниками суспільно-корисних справ у громаді та довкіллі, тобто учні набували досвіду соціально спрямованих учинків. Наприклад, під час реалізації підпроекту вихованці Мліївської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 Городищенської районної ради збільшили кількість індивідуальних благодійних учинків по відношенню до рідних і близьких, сусідів, хворих і самотніх людей похилого віку; розширили коло суспільно корисних ініціатив учнівського самоврядування, а саме: посадка дерев у лісництві, збір урожаю овочів та яблук, екологічні акції по благоустрою села, догляд за обеліском Слави, пам'ятниками, братськими могилами, місцями поховань невідомих солдат, догляд за садом ветеранів, збір лікарських рослин для шкільного флітбару, дарування книг для шкільної та сільської бібліотеки; збір одягу, овочів та консервації для дітей, які підлягають охороні та соціальному захисту, вирішення побутових проблем категорійних сімей.

Таким чином, у процесі підготовки та проведення кожної колективної справи у рамках цього підпроекту старшокласники набули соціально цінного та практичного досвіду, отримали можливість проявити себе у соціально спрямованій діяльності, виховували у себе й однолітків бажання допомагати людям з особливими потребами та односельцям похилого віку. Учні старших класів усвідомили і на практиці навчалися знаходити шляхи розв'язання сучасних екологічних проблем, відчували почуття особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому, регіональному і національному рівнях, відродили кращі традиції українського народу щодо взаємовідносин людини із довкіллям.

Участь старшокласників у проектній діяльності, зокрема створення соціальних проектів. Соціальний проект як метод розвитку соціальної компетентності має практичну цінність та передбачає самостійність проведення, можливість вирішення актуальних проблем; він гнучкий у напрямку роботи і швидкості її виконання й сприяє прояву здібностей підлітків щодо вирішення завдань більш широкого спектра дій, а також сприяє налагодженню взаємодії між підлітками.

Соціальний проект має за мету формувати дослідницьку діяльність дитини, яка пов'язана з реальністю, що її оточує, і заснована на її інтересах. Основне завдання соціального проекту – озброєння дитини інструментарієм для вирішення проблем, пошуку і досліджень у життєвих ситуаціях. До організації соціального проекту висуваються такі вимоги: проект педагогічно значущий, тобто учні набувають соціальні знання, взаємодіють на міжособистісному рівні, опановують необхідними для компетентної поведінки способами мислення і дії; є значущим для найближчого та опосередкованого оточення учнів (однокласників, батьків, педагогів); розробляється за ініціативи учнів; заздалегідь спланований, сконструйований, але разом з тим допускає гнучкість і зміни під час виконання; реалістичний, орієнтований на наявні в школі ресурси; орієнтований на вирішення конкретної проблеми, його результат має споживача; цілі проекту звужені до розв'язуваного завдання [6].

Цікавим, на нашу думку, є проект «Вісім життєвих компетенцій, що змінюють поведінку» (м. Київ), який спрямований на підвищення спроможності молодого покоління формувати поведінку успішної, дієвої та мобільної людини відповідно до викликів сьогодення [4]. Завдяки створенню та реалізації власних соціальних проектів для школи та громади, участі у тренінгах та дебатних турнірах, зустрічам з успішними людьми, учасники проекту (школярі старших класів) мають можливість розвинути вісім компетенцій, що формують щоденну поведінку свідомої, здатної

до дії, ціннісно орієнтованої молодого людини. Проект спрямований на поведінкові зміни у молодого підростаючого покоління шляхом усвідомлення можливостей сьогодення для кожного, вміння проєктувати, залучати ресурси для реалізації власних ідей, орієнтуватися на цінності (сучасного суспільства, нації, особистості).

Програма навчання поділяється на три взаємопов'язані етапи, які направлені на формування соціальної перспективи, ментальне дослідження поколінь та сучасності; розвиток комунікативних компетенцій, лідерства та роботи у команді; виконання соціальних проєктів у школах та місцевих громадах. Кожен учасник програми виконує лише власно сформовані завдання та проєкти, самостійно шукає необхідну інформацію та ресурси, веде Путівник самоосвіти та самооцінки. Старшокласники мають змогу під час навчання оцінювати власний рівень оволодіння компетенціями та характеризувати зміни у власній поведінці. Закріплення теоретичної інформації та набутих знань старшокласниками відбувається з використанням активних форм навчання, як-то: тренінги, презентації, дебати, дискусії тощо.

З метою залучення учнів старших класів Черкаського регіону до створення соціальних проєктів, які сприяють формуванню власної соціальної позиції та соціальної активності, у межах сайту Ліги старшокласників було створено підпроєкт "Знаю та реалізую свої права". Підпроєкт мав за мету залучити старшокласників до презентації та представлення конкретної власної активності суспільної позиції, соціальної активності та ініціативи, а також представити електронний опис ефективних прикладів організації просвітницької роботи правового спрямування, адже справжній українець має бути правосвідомим: знати закони своєї країни й дотримуватись їх, а також вміти на демократичних засадах вимагати від держави забезпечення реалізації прав і свобод своїх та інших громадян.

З метою ознайомлення однолітків з їх правами і обов'язками

та з основними документами, які забезпечують права дитини, учнями Неморозької ЗОШ І-ІІ ступенів Звенигородської районної ради було розроблено і розміщено на сайті слайд-презентацію на тему "Ще повинен знати кожний!", у якій за допомогою схем, малюнків, фотографій, таблиць та віршів старшокласники розповіли, які права мають діти в усьому світі, які документи охороняють права дітей; пояснили, яким чином можна захистити права дитини в Україні; ознайомили однолітків з випадками порушень прав дитини, подали інформацію про те, куди можна звернутись у разі порушення прав дитини.

Члени учнівського комітету молодіжної організації "Відродження" Денгівського НВК Золотоніського району у рамках підпроєкту "Знаю та реалізую свої права" підготували електронну газету "Я і мої права", на сторінках якої висвітлювали актуальні та гострі питання, ділилися новою інформацією соціально-правового змісту.

Таким чином, діяльність старшокласників у рамках підпроєкту "Знаю і реалізую свої права" допомогла учнівській молоді не лише краще усвідомити необхідність цінувати й поважати рідну країну та її закони, а й сформувати в собі риси свідомої, соціально активної особистості, здатної до захисту на демократичних засадах своїх прав і свобод.

Наш попередній аналіз заявленої проблеми засвідчує, що формування соціальної компетентності учнівської молоді – одне з актуальних завдань сьогодення. Українцям важливо гармонізувати процес соціалізації підлітків, формувати в них почуття солідарності, згуртованості, відданості, причетності до загальної суспільної справи. Формуючи соціальну компетентність старшокласника в позаурочній діяльності, слід виходити з того, що вона має стати інтегральною складовою його особистості та сприяти подальшому розвитку індивідуальної свідомості та соціальної активності. Ці аспекти окресленої проблеми розглядатимуться в подальших наших дослідженнях.

Література та джерела

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Надія Михайлівна Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–51.
2. Ліга старшокласників Черкащини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.liga.ed-sp.net>
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 року, №1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
4. Проєкт «Вісім життєвих компетенцій, що змінюють поведінку» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.irpin-fd.org.ua/acctualy/146-konkurs-dlja-shkil.html>
5. Стороженко Н. Вчимося вирішувати проблеми життя учнівської молоді та місцевої громади /Наталія Стороженко, Наталія Кравець //Рідна школа. – 2013. – № 12. – С. 38–43.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика : Учебник для вузов./ Андрей Викторович Хуторской. – СПб. : Питер, 2001.– 544 с.

Стаття посвящена проблеме формирования социальной компетентности ученической молодежи во внеурочное время. Предложено практико-ориентированные инновационные формы работы для использования в профессиональной деятельности педагогов по формированию социальной компетентности старшеклассников во внеурочное время. Приведены примеры формирования социальной компетентности учеников как в Украине, так и в других странах. Акцентируется внимание на практическом решении данного вопроса в Черкасском регионе.

Ключевые слова: социальная компетентность, старшеклассники, внеурочная деятельность, социальный проект, волонтерская деятельность, ученическое самоуправление, молодежные клубы

The article deals with the formation of the social competence of student youth after school. The author has proposed practice-oriented innovative forms of work for use in the professional work of teachers to build social competence of senior pupils outside school hours. The examples of the formation of social competence of students both in Ukraine and in other countries have been provided. The attention is focused on the practical solution of this issue in the Cherkassy region.

Key words: social competence, pupils, after-hour activities, social project, volunteering, student government, young club

УДК 378

РОЛЬ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Новакова Любов Василівна

м.Тернопіль

Спосіб життя людини формується на основі культури здоров'я і має стати частиною світоглядної позиції особистості. Увагу науковців медичної, педагогічної, соціальної, юридичної та інших галузей привертає проблема реабілітації людини. У ході реабілітації студентів, фізичне виховання яких здійснюється у спеціальних медичних групах, доцільно виокремити педагогічний аспект. Це передбачає формування культури здоров'я майбутнього лікаря, котрий використовуватиме отримані знання, вміння і навички реабілітаційної діяльності не тільки для відновлення власного здоров'я, а й у роботі зі своїми пацієнтами.

Ключові слова: реабілітація, фізичне виховання, спеціальні медичні групи, студенти, майбутні лікарі.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що в контексті сучасного розвитку суспільства проблема культури здоров'я людини перебуває в основі способу її життя та є індикатором здоров'я суспільства в цілому. Це визначає актуальність завдань, спрямованих на вдосконалення системи збереження і зміцнення здоров'я людини. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є навчання студентів у спеціальних медичних групах, де майбутні лікарі мають змогу не лише реабілітувати порушений нормальний стан свого організму, а й сформувати основи культури здоров'я майбутнього лікаря, що необхідно йому для майбутньої професійної діяльності, зокрема, для використання навичок медичної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що питання фізичної реабілітації людини привертає увагу науковців як медичної, так і педагогічної, соціальної, юридичної та інших галузей. Так, В. Єпіфанов поєднував лікувальну фізичну культуру зі спортивною медициною [1]; С. Попов розглядає фізичну реабілітацію у контексті адаптивної фізичної культури людини [2].

Однак не вирішеними раніше частинами загальної проблеми, яким присвячується стаття, є питання конкретизації напрямів фізичної реабілітації як однієї із складових культури здоров'я людини, яку необхідно сформувати під час здобуття вищої освіти майбутніми лікарями.

Метою статті окреслено визначення ролі спеціальних медичних груп у формуванні культури здоров'я студентів у медичних університетах.

Медико-педагогічна діяльність викладачів у вищих медичних навчальних закладах спрямована на фізичний і духовний розвиток майбутнього лікаря. Зasadничим постулатом у навчально-виховному процесі вищої медичної школи є усвідомлення студентами того факту, що спосіб життя людини формується на основі культури здоров'я і має стати частиною світоглядної позиції особистості. Адже культура відображає міру усвідомлення і відношення людини до самої себе. В культурі проявляється діяльний спосіб засвоєння людиною зовнішнього і внутрішнього світу, його формування і розвитку. Культура передбачає не лише певну систему знань про здоров'я, але й відповідну поведінку для його збереження і зміцнення, що заснована на моральних засадах.

Формування культури здоров'я людини передбачає наполегливу працю над собою не тільки тих осіб, які ведуть здоровий спосіб життя і прагнуть зберегти і зміцнити здоров'я. Часто перед людиною постає важливе завдання відновити функціональний стан, працездатність, здоров'я, які порушилися внаслідок хвороб, травм або під впливом фізичних, хімічних чи соціальних факторів. Окреслені процеси визначаються як реабілітація, що передбачає ефективне відновлення особистісних здібностей людини.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, реабілітацію слід розглядати як сукупність заходів, покликаних забезпечити особам з порушенням функцій в результаті хвороб, травм і вроджених дефектів пристосування до нових умов життя

в суспільстві, в якому вони живуть. Термін реабілітація походить від латинського слова *habilis* – «здатність», *rehabilis* – «відновлення здатності». Тому навчання студентів у спеціальних медичних групах має на меті саме реабілітацію майбутніх фахівців, оскільки створюються умови для досягнення ними максимально можливої при певному захворюванні фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності. Таким чином, реабілітацію необхідно розглядати як складну соціально-медичну проблему, яка підрозділяється на кілька видів, або аспектів: медична, фізична, психологічна, професійна (трудова) і соціально-економічна.

На нашу думку у ході реабілітації студентів, фізичне виховання яких здійснюється у спеціальних медичних групах, доцільно виокремити ще один аспект – педагогічний, що передбачає формування культури здоров'я майбутнього лікаря, котрий використовуватиме отримані знання, вміння і навички реабілітаційної діяльності не тільки для відновлення власного здоров'я, а й у роботі зі своїми пацієнтами.

Перший і основний напрям реабілітації (медичної і фізичної) під час навчання і фізичного виховання студентів у спеціальній медичній групі – це відновлення здоров'я шляхом комплексного використання різних засобів, спрямованих на максимальне відновлення фізіологічних функцій організму, а у випадку неможливості досягнення цієї мети – розвиток компенсаторних і замінювальних пристосувань (функцій). Засвоєння й апробація студентами конкретних засобів сприятиме не тільки зміцненню їхнього здоров'я, а й дасть змогу майбутнім лікарям цілеспрямовано використовувати набуті вміння і навички здійснення реабілітаційної роботи в майбутній професійній діяльності.

Важливим аспектом у формуванні культури здоров'я майбутніх лікарів під час фізичного виховання у спеціальній медичній групі є психологічний аспект реабілітації, який спрямовується на корекцію психічного стану студента, а також на формування у нього відношення до систематичного і сумлінного виконання реабілітаційних заходів. Перед викладачем постає завдання створити умови для психологічної адаптації студента до зміненої життєвої ситуації (наприклад, необхідність навчання в спеціальній медичній групі внаслідок певних порушень в організмі на відміну від більшості студентів). Важливим фактором є формування у студента позитивного ставлення як до медичних рекомендацій щодо збереження і відновлення власного здоров'я, так і до організації педагогічних умов за яких виконання реабілітаційних заходів сприятиме формуванню культури здоров'я майбутнього лікаря.

Професійний аспект реабілітації окрім питань працевлаштування і визначення працездатності майбутніх лікарів у контексті нашого дослідження торкається питань фахової підготовки студентів-медиків. У них формуються вміння і навички зменшувати і нівелювати негативний вплив певних фізичних вад в організмі на працездатність, на виконання певних професійних функцій тощо. Відтак у студентів формується культура здоров'я, що виявляється як до підвищення рівня власної працездатності, так і до спрямування майбутніх пацієнтів до самостійної діяльності у напрямі професійної реабілітації.

Соціально-економічна реабілітація полягає в тому, щоб надати людини економічну незалежність і соціальну повноцінність. Зазвичай ці завдання вирішуються не лише медичними закладами, а й органами соціального забезпечення. У контексті нашого дослідження цей вид реабілітації доцільно окреслити як соціально-навчальну, оскільки студент у процесі фізичного виховання в спеціальній медичній групі отримує змогу покращити стан свого здоров'я, сформувати здоров'язбережувальний світогляд, набути вміння і навичок ефективного виконання здоров'язбережувальних дій і підготуватися до повноцінної професійної діяльності в майбутньому. Результати досліджень свід-

чать, що рівень сформованості культури здоров'я студентів, які навчалися в спецмедгрупах навіть дещо вищий, ніж у майбутніх лікарів, у яких фізичне виховання відбувалося у звичайних умовах навчання у ВНЗ. Таким чином, реабілітацію студентів, які навчаються у спеціальних медичних групах, слід розглядати як багатограний процес відновлення здоров'я майбутніх лікарів і їхньої реінтеграції в навчальне і соціальне життя.

Зазвичай усі види реабілітації слід розглядати у єдності та взаємозв'язку. На думку науковців, три види реабілітації (медична, трудова, соціальна) відповідають трьом класам наслідків хвороб: 1) медико-біологічні наслідки, які полягають у відхиленнях від нормального морфофункціонального статусу; 2) зниження працездатності в широкому сенсі цього слова; 3) соціальна дезадаптація, тобто порушення зв'язків із суспільством [2, с. 6]. Саме необхідність цих видів реабілітації обумовлює виокремлення студентів з окресленими проблемами для занять з фізичного виховання у спеціальних медичних групах. Адже негативні медико-біологічні зміни в організмі студента поглиблюють проблему якнайшвидшого відновлення здоров'я з використанням усіх можливостей оптимального фізичного навантаження, оздоровлення, загартування тощо.

За умов відсутності спеціальних реабілітаційних занять зі студентами у спецмедгрупах може загостритися проблема успішності майбутнього фахівця (внаслідок зниження його працездатності) і можуть ускладнюватися взаємини з одногрупниками (внаслідок зменшення міжособистісних зв'язків), що призводить до соціальної дезадаптації. До того ж, майбутній лікар, у якого спостерігається потреба в зазначених видах реабілітації і який не отримує належної методично-педагогічної допомоги під час навчання у спеціальній медичній групі, не матиме достатніх навичок роботи з пацієнтами з такими ж проблемами.

Таким чином роль спеціальних медичних груп у медичних університетах полягає не тільки у комплексній реалізації усіх видів реабілітації стосовно студента з певними вадами здоров'я, а й спрямовується на формування культури здоров'я майбутнього лікаря, яку він покликаний проявити у своїй професійній діяльнос-

ті. Адже його медико-педагогічна діяльність має спрямовуватися на фізичний і духовний розвиток хворої людини, яка довіряє лікарю. Таким чином, спосіб життя людини, який відображає певний рівень сформованості культури здоров'я, має стати складовою частиною світоглядної позиції майбутнього лікаря. Культура відображає міру усвідомлення відношення людини до самої себе. В культурі проявляється діяльнісний спосіб освоєння людиною зовнішнього і внутрішнього світу, його формування і розвитку. Культура здоров'я майбутнього лікаря передбачає не тільки певну систему професійних знань про хвороби і здоров'я, але й відповідну поведінку з його збереження та зміцнення, що базується на моральних принципах.

Висновки. Фізичне виховання майбутніх лікарів у спецмедгрупі передбачає збереження і зміцнення здоров'я кожного студента. Тому в процесі реалізації медично-соціального спрямування реабілітаційних заходів необхідно враховувати два етапи:

I – профілактичний, який сприяє збереженню активної працездатності студентів;

II – завершальний, що полягає у поверненні учасників спеціальної медичної групи до повноцінного життя.

У сучасному розумінні проблема реабілітації виходить за межі медико-біологічного спрямування, а базується на об'єднанні медичних, психологічних, соціальних, педагогічних та інших аспектів, що визначає багатоплановість підходів до змісту і форм реабілітаційних заходів з метою формування культури здоров'я майбутніх лікарів, які займаються фізичним вихованням у спеціальних медичних групах. Загальновизнані основні принципи реабілітації поряд з їхнім теоретичним значенням є практичним орієнтиром для складання конкретних реабілітаційних програм навчання студентів у спецмедгрупах.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці спеціальних навчальних програм і методик для формування культури здоров'я майбутніх лікарів, які займаються у спеціальних медичних групах, основна роль яких визначається як середовище для реалізації різних видів реабілітації осіб з відхиленнями у стані здоров'я.

Література та джерела

1. Епифанов В. А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина : учебник / В. А. Епифанов. – М. : Медицина, 1999. – 304 с.
2. Физическая реабилитация : учеб. для студ. высш. учеб. завед., обучающихся по гос. образов. стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адаптивная физическая культура) / Под общ. ред. проф. С.Н.Попова. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 608 с.

Образ жизни человека формируется на основе культуры здоровья и должен стать частью мировоззренческой позиции личности. Внимание научных работников медицинской, педагогической, социальной, юридической и других отраслей привлекает проблема реабилитации человека. В ходе реабилитации студентов, физическое воспитание которых осуществляется в специальных медицинских группах, целесообразно выделить педагогический аспект. Это предусматривает формирование культуры здоровья будущего врача, который будет использовать полученные знания, умения и навыки реабилитационной деятельности не только для восстановления собственного здоровья, но и в работе со своими пациентами.

Ключевые слова: реабилитация, физическое воспитание, специальные медицинские группы, студенты, будущие врачи.

The way of life of a man is formed on the basis of culture of health and must become part of world view position of personality. The problem of rehabilitation of man comes into the notice of research workers of, pedagogical, social, legal and other medical industries. During the rehabilitation of students physical education of which is carried out in task medical forces, it is expedient to select a pedagogical aspect. It foresees forming of culture of health of future doctor, which will use the got knowledges, abilities and skills of rehabilitation activity, not only for proceeding in an own health but also in-process with the patients.

Key words: rehabilitation, physical education, task medical forces, students, future doctors.

УДК 371.011

КОЗАЦЬКА ПЕДАГОГІКА ПРО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ, ТІЛОВИХОВАННЯ ТА ДУХОВНОСТІ

Овод Юлія Василівна

М.Хмельницький

Козацька педагогіка як невід'ємна складова української етнопедагогіки, розглянута у статті, акумулювала в собі виро- блені віками та апробовані часом традиції тіловиховання мо- лоді. Своєю головною метою вона ставила виховання в сім'ї, школі і громадському житті козака-лицаря, вільного і мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю.

Ключові слова: козак, козацька педагогіка, духовність, ви- ховні традиції.

Козацька доба – найбільш хвилююча і яскрава сторінка в історії України. Козацтво – це героїка українського народу, це дже- рело натхнення в боротьбі за свободу і незалежність, це вершина військової майстерності, скарбниця високої духовності наших предків. Це дає всі підстави козацтво правомірно вважати святи- нею українського народу.

Виховні ідеали українців формувалися протягом усієї козаць- кої доби. Вони викристалізовані роками практики. Вважається, що серед козаків було чимало магів, у кращому розумінні цього слова, які пізнавали космічні закони, адаптували їх до земного життя й опікувалися духовним життям своїх вихованців. Гадаємо, що без високої духовності доволі проблематично говорити про праведність подвигів у повсякденному житті. Поки духовність до- мінувала над матеріальним, козак був непереможним. Занепад козацтва, безумовно, пов'язаний з духовним занепадом, що й під- твердила історія руйнування Запорозької Січі.

Але людську пам'ять не зміг повністю стерти час. І сьогодні- ня подарувало нам унікальну можливість звернутися до витоків виховних ідеалів козацької педагогіки.

Про козацтво як видатне політичне, державне, педагогіч- не явище України відомо лише спеціалістам. Серед них імена В.Антоновича, О.Апанович, М.Аркаса, Г.Ващенко, Ю.Руденка, В.Шевчука, М.Степанаховича, О.Субтельного та багатьох інших.

Зазначимо, проблема українського козацтва своєю неповтор- ністю привертала увагу фахівців різних галузей пізнання в різні роки. Так, питання козацтва (причини виникнення, особливості життєдіяльності) знайшли особливе місце в працях учених істориків О.Апанович, Д.Багалія, Д.Дорошенка, В.Смоля, В.Степанової та ін.

У вивчення українського козацтва, його ролі, значення у роз- витку національної культури зробили певний внесок зарубіжні мандрівники, дипломати, історики, митці Г.Боплан, Вольтер, П.Меріме, П.Шевальє та ін.

Козацька тематика знайшла відбиття і у творчості українських і російських письменників М.Гоголя, І.Котляревського, Є.Гребінки, Лесі Українки, О.Гончара, О.Довженка.

На мою думку, мають глибоку рацію дослідники М.Степанахович, О.Губко, В.Каюков, Ю.Руденко, Д.Федоренко та ін., які творчо відродили століттями функціонуючу козацьку пе- дагогіку і адаптували її до нових, сучасних умов. В основі таких освітньо-виховних, науково-педагогічних явищ, форм і методів роботи з дітьми лежить українська національна ідея, її сутнісний різновид – українська козацька ідея.

Метою статті є висвітлення кращих традицій козацького ви- ховання що мають природне право на відновлення кращих своїх здобутків у практиці тіловиховання і духовності сучасної молоді.

Козацтво являло собою оригінальну соціально-економічну і військово-політичну організацію, в якій не було кріпацтва, існува- ло формальне рівне право всіх членів козацької громади корис- туватися сільськогосподарськими угіддями. На демократичних засадах кожен козак міг брати участь у козацьких радах, не було чітко сформованих станів: козаки й посполити могли переходити з одного стану в інший. Низові козаки займалися різноманітними промислами, рибальством, скотарством. Вони не мали сімей, бо змушені були постійно вести боротьбу з турками й татарами. Го- родові козаки являли собою окремих стан, займалися головним

чином хліборобством і мали сім'ї.

Відомо, що козаки були не тільки хоробрими воїнами, добри- ми хліборобами, а й щирими борцями за свободу інших народів.

Гордістю козацтва був демократичний і свободолобний дух. Козаки першими у світі створили свою конституцію за часів Пи- липа Орлика, але, на превеликий жаль, її не було реалізовано.

Таким є виховання вільної і незалежної в своїх прагненнях людини, яка, спираючись на вітчизняні традиції громадського і політичного життя, розвиває рідну культуру й економіку, будує незалежну державу. В усній народній творчості опоетизовано образ козака-хлібороба, власника землі, її дбайливого господа- ря. У часи лихоліть на перший план виступає ідеал козака-воїна, витязя нескореного духу, честі і звитяги. Це і легендарний козак Мамай, і Дмитро Вишневецький (Байда), і славетний Морозенко.

Але ідеал може стати реальністю тільки в тому разі, якщо діє певна система виховання. Слід зазначити, що козацька система виховання глибоко самобутнє явище, яке має такі ступені: 1) до- шкільне родинне; 2) родинно-шкільне виховання; 3) вища освіта. На кожному з цих ступенів утверджувались певні виховні ідеали. Дошкільне родинне виховання базувалося на батьківській і ма- теринській народній козацькій педагогіці. У сім'ях панував культ Батька і Матері, Бабусі і Дідуса, Роду і Народу. Всі вони були рівноправні, і тільки для того, щоб раціональніше формувати сві- тогляд підростаючого покоління, досить умовно на перший план ставили культу то Батька, то Матері, то Дідуса, то Бабусі, то Роду, то Народу. Ці культу використовували на різних етапах змушнення юнака-козака і юнки-козачки.

Багатовіковий визвольний рух українського народу покладав до життя унікальне явище не лише східнослов'янської, але й сві- тової культури – козацьку педагогіку. Козацька педагогіка – це частина народної педагогіки у вершинному її вияві, яка форму- вала в підростаючих поколіннях українську синівську вірність рідній землі, а її основна мета – формування в сім'ї, школі і громадсько- му житті козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вира- женою українською національною свідомістю і самосвідомістю. Створена козаками педагогіка ввібрала в себе ідейно-моральний, емоційно-естетичний, психолого-педагогічний зміст лицарської епохи в житті наших пращурів періоду славнозвісної Київської Русі.

Як могутній пласт національно-культурної спадщини, козаць- ка педагогіка яскраво і повно розвивала (у своїх ідеях, змісті, фор- мах і методах роботи з дітьми) сутність і особливості українського національного характеру.

Вона виховувала у підростаючих поколіннях, перш за все, не- зламну силу духу, стійку волю і високу лицарську мораль.

Головна мета козацької педагогіки – виховання в родині, освітніх закладах й громадському житті козака-лицаря, мужнього і відважного охоронця рідної землі, справжнього патріота з яскра- во вираженою національною свідомістю і самосвідомістю, висо- кою духовністю і моральністю, волелюбністю і шляхетністю.

Основні завдання козацької педагогіки – виховувати фізично здорових представників рідного народу, носіїв і творців націо- нальної культури; прищеплювати любов до волелюбних запові- дей предків; пробуджувати ненависть до всього злого і потворно- го.

Запорізькі школи позитивно вирізнялися змістом, методами та формами навчально-виховної роботи, яка була зумовлена со- ціально-економічними вимогами тогочасного життя і спрямовува- лася на задоволення потреб Січі.

Запорізькі козаки активно боролися за збереження націо- нального характеру школи, культивували в ній дух демократиз- му, любов до рідного народу, його мови, культури, віри, звичаїв. Це знайшло свій вияв, насамперед, у тому, що навчання в усіх школах на Запоріжжі проходило рідною мовою. Предметами навчання в козацьких школах були руська та старослов'янські мови, письмо і лічба, "закон божий", спів та музика. Учні розу-

чували псалми, кантати, а також, що варто відзначити, народні пісні, думи. Навчання музики та співів в деяких школах займало настільки значне місце, що вони називалися школами "вокальної музики та церковного співу". В цей час у школах України зароджувалася вперше в світі класно-урочна система навчання. І в Січовій школі, яка за змістом роботи стояла на рівні кращих братських шкіл, вивчали також латинську мову, риторику, піітику, математику, географію, військову справу. Вкрай необхідним в той час було знання латинської мови, яка на Заході була міжнародною мовою, мовою науки, торгівлі, законодавства і дипломатичних відносин.

Козацька сім'я відзначалася глибоким демократизмом, рівноправністю чоловіка і жінки, і духовними традиціями. Керуючись лицарськими чеснотами чоловік, як правило, робив поступки дружині в розв'язанні багатьох сімейно-побутових питань, створював їх психологічний комфорт. Це благотворно впливало на виховання дітей. Усвідомлення матір'ю необхідності захисту України від чужоземних загарбників, виживання в тяжких, нерідко екстремальних умовах обумовлювало те, що вона виховувала у своїх синів мужність, твердість і рішучість та інші вольові якості характеру. Виховуючи на козацькому фольклорі, вона не лише співала відомі пісні про козаків, їх бойові походи, а й творила нові, якими переливала в душі дітей глибину своїх почуттів, мук і страждань, віру й надію на щасливе життя.

Сімейні виховні традиції продовжували досвідчені козаки в школі джур. Від своїх наставників джури переймали науку життя і перемагати в екстремальних ситуаціях, високе військово-мистецтво. Разом із ними джури жили в куренях і водночас навчалися у січових школах. Там вони вивчали латинь, піітику, риторику, геометрію, географію, астрономію, оволодівали читанням, письмом, хоромим співом та музикою, привчалися до національного способу життя і поведінки, оборонно-військової справи.

Козацькі школи діяли у полкових і сотенних містах і містечках України та мали своєрідну побудову (як правило, вони влаштовувалися при церквах поруч із госпіталями) і мали загальноосвітній характер: здійснювали розумове, моральне, естетичне і військово-спортивне виховання. У цих школах учні знайомилися з медициною, астрологією, метеорологією.

Молодь на Січі виховувалася на демократичних засадах. Усі мали рівні права та обов'язки. Найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу України, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. Існувало побратимство. Хлопчики, що браталися, клялись один одному у вірності до кінця життя.

Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види народного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивання тощо) та фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки про козаків тощо), що були прийнятні вільнолюбним козацьким духом, пізнавально-виховним потенціалом національної символіки.

Велика увага в названих школах приділялася формуванню козацької духовності, яка ґрунтувалася на козацькій ідеології, філософії, моралі, світогляду тощо. Заслугує особливої уваги вироблений за тих часів кодекс лицарської честі, який включав:

- любов до батьків, рідної мови, вірність у дружбі й коханні;
- готовність захищати слабших;
- шляхетне ставлення до жінки;
- непохитна вірність ідеям, принципам народної моралі;
- відстоювання повної свободи і незалежності свого народу, держави;
- турбота про розвиток національних традицій;
- прагнення робити пожертвування на будівництво храмів і навчальних закладів;
- цілеспрямований розвиток особистості;
- уміння скрізь і всюди поступати благородно.

Крім цього діяв кодекс лицарської звитяги: готовність боротися до смерті за волю, честь і славу України; нехтування небезпекою заради товаришів і Матері-України; ненависть до ворогів; героїзм у праці й битві.

Духовне життя козацтва визначалось кодексом честі, що включає основні якості особистості: любов до Бога та ближнього, яка виражалася у боротьбі за встановлення православної віри,

проти язичництва, католицизму й уніатства; у пожертвуванні коштів на будівництво й утримання церков і монастирів; у відстоюванні волі та незалежності народу, збереженні його вікових традицій, культури та мистецтва; у вірності дружбі, любові, товариству, побратимству; у допомозі всім стражденим і знедоленим; у турботі про молоде підростаюче покоління.

Велика роль у духовному розвитку особистості приділяється моральному вихованню, заснованому на любові до рідної землі, рідного краю («За рідний край - хоч помирай»), ствердженню правди («По правді роби - доброго кінця сподівайся», «Хліб-сіль їж, а правду рїж»), миролюбства й гостинності («Яку дружбу завеш, таке й життя поведеш», «Друга шукай, а найдеш - тримай», «Друзі пізнаються в біді», «Прийтелева вода краща ворожого меду», «Не той друг, що лащить, а той, що печалиться», «З добрим дружи, а лихих стережись»).

Духовний розвиток особистості, згідно з козацькою педагогікою, проходить чотири ступеня. Перший ступінь - сімейне виховання, що припускає передачу з покоління в покоління релігійних і національних традицій, смаків, поглядів, норм поведінки. Другий ступінь - виховання й навчання в січових, братерських та інших типах козацьких шкіл, де відбувається формування козака-воїна на кращих прикладах прославлених запорожців, гетьманів і кошових отаманів. Третій ступінь - продовження навчання й виховання як у вітчизняних колегіумах та академіях, так і в європейських університетах з метою ознайомлення зі світовою культурою. Четвертий ступінь - національно-патріотична підготовка в Запорізькій Січі.

Козацька система виховання - це синтез монастирської та народної педагогіки, метою якої є духовний розвиток особистості майбутнього лицаря рідної землі, воїна Христового. Відповідно до мети формулюються завдання: закласти міцні основи православної віри; дати майбутньому воїну добру фізичну підготовку; виробити непримиренне ставлення до пороку в усіх його формах і різновидах; виховати високі людські якості, засновані на любові до Бога та ближнього; сформувати готовність до самопожертви заради головної життєвої мети християнства - досягнення Царства Небесного.

Відповідно до козацької педагогіки вчинки людини визначають її сутність («Гідність людини визначають її вчинки»), тому велика увага приділяється викриттю пороків. Поняття «гріх» як порушення релігійних моральних норм дитина засвоює із самого раннього дитинства. Грішити - означає вести порочний спосіб життя. «Лихий чоловік - як хвороба: все запакостить», «Не копай другому яму, бо сам у неї впадеш». Одним з основних критеріїв оцінки моральності особистості є здатність до праці («Будеш трудитися - будеш кормитися», «Землю прикрашає сонце, а людину - праця»).

Існує безліч прислів'їв і приказок, у яких містяться коротко сформульовані правила духовного формування особистості: «Нових друзів наживай, старих не забувай», «Не пниш бути найвищим, а вчись бути корисним».

Історія українського козацтва охоплює безліч різнопланових сюжетів. Вона багатогранна, як саме його життя. Козацтво — це не лише суспільний стан з особливим способом життя, не лише самобутнє військово-формування з тільки йому притаманним хитросплетінням дипломатичних відносин з близькими і далекими сусідами. Козацтво було неповторною моделлю суспільного розвитку з оригінальним соціально-політичним устроєм, своєрідним побутом, традиціями, етичними і правовими нормами та інститутами, культурою, фольклором.

З козацтвом пов'язана і величезна кількість специфічних термінів та виразів, які сьогодні малозрозумілі не лише широкому загалові, а й багатьом професійним історикам. Козацтво — це надзвичайно широкий у своїх вимірах і різноманітний у проявах світ — загадковий і заманливий. Він завжди притягував до себе небайдужих і творчих людей.

Неможливо знайти у минулому України якесь інше явище, яке б так глибоко і різнопланово вплинуло на історичну долю всього українського народу. З початків козацтва і до сьогоднішнього дня, а, вочевидь, і на майбутнє, життя українців — «і мертвих, і живих, і ненароджених», усієї нації з її минулим, сучасним і майбутнім, було, є і буде нерозривно пов'язане з козацтвом.

Переконаність у надзвичайно важливій ролі козацтва в історії України — це одна з тих небагатьох істин, яка не викликає сумніву у людей з різними, навіть протилежними поглядами на політику, ідеологію та історію. Це та сторінка історії, яка інтегрує, об'єднує наше й досі розколоте суспільство. Козацьке минуле так глибоко й органічно вкарбувалося в історичну пам'ять народу, що на його тлі сьогодні політичні розбіжності набувають другорядного значення.

Література та джерела

1. Левківський М.В. Історія педагогіки / М.В.Левківський, О.А.Дубасенюк. - Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. – 336 с.
2. Коханко О.М. Історія вітчизняної педагогіки (курс лекцій) / Октавіан Михайлович Коханко. – Хмельницький, 2005. – 372 с.
3. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки / О.О.Любар, М.Г.Степанахович, Д.Т.Федоренко. – К: Т-во «Знання», 2003. – 450 с.

Казацкая педагогика как неотъемлемая составляющая украинской этнопедагогике, рассмотрена в статье, аккумулировала в себе выработанные веками и апробированные временем лучшие традиции теловоспитания молодежи. Своей главной целью она ставила воспитание в семье, школе и общественной жизни казака-рыцаря, свободного и мужественного гражданина с ярко выраженным украинским национальным сознанием.

Ключевые слова: казак, казацкая педагогика, духовность, воспитательные традиции.

The author of the article has considered the cossack education as an integral part of the Ukrainian ethnopädagogy. It has accumulated over the centuries traditions of body-education of the youth. Its main purpose is the education in a family, school and social life of the Cossack knight, free and courageous citizen with the distinct Ukrainian national consciousness.

Key words: cossack cossack education, spirituality, educational traditions.

343.81+377.1

ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАННЯ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Олло Василь Петрович
м.Одеса

У статті проаналізовано загальні підходи до характеристики пенітенціарних установ. Розкрито можливості професійно-технічної освіти у процесі ресоціалізації засуджених у закладах виконання покарання. Головна увага зосереджена на необхідності формування професійної компетентності у слухачів, які здобувають робітничі спеціальності в системі професійно-технічної освіти на базі Державного навчального закладу «Одеський навчальний центр №14». Розкрито можливості використання педагогічних технологій під час професійної підготовки засуджених.

Ключові слова: засуджені, пенітенціарні заклади, професійно-технічна освіта, професійна компетентність, педагогічні технології.

Покарання осіб, які порушують закони суспільства завжди знаходилося під пильною увагою людства. За час свого існування люди придумали сотні витончених форм і методів покарання злочинців і широко застосовували їх в кримінальній практиці. Не є винятком і наша країна, однак, незважаючи на всі вжиті зусилля, злочинність так і не вдалося повністю викоринити. Тому проблема виправлення та подальшої ресоціалізації злочинців під час їх перебування в пенітенціарних установах продовжує залишатися актуальною як для всього людства, так і для нашої держави зокрема.

Аналіз останніх досліджень дає підстави для констатації того факту, що питання функціонування пенітенціарної системи перебували в центрі уваги науковців. Зокрема, здійснення кримінальних покарань і організація соціально-педагогічної та соціальної роботи в пенітенціарних закладах піднімалися у наукових дослідженнях українських фахівців О. Беци, Д. Вітфільда, В. Кривуші, О. Пташинського, Д. Ягунова. У наукових публікаціях Н. Максимова, Я. Квітки, І. Ковальова, Т. Ковтун, Н. Моцар розкриті соціально-педагогічні механізми роботи з особами із делінквентною поведінкою. У роботах А. Гонеева, В. Синьова, О. Фролової ана-

Як висновок, українська козацька система виховання - глибоко самобутнє явище, аналогів якому не було в усьому світі. Є всі підстави вважати, що козацька педагогіка, яка має віковічні традиції і щонайтісніше пов'язана з ментальністю, національним характером українців, стає в наш час однією з найефективніших систем патріотичного, національно-державницького загартовування дітей і молоді.

лізуються педагогічні основи ресоціалізації злочинців та система кримінальних покарань. У центрі уваги О. Морозова, Т. Шуркової, С. Белічевої перебували психологічні аспекти діяльності із засудженими. Кримінологію як наукову дисципліну представлено у працях А. Зелінського, Ю. Іванова, Л. Каневського, О. Коваленка, Є. Моїсєєва.

Результати аналізу наукових досліджень свідчать про відсутність цілісного підходу до вивчення проблеми формування професійної компетентності засудженими, які навчаються у системі професійно-технічної освіти пенітенціарних установ. Це обумовлено як складністю професійних функцій такого фахівця, а також багатогранністю і специфічним характером взаємодії з виладацьким складом та працівниками пенітенціарних установ, так і зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності засудженого, а також якості його фахової підготовки.

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість у педагогічній науці зумовили нас до написання статті. *Мета* статті – проаналізувати можливості професійно-технічної освіти у процесі ресоціалізації засуджених у закладах виконання покарання на основі використання педагогічних технологій під час формування у засуджених професійної компетентності.

У Енциклопедії для фахівців соціальної сфери зазначено, що пенітенціарна система – це «система установ здійснення кримінального покарання. У широкому сенсі пенітенціарними закладами називають усі установи виконання покарання, у вузькому – заклади, де відбувають покарання засуджені до позбавлення волі» [1, с. 438]. Науковці наголошують на тому, що основними засобами виправлення та ресоціалізації засуджених в пенітенціарній системі є: режим, суспільно-корисна праця, соціально-виховна робота, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання, громадський вплив. Отже, як бачимо, що у місцях позбавлення волі зберігається можливість отримання засудженим робочої спеціальності, вони також можуть підвищити свій освітній рівень.

У процесі вивчення нормативних документів (Кримінальний

кодекс України; Кримінально-виконавчий кодекс України; Сумісний наказ Міністерства освіти і науки України та Державного департаменту України з питань виконання покарань від 26.02.2004 № 153/32 «Про затвердження Положення про навчальний центр при установі виконання покарань»; сумісний наказ Міністерства освіти і науки України та Державного департаменту України з питань виконання покарань від 01.03.2002 року № 154/55 «Про затвердження Положення про умови навчання та отримання базової та повної середньої освіти особами, засудженими до позбавлення волі, у загальноосвітніх навчальних закладах при установах кримінально-виконавчої системи»; Виправно-трудова кодексу України; Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.98 №103/98-ВР (із змінами 01.12.05 №3167-IV) та ін) встановлено можливість формування у засуджених професійної компетентності на основі здобуття професійно-технічної освіти у закладах виконання покарання. До прикладу, у Кримінальному кодексі нашої держави здобуття загальної та професійно-технічної освіти засудженими до позбавлення волі вважається ефективним засобом їхнього виправлення і ресоціалізації.

Отже, залучення засуджених до здобуття робітничої професії та професійного досвіду для подальшого працевлаштування та отримання соціального статусу після відбування покарань є досить перспективним шляхом ресоціалізації. Розвиток цього напрямку з боку Державного департаменту України з питань виконання покарань сприяло забезпеченню можливості отримання засудженими конкретних робітничих професій в умовах перебування у пенітенціарних закладах.

У «Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2010-2020 роки» [2] акцентовано увагу на тому, що нині гостро нарізана потреба наукового, науково-методичного, нормативно-правового супроводу системи професійно-технічної освіти з метою оновлення психолого-педагогічних підходів до фахової підготовки кваліфікованих робітників. Встановлено, що професійно-технічна освіта охоплює сферу підготовки і підвищення кваліфікації робітників у навчальних закладах для трудової діяльності у певній галузі та спрямована на формування у професійних знань, умінь, навичок, відповідного технічного, технологічного й економічного мислення з метою створення умов для їхньої професійної діяльності» [3, с. 275]. Повною мірою вище зазначене стосується й професійно-технічних закладів, що функціонують у пенітенціарній системі. У зв'язку з цим засудженим важливо усвідомити, що сучасні умови ринку праці вимагатимуть від них крім певних професійних знань, умінь і навичок, в першу чергу, внутрішньої готовності формувати себе, орієнтуючись на конкретну професійну діяльність. Усе це ми включаємо у поняття професійної компетентності, яку можна сформувати у засудженого під час навчання у професійно-технічному закладі, який знаходиться в системі виконання покарань. Отже, для успішного протікання процесу ресоціалізації засудженого після його звільнення необхідно виявити соціально-педагогічний потенціал професійної освіти у виправній установі та дослідити можливості впровадження педагогічних інновацій.

Потенціал професійно-технічної освіти у виправній установі як засобу ресоціалізації полягає у виконанні ним таких ролей: навчальної, виховної, профорієнтаційної, нормативно-регулятивної, комунікаційної. Реалізація даних ролей у системі професійно-технічної освіти закладів виконання покарання веде до підвищення інтелектуального рівня засудженого, розвитку його пізнавальних потреб та інтересів, перебудові ієрархії ціннісних орієнтацій і, як наслідок, полегшує входження в суспільство після звільнення з місць позбавлення волі. Зазначимо, що суттєво можна збільшити потенціал професійної освіти на основі впровадження педагогічних технологій у навчальний процес професійно-технічних закладів пенітенціарної системи.

У процесі проведення констатувального етапу експериментального дослідження було встановлено, що формування професійної компетентності у засуджених, які здобувають освіту в професійно-технічних закладах, зазвичай, проходить стихійно та ситуативно. Тоді як нинішні умови розвитку професійно-технічної освіти у пенітенціарній системі потребують, щоб ведучими інваріантними умовами стали творчі форми роботи з слухачами, які би

сприяли розвитку саморозуміння і формування мотивації професійної діяльності та самореалізації у засуджених, які здобувають робітничі спеціальності. Отже на порядку денному постали питання про впровадження педагогічних інновацій під час формування у засуджених професійної компетентності під час здобуття ними робітничих спеціальностей.

Зазначимо, що вивчення практичних аспектів діяльності «Одеського навчального центру № 14» при Одеській виправній колонії Управління Державного департаменту з питань виконання покарань дало підставу для констатації того, що вагому роль в галузі формування професійної компетентності засуджених посідає впровадження інноваційних педагогічних методик у навчально-виховний процес. Саме ці аспекти ми будемо аналізувати більш глибоко у нашому дослідженні.

Термін «педагогічна технологія» (education technology) з'явився в педагогічних виданнях в 60-х роках минулого століття. У США з 1961 року почав видаватися журнал «Педагогічна технологія», у Великобританії – «Педагогічна технологія як процес навчання» друкується з 1964 року, в Японії «Педагогічна технологія» у видавництві з 1965 року, а в Італії – з 1971 року. Сам термін «технологія» походить від грецьких слів *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – вчення. Тому термін «педагогічна технологія» в буквальному перекладі означає вчення про педагогічне мистецтво, майстерність [4]. Педагогічна технологія на думку Б. Ліхачова [5] це – організований, цілеспрямований педагогічний вплив на навчальний процес. В. Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці. В. Монахов трактує як продуману у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу. Педагогічна технологія розглядається П. Підкасистим як новий напрям у педагогічній науці, який займається конструюванням оптимальних навчальних систем та проектуванням навчальних процесів. Таким чином, автори розглядають педагогічну технологію як метод, або сукупність прийомів, дидактичну конструкцію інформаційного управління навчально-пізнавальною діяльністю, що відображає закономірності навчального пізнання. Найбільш повною і логічною класифікацією педагогічних технологій є класифікація, яка запропонована Г. Селевком [6].

У якості базового визначення педагогічної технології у професійній підготовці засуджених ми розглядаємо як реалізація системи послідовності розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення цілей освіти і розвиток особистості слухачів пенітенціарної освіти.

Педагогічна технологія, на нашу думку має суттєві переваги:

- по-перше, основою педагогічної технології, служить чітке визначення кінцевої мети;
- по-друге, педагогічна технологія дозволяє розробити об'єктивні методи контролю її досягнення;
- по-третє, педагогічна технологія дозволяє звести до мінімуму ситуації, коли викладач змушений переходити до педагогічних експериментів у пошуку прийняттого варіанта;
- по-четверте, технологія передбачає проект навчального процесу, що визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності слухачів, що веде до більш високої стабільності їхніх успіхів.

Сучасні педагогічні технології мають широкі можливості, а саме:

1. Створюють умови не тільки для розуміння змісту, а й формують вміння користуватися методами пізнання, прийомами побудови нового знання;
2. Сприяють засвоєнню способів обміну інформацією, поглиблення та перетворення її (включаючи їх організацію, побудову та структурування);
3. Дозволяють усім слухачам проявити власні сили, адже кожен може вибрати свій темп професійного зростання.

Процес розробки конкретної педагогічної технології, спрямованої на формування ключових професійних компетенцій слухачів установ середньої професійної освіти пенітенціарної системи можна назвати процесом проектування. Причому сутність та принципи проектування і тенденції розвитку сучасних педаго-

гічних технологій спрямовані на підвищення якості професійної освіти. Аналіз теоретичних і практичних досліджень у цій галузі показав, що в даний час мало уваги приділено технологіям формування ключових професійних компетенцій засуджених, які здобувають робітничі спеціальності, практично відсутнє методичне забезпечення процесу їх формування. Засуджений повинен усвідомлювати значущість своєї майбутньої професії, бути здатним до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей, уміти здобувати нові знання, використовувати сучасні технології.

Зважаючи на те, що сучасний етап розвитку середньої професійної освіти у пенітенціарних установах характеризується становленням гуманістичної парадигми, яка передбачає посилення його професійної спрямованості, то вирішення проблеми формування професійної компетентності слухачів системи професійно-технічної освіти закладів виконання покарання буде більш ефективним, якщо створюватимуться сприятливі умови для самореалізації особистості шляхом розкриття її потенціалу та актуалізації наявних здібностей. Ми погоджуємося із висновками Н. Міхайлової [7] у тому, що комплексний підхід до використання педагогічних технологій дозволить систематизувати організацію цілісного навчального процесу та підвищить якість освіти.

Серед великої кількості педагогічних технологій, які є найбільш адекватними у процесі формування професійної компетентності слухачів системи професійно-технічної освіти закладів виконання покарання є *метод проектів*. Цінність даної технології полягає в використанні самостійної проєктувальної діяльності слухачів як основного засобу їх професійного розвитку. Ефективність проєктних методик у професійній діяльності викладачів «Одеського навчального центру № 14» при Одеській виправній колонії обумовлена наступними причинами:

- проєктні методики особистісно-орієнтовані, а розвиваючий аспект навчання є одним з провідних у професійній освіті;
- навчання в ході реалізації проєкту означає зростання інтересу та залучення в роботу усіх слухачів.

Як зазначають фахівці [8] при використанні методу проєктів формуються професійні компетенції, а також особистісні компетенції (встановлення контакту, робота в команді, старанність, відповідальність, впевненість у собі, гнучкість мислення, аналітичні здібності, далекоглядність, мотивація. У ході власних спостережень, ми прийшли до усвідомлення того факту, що проблема даної технології полягає лише в тому, що сьогодні методом проєктів володіє далеко не кожен викладач, тому метод проєктів повинен увійти в обов'язків перелік професійних компетенцій викладача установи професійної освіти.

Аналіз тенденцій розвитку системи професійної освіти при пенітенціарних установах показав, що вагомим стратегічним потенціалом у формуванні професійної компетентності слухачів системи виконання покарання володіють *особистісно-орієнтовані* педагогічні технології. Характерними ознаками цих технологій є: перенесення пріоритетів на особистість слухачів і їх пізнавальну діяльність; орієнтація на індивідуальні особливості засуджених, які здобувають робітничі професії; формування цілісної особистості слухачів, які здатні швидко адаптуватися в постійно мінливих ситуаціях професійної діяльності, самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем; збирати, аналізувати та оцінювати інформацію, необхідну для виконання професійної діяльності.

Безумовно, що формування професійної компетентності слухачів системи виконання покарання можливе через відповідний досвід роботи і спілкування. Вважаємо, що такий досвід може бути отриманий саме через застосування *інтерактивного навчання*. Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно, бачити проблему ситуацію, виходити з неї, обґрунтовувати свої позиції та свої життєві цінності. Ця педагогічна технологія розвиває уміння вислухати іншу точку зору, уміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність. Переваги інтерактивних форм очевидні:

- по-перше, інтерактивні методи дають можливість інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосуван-

ня отриманих знань, що забезпечується за рахунок більш активного включення в процес не тільки отримання, але і безпосереднього використання знань. Якщо форми і методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у слухачів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з викладачем;

- по-друге, інтерактивні методи навчання сприяють підвищенню мотивації та залученості засуджених у процес спільного вирішення проблеми, що створює ситуацію успіху та творчої співпраці.

Мотиваційні педагогічні технології теж володіють вагомим потенціалом у формуванні професійної компетентності слухачів системи виконання покарання. Вони «спрямовані на формування мотивів, які спонукають до розвитку ключових компетенцій, що дозволяють зробити вмотивованою будь-яку навчальну діяльність» [4, с. 75]. Зазначимо, що мотивація у процесі навчання – це спонукання, що викликають активність. Один із важливих показників результатів мотивації є швидкість включення слухачів в навчальну, або навчально-виробничу діяльність, стійкість інтересу до неї, наполегливість у вирішенні навчальних проблем. Мотиваційні педагогічні технології сприяють включенню засуджених у професійну діяльність. Зазначимо, що основними умовами при цьому є доступність і результативність завдань для самих засуджених, які здобувають робітничі спеціальності. Мотиваційні педагогічні технології формують у слухачів професійно-технічних закладів при пенітенціарних установах такі особистісні компетенції, як: орієнтація на якість роботи, здатність до навчання, мотивація самореалізації, лояльність.

Проведений аналіз сутності педагогічних технологій, які мають вагомий вплив на процес формування професійної компетентності слухачів системи професійно-технічної освіти закладів виконання покарання дозволяє зробити наступні узагальнення:

- педагогічні технології націлені на забезпечення успіху у засвоєнні навчального матеріалу за рахунок індивідуального підходу;
- педагогічні технології дозволяють досягати цілей навчання шляхом розвитку особистості на основі об'єктивного контролю і самоконтролю за якістю професійної освіти.

Отже, усі перераховані вище педагогічні технології можуть бути застосовані під час організації навчального процесу в навчальних закладах системи професійно-технічної освіти пенітенціарної системи як окремо, так і в комплексі. При комплексному підході до застосування педагогічних технологій повинні бути враховані усі особливості, які існують у тому чи іншому навчальному закладі пенітенціарної системи. Сучасні педагогічні технології існують в конкретних умовах і повинні гарантувати досягнення стандарту навчання, бути ефективними за результатами і оптимальними за затратами.

Пошук шляхів підготовки конкурентоспроможних працівників дозволяє зробити висновок, що в даний час важливо уміти розкрити здібності та потенційні можливості засуджених в оволодінні робітничою професією, розвинути у них професійне мислення, навчити гнучкому підходу до вирішення професійних проблем. Виходячи з цього, результативність професійного навчання повністю залежить від: розуміння і врахування індивідуальних особливостей слухачів; комунікативних умінь викладача, що сприяють створенню ситуації співпраці при організації навчання; арсеналу педагогічних технологій, які активізують навчальну діяльність.

Особливості сучасного ринку праці зумовлюють необхідність володіння не тільки конкретною професійною спеціальністю, але і розвиток у засуджених здатності до професійно-особистісного самовизначення. Нині професійна самореалізація та саморозвиток особи, що відбуває покарання виступають невід'ємними складовими їхньої професійної компетентності. Усе це сприяє необхідності вдосконалювати систему професійно-технічної освіти закладів виконання покарання на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Література та джерела

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсам, 2013. – 536 с.
2. Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2010-2020 роки [Текст]: проект // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2010. – №17/18. – С.13-19
3. Професійна освіта: словник; навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
4. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Инновации в профессиональном образовании: Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: ГОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. – 215 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. Учебное пособие для вузов. – М.: Юрай, 2000. – 522 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Михайлова Н.Н. Управление процессом внедрения эффективных педтехнологий в системе профессионального образования. Монография. – М.: ИРПО, 2001. – 246 с.
8. Романовская М.Б. «Метод проектов в образовательном процессе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

В статье проанализированы общие подходы к характеристике пенитенциарных учреждений. Раскрыты возможности профессионально-технического образования в процессе ресоциализации осужденных в учреждениях исполнения наказания. Главное внимание сосредоточено на необходимости формирования профессиональной компетентности у слушателей, которые получают рабочие специальности в системе профессионально-технического образования на базе Государственного учебного заведения «Одесский учебный центр № 14». Раскрыты возможности использования педагогических технологий при обучении осужденных.

Ключевые слова: осужденные, пенитенциарные заведения, профессионально-техническое образование, профессиональная компетентность, педагогические технологии.

The article deals with the general approaches to the characterization of penal institutions. The possibilities of vocational education have been revealed in the process of resocialization of prisoners in institutions of punishment. It's focused on the need of the professional competence formation in students who obtain craft occupations in the system of the vocational education at the State institution "Odessa educational center №14". It's revealed the possibilities of using pedagogical technologies in the training of prisoners.

Key words: prisoners, prison schools, vocational education, professional competence, pedagogical technology.

УДК 378

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Онищук Анжела Сергіївна

М.Хмельницький

Наукові підходи до професійної підготовки майбутніх перекладачів, розглянуті у статті, окреслюють напрями сучасних наукових досліджень у сфері теорії та методики професійної освіти. Науковці стверджують, що найбільш впливовими чинниками актуалізації проблеми модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів є глобалізація, євроінтеграція, інформатизація та комерціалізація сфери перекладу. Аналіз сучасних дисертаційних досліджень свідчить про наявність різновекторних наукових пошуків в контексті підготовки майбутнього перекладача, які спрямовані на підвищення рівня готовності студентів до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, перекладачі, наукові підходи, наукові дослідження.

Дослідження напрямів, специфіки й інноваційних наукових підходів до професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищій школі базується як на аналізі й урахуванні історичних фактів зародження цієї професійної діяльності, так і на простеженні процесу її розвитку й удосконалення методики навчання студентів, що знайшло відображення в наукових пошуках сучасних дослідників. Науковці стверджують що у виробленні концепції навчання перекладачів слід скористатися з того досвіду, який уже накопичено в цій галузі людством. Дослідження історії перекладацької діяльності та сучасних наукових підходів до навчання перекладачів сприятиме поглибленому розумінню проблем удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі перекладу, усвідомленню можливих шляхів їх вирішення, і, можливо, призведе до відкриття абсолютно нових шляхів формування готовності студентів до професійної діяльності у перекладацькій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчить, що питання реалізації інноваційних підходів до формування готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності було предметом дослідження багатьох наукових пошуків. На основі аналізу праць науковців з питань підготовки перекладачів (І. Халєєвої – автора новаторської

концепції «вторинної» і «двоєдиної» мовної особистості в основі принципово нової стратегії підготовки кадрів, покликаних здійснювати міжмовну і міжкультурну комунікацію між народами і країнами; А. Федорова, котрий обґрунтував основи загальної теорії перекладу та ін.) розглянуто особливості професійної діяльності перекладача як медіатора у міжкультурній взаємодії представників інокультур, охарактеризовано передумови формування готовності до здійснення компетентної професійної діяльності перекладача. Однак невирішеними раніше частинами загальної проблеми, яким присвячується стаття, є узагальнення напрямів наукових підходів до підготовки майбутніх перекладачів на сучасному етапі розвитку теорії та методики професійної освіти.

Основним завданням статті є відображення аналізу дисертаційних досліджень з проблеми реалізації інноваційних наукових підходів до підготовки майбутніх перекладачів.

Історіогенез перекладацької діяльності поділяється на два етапи: донауковий і науковий, бере початок з 60-х років ХХ ст. У донауковий період робота перекладача оцінювалася здебільшого у вигляді афоризмів, які відображали негативне відношення до перекладацької діяльності того часу. Автор наводить приклади афоризмів, які відображають негативне відношення до перекладачів донаукового періоду: Traduttore – traditore (італ.) – «Перекладач є зрадником»; «Перекладена книга – поранена книга»; «Переклад – крок назад від джерела»; Сервантес вустами Дон-Кіхота порівнює переклад із виворотнім боком фламандського килима. Водночас, автор наводить метафору іншого змісту, в якій порівнює процес перекладу з переправою на інший берег, з морською подорожжю – «traducere navem» «...übersetzen ist 'übersetzen, traducere navem, wer nun zur seefahrt aufgelegt, ein schiff bemannen und mit vollem segel an das gestade jenseits führen kann, muss denn noch landen, wo andrer boden ist und andre luft streicht» (орфографія автора збережена В. Шеметовим) [8].

Вихід України на Європейський ринок та стрімкий розвиток міжнародних відносин не тільки відкривають нове поле для діяльності перед перекладачами, але й ставлять їх в умови гострої

конкуренції, що веде до посилення чітких вимог до представників цієї професії. Це спонукає вищу школу України планувати й організовувати наукову та навчально-методичну підготовку професійних перекладачів відповідно до вимог Болонського процесу таким чином, щоб випускники ВНЗ були конкурентоспроможними на ринку сфери освіти в Україні та за її межами.

Зростаючий попит на послуги перекладача та зміна вимог до перекладу зумовили актуалізацію проблеми наукового дослідження перекладацької діяльності та професійної підготовки висококваліфікованих перекладачів у вищій школі. Сьогодні це одна з найбільш необхідних професій, оскільки перекладачі потрібні в багатьох сферах діяльності людини. Встановлено, що ефективність міжкультурного медіатора визначається здатністю перекладача оцінювати ступінь культурної узгодженості, долати міжкультурні бар'єри, інтерпретувати коди чужої культури, перетворювати комунікативну ситуацію перекладу з рівня невизначеності до рівня смислової єдності [1, с.11].

Безперечно, успішна фахова реалізація майбутніх перекладачів повною мірою залежить від рівня їхньої професійної підготовки, сформованих професійних якостей і вмінь. Так, Р. Миньяр-Белоручев узагальнив історичні надбання з проблеми підготовки фахівця перекладацької діяльності і, піднімаючи питання «Як стати перекладачем?», акцентував увагу майбутніх перекладачів на таких важливих питаннях: з чого починається успіх перекладача-оратора [6, с.76]; необхідність формування культури мовлення [6, с.82] та професійної етики [6, с.86]; методичні аспекти самопідготовки перекладача до професійного аудіювання [6, с.93] з використанням методів вибору ключових слів, і, зокрема, рельєфного слова, застосування смислового аналізу [6, с.169] на основі сформованого світогляду перекладача [6, с.157].

Водночас сучасні дослідники проблеми професійної підготовки майбутніх перекладачів акцентують увагу на потребі в перекладачах високого рівня професійної підготовки. Наприклад, Г. Мирам, аналізуючи історичні аспекти становлення професії перекладача, зазначає, що свого часу «низький попит на висококваліфікований переклад визначає і низьку якість підготовки перекладачів» [7, с.10]. Автор зазначає, що в країнах бувшого СРСР навчають не перекладу, а іноземним мовам, тому підготовка перекладачів потребує вдосконалення. Рекомендації науковця можуть бути засадничими в процесі підготовки майбутніх перекладачів на сучасному етапі розвитку вищої освіти фахівців цього профілю. Необхідно враховувати, що знання іноземної мови є обов'язковим, але не єдиним елементом перекладацьких знань. Перекладач повинен вміти правильно говорити і писати рідною мовою, тобто мати не лише великий словниковий запас, але й уміти правильно користуватися ним, вміти правильно відтворити стиль мови людини, яку він перекладає. Адже дуже часто образна мова іноземців перекладається у нас не на літературну мову, а на «канцелярит». Тому рідна мова і риторика мають займати у програмі навчання сучасних перекладачів таке саме важливе місце як і іноземна мова. Відтак у студентів необхідно підвищувати загальний розвиток, начитаність, широту світогляду – «ті якості, без яких важко уявити собі хорошого перекладача» [7, с. 10]. Зазвичай ці якості формуються під час практики, тому в професійній підготовці сучасних перекладачів доцільно використовувати педагогічні технології, які базуються на застосуванні міжособистісної взаємодії, ситуацій, що моделюють зразки практичної професійної діяльності перекладача. Такими технологіями є інтерактивні – дидактичні ігри, навчальні тренінги тощо.

Тому набувають особливої значущості історичні аспекти наукових пошуків, у яких дослідники розглядають підготовку фахівців у сфері перекладу в світовому контексті й обґрунтовують доцільність цілеспрямованого формування особистості перекладача на сучасному етапі (Т. Кучай); у контексті аналізу актуальних проблем перекладознавства та методика навчання перекладачів визначають специфіку перекладу в добу глобалізації (О.Чередниченко); визначають актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу на шляху підготовки майбутнього перекладача як лідера у світі Болонського процесу (Н.Мараховська); аналізують сучасні проблеми фахової підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах (Т.Рудницька);

акцентують увагу на важливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення (О. Павлик) та урахуванні психологічних особливостей організації навчальної діяльності майбутніх перекладачів, наближеної до професійної (К.Скиба) та ін.

Зважаючи на інтенсивний розвиток індустрії перекладу, проблема модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів стала предметом наукових пошуків сучасних дослідників. Інтерес науковців, котрі зробили суттєвий внесок в оновлення системи професійної підготовки майбутніх перекладачів, охоплює питання щодо вдосконалення змісту, форм і методів іншомовної мовленнєвої підготовки.

У дослідженні історіогенезу професійної підготовки майбутніх перекладачів особливе місце займають перспективи розвитку й удосконалення цієї галузі вищої освіти. Так, Н.Абабілова визначає однією з ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх перекладачів процес оновлення змісту освіти в аспекті формування конкурентноздатного перекладача. І.Алексеева використовує професійний тренінг перекладача як засіб навчання усного та письмового перекладу. Науковці обґрунтовували доцільність використання концептуальної моделі професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів в умовах диверсифікації вищої освіти та концептуальні підходи до професійної підготовки філологів-перекладачів. На думку Н.Бушманової переклад слід розглядати як оновлену частину програми гуманітаризації вищої школи. Дослідники визначають психолінгвістичні, методичні та дидактичні основи складання підручника з перекладу у контексті соціокультурних і етнолінгвістичних проблем галузевого перекладу в парадигмі євроінтеграції та обґрунтовують методику прилаштування системи підготовки технічних перекладачів до Болонського процесу.

Значний внесок у теорію і методику підготовки майбутніх перекладачів сучасності зроблено Т.Ганічевою, котра визначала особливості підготовки перекладачів у мовних вищих навчальних закладах України і вплив структури соціокультурно-термінологічного компонента фахової компетенції на якість перекладу та проводила експериментальне дослідження ефективності методики навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини й експериментальне формування термінологічного компоненту фахової компетенції майбутніх перекладачів [3].

Сучасні науковці експериментально доводили ефективність педагогічних умов формування професійного світогляду майбутнього перекладача (Ж.Таланова), пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки (Л.Тархова). Аргументуючи доцільність дотримання концепції комплексу вправ, орієнтованих на перекладацьку підготовку, у підручниках з іноземної мови для студентів старших курсів інститутів та факультетів іноземних мов, В. Карабан визначає шляхи запобігання інтерференції рідної мови у перекладі іноземною мовою, що відображає реалізацію інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх перекладачів в Україні.

Науковці стверджують, що підготовка перекладачів у сфері професійної комунікації є важливим елементом інтеграції національних систем освіти (Н.Константинова).

У нових – ринкових соціально-економічних умовах розвитку українського суспільства і сфери перекладацьких послуг професійна підготовка майбутніх перекладачів не може обмежуватися тільки їхнім навчанням вільному володінню іноземними мовами та основам усного і писемного усного. Тому останнім часом модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів, що буде важливою історичною віхою, здебільшого пов'язується з актуалізацією проблеми набуття майбутніми перекладачами певної соціальної та професійно важливої якості особистості – конкурентоспроможності, що значною мірою визначає успіх їхнього самостійного працевлаштування та кар'єрного зростання. Відтак сучасні дослідники визначають шляхи оптимізації підготовки перекладачів в Україні (Л.Черноватий) й аргументують важливість урахування багатьох аспектів професійної підготовки майбутніх перекладачів: формування перекладацької культури та професійно важливих якостей спеціаліста-перекладача (А.Козак);

реалізації принципу комунікативності в навчанні галузевого перекладу (С. Коломієць); використання корпусів як інформаційних ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів (Р.Тарасенко); формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки (Ю.Колос), зокрема, засобами інформаційно-комунікаційних технологій (А.Янковець), формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів (О.Шупта) та ін.

Проблема аналізу, систематизації та виявлення інноваційних шляхів упровадження позитивних елементів досвіду підготовки перекладачів у світовому історичному контексті є доволі важливою та малодослідженою на сучасному етапі. Незважаючи на низку наукових досліджень у зазначеному напрямі, питання професійної підготовки перекладачів засобами інтерактивних технологій ще не було висвітлено у повній мірі.

Аналіз сучасних дисертаційних досліджень свідчить про наявність різновекторних наукових пошуків в контексті підготовки майбутніх перекладачів. Так, О.Мацюк формування професійної компетентності майбутніх перекладачів здійснювала засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У результаті її дослідження встановлено, що для задоволення попиту на висококваліфікованих фахівців з перекладу слід удосконалити зміст, форми та методи формування професійної підготовки перекладачів засобами ІКТ, навчити студентів використовувати наявні програмні продукти для вивчення іноземної мови та адаптувати їх до перекладацьких дисциплін; активно залучати у навчально-виховний процес безкоштовні комп'ютерні навчальні програми та симуляції з мережі Інтернет, які б викликали інтерес і заохочували студентів до самовдосконалення та професійного зростання [5, с.15]. Обґрунтовували доцільність та ефективність використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів Ю.Колос, А.Янковець, Р.Олексієнко та ін.

У дисертації І.Бахова доведено актуальність цілеспрямованого формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів, що зумовлюється ускладненням соціально-комунікативних професійних завдань, які мусить вирішувати перекладач у професійній діяльності в сучасному соціумі. Доведено, що міжкультурна компетентність є важливим складником професійної культури сучасного перекладача, адже його діяльність пов'язана з виконанням ролі міжкультурного медіатора. Обґрунтовано, що міжкультурна компетентність, як один із важли-

вих складників професійної культури перекладача, є інтегративним особистісним утворенням, яке характеризується сукупністю знань, умінь, ціннісних орієнтацій, що зумовлює успішність міжкультурної діяльності з вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії в стилі співробітництва й толерантності [1, с.16].

Аналіз та узагальнення результатів міждисциплінарних досліджень дозволили Є. Бесєдіній встановити, що найбільш впливовими чинниками актуалізації проблеми модернізації професійної підготовки майбутніх перекладачів є глобалізація, євроінтеграція, інформатизація та комерціалізація сфери перекладу, оскільки саме вони позитивно вплинули на перспективний розвиток професії перекладача у новому тисячолітті: по-перше, з точки зору зростання обсягів ринку перекладів, оскільки соціальні зміни викликали до життя зміни в характері (масштабність і масовість) і функціях перекладу; по-друге, з огляду на розширення кола потенційних клієнтів ринку перекладу, що вимагає наявності нової професійно значущої якості сучасного перекладача – конкурентоспроможності, структуру якої зумовлено ефективністю реалізації та регуляції ним провідних систем професійних відносин у сфері перекладу [2, с.8-9].

У дослідженні І.Голуб з формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетентності у процесі вивчення німецької мови після англійської доведено, що професійна діяльність передбачає оволодіння специфічними соціокультурними вміннями з метою успішного подолання під час перекладу міжкультурних лінгвоетнічних бар'єрів і забезпечення комунікативно-функціональної еквівалентності оригіналу і перекладу, а саме: дистанціюватися від рідної культури і здійснювати контроль власної культурної детермінованості, бути чутливим до можливих культурних відмінностей, усвідомлювати проблемні моменти у міжкультурній комунікації, передбачати міжкультурні непорозуміння та ін. [4, с.5].

Висновки з даного дослідження полягають в тому, що наукові підходи до вдосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів окреслюють широку палітру різних аспектів готовності студентів до професійної діяльності у галузі перекладу.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у тому, щоб розкрити методик використання засобів інтерактивних технологій у навчанні перекладацької діяльності студентів у вищій школі.

Література та джерела

1. Бахов І.С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / І.С.Бахов. – Київ, 2011. – 22 с.
2. Бесєдіна Є.В. Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Є. В. Бесєдіна. – Ялта, 2010. – 23 с.
3. Ганічева Т.В. Експериментальне дослідження ефективності методики навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини / Т. В. Ганічева // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2007. – № 782. – С.188-191
4. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетентності у процесі вивчення німецької мови після англійської: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика навчання: германські мови» / І.Ю.Голуб. – Київ, 2010. – 24 с.
5. Мацюк О.О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Мацюк. – Хмельницький, 2011. – 21 с.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев / отв. ред. М. Я. Блох. – М.: «Готика», 1999. – 176 с.
7. Мирам Г.Э. Профессия: переводчик / Г.Э.Мирам. – К.: Ника-Центр Эльга, 2000. – 156 с.
8. Шеметов В.Б. Семиотика и перевод / В.Б.Шеметов // Germanica. Slavica. Turkica: сб. науч. статей. – Уфа: Башгосуниверситет, 2000. – С. 236–242.

Научные подходы к профессиональной подготовке будущих переводчиков, рассмотренные в статье, определяют направления современных научных исследований в сфере теории и методики профессионального образования. Исследователи утверждают, что наиболее влиятельными факторами актуализации проблемы модернизации профессиональной подготовки будущих переводчиков является глобализация, евроинтеграция, информатизация и коммерциализация сферы перевода. Анализ современных диссертационных исследований свидетельствует о наличии разновекторных научных поисков в контексте подготовки будущего переводчика, которые направлены на повышение уровня готовности студентов к профессиональной деятельности

Ключевые слова: профессиональная подготовка, переводчики, научные подходы, научные исследования.

This article deals with the scientific approaches of professional training of future translators which show modern branches of scientific researches in the sphere of theory and methodic of professional education. Scientists claim that globalization, euro integration, informatization and commercialization of translation sphere are the most influential actualization issues of the future translators professional training problem. While analyzing modern scientific researches we distinguish different trends in the contexts of the future translator training which are aimed to raise the level of student's readiness for professional activity.

Key words: professional training, translators, scientific approaches, scientific researches.

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ

Палінчак Вероніка Миколаївна
Козубовська Ірина Василівна

м.Ужгород

В статті розглядається проблема менеджменту. Проаналізовані основні професійні уміння в сфері менеджменту. Особлива увага звертається на питання керівництва в менеджменті.

Ключові слова: менеджмент, професійні уміння, керівництво.

Економічні і політичні зміни, які відбуваються в українському суспільстві, ставлять нові вимоги до нинішніх і майбутніх фахівців у сфері управління – менеджерів. Незважаючи на те, що загалом питання менеджменту перебувають впродовж останніх років в центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників (Б.Андрушків, І.Кулінич, Н.Гончарова, В.Орбан–Лембрик, Ф.Хміль, В.Яковенко та ін.), багато аспектів проблеми залишаються недостатньо вивченими. Вважаємо, що більш глибокого осмислення потребують професійні вимоги до фахівців менеджменту.

Менеджмент (англ. «management» – управляти) – специфічний вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів [1, с.22].

Результати аналізу вітчизняної і зарубіжної наукової літератури з проблем менеджменту (М.Мескон, С.Скибінський, Г.Форд, Ф.Хміль, С.Янг та ін.) свідчать, що серед учених немає єдності щодо особистісно-професійних якостей менеджера і, відповідно, професійних вимог. Більшість учених вважають, що зразковий менеджер повинен: мати фахову кваліфікацію, знання психології людини, організаторські здібності; вміти спілкуватися з людьми, поставити себе на місце співрозмовника; бути готовим до ризику і відповідальності за прийняті рішення; аналізувати події, встановлювати пріоритети у вирішенні актуальних проблем; бути стриманим, толерантним, дотримувати норм етикету; мати почуття власної гідності; вміти переконати партнера; вміти чітко визначати межі економічної безпеки підприємства; формувати тактичні й стратегічні завдання фірми; мати бачення майбутнього розвитку організації.

На нашу думку, орієнтовний психографічний портрет менеджера включає:

- 1.Спрямованість особистості: інтерес до своєї професії, бажання працювати з людьми.
- 2.Інтелектуальні якості:
 - а) аналітичність, інтуїція, прогностичність, кмітливність, критичність, гнучкість мислення;
 - б) компетентність (освітній рівень): знання психології, основ менеджменту, юриспруденції;
 - в) професійна компетентність: вона базується в основному на досвіді і умінні застосовувати теоретичні знання на практиці, це – знання і володіння технологіями і методами роботи, уміння правильно їх підбирати, враховувати індивідуально-психологічні, вікові особливості людей і ситуацію, в якій вони перебувають, уміння прогнозувати наслідки своїх дій.
3. Вольові якості: витримка, наполегливість, принциповість, мужність, сміливість, вимогливість до себе й інших.
- 4.Особистісно-організаційні якості: ініціативність, добросовісність, дисциплінованість, відповідальність, об'єктивність, організованість, самокритичність, самостійність, впевненість в собі, чесність, щирість, громадянськість, уміння організувати роботу в складних ситуаціях.
- 5.Особистісно-моральні якості: тактовність, ввічливість, делікатність, доброзичливість, дипломатичність, природність, привітність, терпимість, інтелігентність, привабливий зовнішній вигляд.
- 6.Особистісно-комунікативні якості: комунікативність, адаптованість, сумісність, готовність терпляче вислухати кожного, уміння вести бесіду, переконувати, поважати думку іншого, уміння

сприймати проблему з позицій іншої людини, прагнення до співробітництва, готовність допомогти, уміння розв'язати конфлікт, установлювати контакти.

7.Фактор психічного і фізичного здоров'я: психологічна стійкість, уміння проводити саморелаксацію, самозахист, відсутність серйозних захворювань нервової і серцево-судинної системи.

Крім цього, спеціаліст, який працює в системі менеджменту, повинен мати: добре розвинені всі види відчуттів (зорові, слухові, нюхові, дотикові, рухові, статичні); аналітико-синтетичний тип сприймання; стійкість уваги, її значний обсяг, швидке переключення, хороший розподіл; високий рівень розвитку всіх видів пам'яті (рухової, емоційної, образної, логічно-сислової), її достатній об'єм; багату уяву (творчу і репродуктивну, наукову, технічну, художню) і т.п..

Отже, специфіка діяльності менеджера вимагає органічного поєднання відповідних професійних і особистісних якостей, особливої компетентності: методичної, соціальної, організаторської.

Методична компетентність – володіння спеціальним професійним інструментарієм – технологіями, методами менеджменту.

Соціальна компетентність полягає в соціальній зрілості особистості спеціаліста, наявності у нього власної професійної позиції.

Організаторська компетентність включає в себе організаційні уміння, цілеспрямованість, самоорганізованість, здатність своєчасно приймати відповідні рішення.

На жаль, на практиці іноді виявляється, що професійна компетентність менеджерів не є достатньою для ефективної роботи.

Особливо часто спостерігається відсутність методичної компетенції серед працівників менеджменту різних ланок. Їх діяльність іноді відзначається непослідовністю, непродуманістю, неграмотністю при застосуванні тих чи інших технологій професійної діяльності.

Відсутність соціальної компетенції найчастіше спостерігається у молодих спеціалістів, вчорашніх випускників. Наявність диплома про вищу освіту не може компенсувати в повній мірі відсутність життєвого досвіду і навичок практичної діяльності.

Таким чином, надзвичайно актуальною є на сьогоднішній день проблема підготовки висококваліфікованих кадрів з менеджменту для забезпечення продуктивної роботи в найрізноманітніших сферах.

Відзначимо, що поняття "кадри" і "спеціалісти" співпадають за змістом стосовно заміщення ними і другими певних посад і чіткого переліку обов'язків у відповідності з певною сферою діяльності. В той же час, поняття "кадри" – більш узагальнене, абстрактне. "Спеціаліст" – величина реальна, і ця величина визначається певним рівнем знань, умінь, навичок конкретного виду діяльності. Кадри вирішують багатoproфільні завдання. Не існує кадрів взагалі. Вживання цього терміну показує на приналежність спеціалістів до певного відомства, служби.

Цінність кадрів в значній мірі залежить від об'єктивних факторів, їх приналежності до того чи іншого відомства, їх місця і ролі у забезпеченні соціальної роботи, що зумовлює формування певних службових і ділових якостей.

Службові якості – це відданість своїй підсистемі, в тому числі тій конкретній організації, установі, де працює спеціаліст; засвоєння ним професійно-етичного кодексу спеціаліста; лояльність по відношенню до керівництва системи на всіх рівнях; ідентифікація індивідуальної діяльності з діяльністю всієї служби закладу; відчуття своєї приналежності до працівників даної установи, відомства, галузі; участь в розробці і реалізації соціально-економічної політики, в розвитку конкретного напрямку роботи; моральна відповідальність перед суспільством, колегами за результати роботи в конкретному відомстві, соціумі.

Ділові якості – намагання відповідати найвищим вимогам професійної майстерності; професійна кваліфікація, яка відпо-

відає наявному диплому (сертифікату); знання системи роботи в цілому, конкретної служби (закладу); морально-психологічні якості працівників, які сприяють інтеграції діяльності закладу з потребами працівників і спеціалістів менеджменту; співробітництво з іншими спеціалістами; гуманістична спрямованість діяльності; намагання будувати свої відносини, здійснювати роботу на основі закону, поваги і довіри до людей.

Конкретний зміст праці і вимоги до персоналу в менеджменті залежать від категорії, до якої належить даний працівник. За посадовими ознаками менеджерів зазвичай класифікують як керівників, фахівців, інших службовців. Безперечно, керівникам належить провідна роль в управлінні організацією. Вони здійснюють добір та розстановку кадрів, безпосереднє управління процесом виробництва, організовують працю основного та допоміжного персоналу, координують роботу різних виконавців, підрозділів, виконують виховні функції.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що, незалежно від рівня, на якому перебуває керівник, існують певні вимоги до його особи:

- профільна вища освіта освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», а в окремих випадках «магістр»;
- загальні знання у сфері управління організацією;
- компетентність у технології виробництва і в галузі виробництва, до якої належить організація;
- володіння навичками адміністрування і підприємництва, ринковим мисленням і поведінкою, здатність до ініціативи, уміння розподіляти ресурси організації;
- прийняття обґрунтованих і компетентних рішень на основі погодження з підлеглими керівниками і працівниками та розподіл їхньої участі у реалізації цих рішень;
- наявність практичного досвіду і знань щодо аналізу економічної ситуації на основних ринках, де працює або має намір працювати дана організація;
- уміння аналізувати діяльність конкурентів;
- уміння передбачати тенденції розвитку, особливості попиту, заходи державного регулювання економіки у своїй країні і за рубежом.

Розглядаючи питання керівництва, не можна не згадати про таке поняття, як «лідерство». Ці два поняття тісно зв'язані між собою, проте вони не тотожні. На думку В.Москаленко, лідерство визначається, по-перше, як провідне положення окремої особи соціальної групи, класу, партії, держави, що зумовлене більш ефективними результатами діяльності, по-друге, як процеси внутрішньої самоорганізації і самоуправління групи, колективу, що зумовлені індивідуальною ініціативою їх членів [2, с.336].

На відміну від лідера керівник завжди виступає посередником соціального контролю і адміністративно-державної влади. Лідер – це член групи, який добровільно взяв на себе значну міру відповідальності у досягненні групових цілей, більшу, ніж того вимагають формальні приписи або суспільні норми. Формальний лідер призначається або обирається, набираючи таким чином статусу керівника. Неформальний лідер – це член групи, який найбільш повно у своїй поведінці відповідає груповим нормам і цінностям. Він веде групу, стимулюючи досягнення групових цілей і виявляючи при цьому більш високий рівень активності порівняно з іншими членами групи.

Учені (В.Москаленко, В.Паригін та ін.) відмічають такі відмінності у змісті понять «лідер» і «керівник»:

- лідер покликаний здійснювати переважно регуляцію міжособистісних стосунків у групі, керівник здійснює регуляцію офіційних відносин;
- лідерство виникає за умов мікросередовища, керівництво є елементом макросередовища, воно пов'язано з усією системою суспільних відносин;
- лідерство виникає стихійно, керівник або призначається, або обирається (процес підконтрольний соціальній системі);
- явище лідерства менш стабільне, залежить від настрою групи, керівництво – більш стабільне;
- керівництво підлеглими порівняно з лідерством має більш визначену систему санкцій;
- процес прийняття рішення керівником значно складніший,

він опосередкований обставинами, які не обов'язково мають витоки в цій групі, лідер приймає безпосередні рішення, які стосуються групової діяльності;

- сфера діяльності лідера – здебільшого мала група, де він є лідер, а сфера діяльності керівника ширша, оскільки він репрезентує малу групу в більш широкій соціальній системі. Незважаючи на суттєві відмінності, і лідер, і керівник мають справу з однопорядковим типом проблем: вони повинні стимулювати групу, націлювати її на вирішення певних завдань. Лідерство – це чисто психологічна характеристика поведінки окремих членів групи. Керівництво здебільшого є соціальною характеристикою відносин у групі, перш за все, з точки зору розподілу ролей управління і підпорядкування.

Оскільки керівництво людьми є одним з важливих видів впливу керівника на підлеглих, особливого значення набуває питання про стилі керівництва.

Вчені (О.Журавльов, В.Рубахін та ін.) під стилем керівництва розуміють індивідуально-типологічні особливості цілісної, відносно стійкої системи способів, методів, прийомів впливу керівника на колектив з метою ефективного і якісного виконання виробничих завдань.

Існує кілька класифікацій стилів керівництва [3].

Незважаючи на різноманітність пропонованих класифікацій, найбільш поширеним сьогодні є поділ стилів керівництва на: авторитарний, демократичний і ліберальний. Ці стилі виокремлені на основі рівня зосередженості у керівника функцій керівництва і участі його і колективу у прийнятті рішень. Так, авторитарний стиль керівництва передбачає жорстке керівництво. Це – накази, інструкції, розпорядження, які не підлягають обговоренню і узгодженню, а повинні чітко і неухильно виконуватися. Керівник авторитарного стилю визначає всю діяльність колективу, прописує всі технічні прийоми і дії. Для цього стилю характерна чітка постановка мети діяльності, енергійна форма розпоряджень і наказів, нетерпимість до всього, що не відповідає думці керівника. Члени колективу перебувають у стані невизначеності, вони ознайомлені тільки з частковими завданнями. Контакти в колективі зведені до мінімуму, в основному здійснюються за посередництва керівника.

Іноді в авторитарному стилі керівництва виокремлюють три підстили:

1. Жорсткий. Такий керівник строгий, але справедливий, схильний чітко дотримуватися субординації. Такий стиль зменшує особисту відповідальність членів колективу.

2. Господарський. При цьому стилі проявляється гіперопіка керівником своїх підлеглих, який проявляє увагу не тільки до ділових аспектів їх діяльності, але навіть й до особистого життя. В підсумку такий керівник позбавляє підлеглих права на самостійне життя, знижує їх виробничу активність. В одних така поведінка керівника викликає роздратованість, навіть агресивну реакцію, інші ж – звикають і не бачать в цьому нічого поганого.

3. Непослідовний. Це – приклад невмілого, не зосередженого, зазвичай досить деспотичного керівника. Він всіма способами демонструє видимість своєї влади і могутності, хоч насправді не дуже впевнений у цьому. Любить прискіпуватися до підлеглих з найдрібніших приводів.

Інший стиль керівництва – демократичний, при якому колектив в тій чи іншій мірі долучається до організації діяльності. Керівник дозволяє членам колективу брати участь у визначенні змісту і завдань діяльності, розвиває відносини між підлеглими з метою уникнення внутрішньої напруги в колективі, створення атмосфери ділового співробітництва. Всі члени колективу в основному ознайомлені з завданнями і етапами діяльності, їм може бути запропоновано кілька способів досягнення мети, в тому числі враховуються пропозиції рядових членів колективу. Керівник проявляє об'єктивність в оцінці досягнень підлеглих. Дуже вдало характеризують позицію такого керівника в колективі: «перший серед рівних». Його влада необхідна для організації діяльності колективу, раціонального виконання виробничих завдань, але не базується на наказах, розпорядженнях, покараннях. Керівник є доступним для підлеглих, які охоче спілкуються з ним. Надання підлеглим достатньої свободи та ініціативності сприяє формуванню у них

соціально зрілої поведінки.

Ліберальний стиль керівництва передбачає мінімум розпоряджень, наказів, інструкцій керівника. Він зазвичай надає необмежену свободу колективу і втручається в організацію діяльності колективу тільки в разі необхідності, особливо, якщо його попросять це зробити. Навіть у цих випадках керівник обмежується порадами, а не наказами чи розпорядженнями. Дуже рідко підлеглим робляться зауваження, чи застосовуються якісь заходи покарання.

Слушною є думка деяких учених про те, що в класичному вигляді, стилі керівництва проявляються не завжди. Іноді має місце так званий змішаний стиль керівництва (наприклад, демократично-ліберальний).

Вченими встановлено, що найбільш оптимальним є демократичний стиль керівництва, при якому соціально-психологічний

клімат в колективі і трудові показники в переважній більшості випадків є досить високими.

Ми підтримуємо думку тих учених (А.Петровський, В.Шпалинський та ін.), які вважають, що для груп різного рівня розвитку вимагаються різні стилі керівництва. Так, для високоорганізованого колективу, де кожний знає свої функції і усвідомлює необхідність їх добросовісного виконання, ефективним буде, безумовно, демократичний стиль керівництва. Для неорганізованої дифузної групи, яка не готова до самоорганізації і самоуправління, ці стилі керівництва будуть малоефективними. В таких випадках переваги має авторитарний стиль.

Отже, професійні вимоги до фахівців менеджменту є досить високими. Від відповідності цим вимогам в значній мірі залежить ефективність професійної діяльності менеджера.

Література та джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
2. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу: Навч.посібник / В.В.Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 576 с.

В статье рассматривается проблема менеджмента. Проанализированы основные профессиональные требования в сфере менеджмента. Особое внимание уделено вопросам руководства в менеджменте.

Ключевые слова: менеджмент, профессиональные умения, руководство.

This article deals with the problem of management. The main professional skills of managers in the field of their professional activity have been defined. Special attention is paid to the issue of leadership in management.

Key words: management, professional skills, leadership.

СМИСЛОВА ЗБРОЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВІЙН

Пелін Олександр Володимирович

Давидова Юлія Андріївна

м.Ужгород

В статті визначається зростання значення інтелектуальної складової в сучасній війні, зокрема інформаційної зброї. Розглядається місце смислової зброї в різноманітності видів інформаційної зброї. Робиться наголос на розробці нової філософії та стратегії сучасної війни, що потребує Україна. Смилова зброя розглядається як інформаційний потенціал інтерпретації подій в певному напрямку. Це суттєво відрізняє її від інших засобів інформаційної війни: інформаційно-технічних та інформаційно-психологічних. Завдяки своїм особливостям, смислова зброя здатна змінювати наявні цілі на потрібні або непотрібні, зменшувати або перебільшувати наявне значення речей та дій, легалізувати заборонене та табуоване. Перспективою для вдосконалення смислової зброї є тезаурусний підхід, що дозволить відмовитися від застарілих об'єктно-та проблемно-орієнтованих підходів.

Ключові слова: інформаційна війна, інформаційна зброя, смислові маніпуляції, смислова війна, смислова зброя, супутні значення.

Актуальність теми визначається зростанням значення некінетичної зброї в сучасній війні. Традиційні види зброї все більш доповнюються інтелектуальною складовою, до якої належать: інформаційно-технічні засоби (кіберзброя); інформаційно-психологічний вплив (психогенний, нейролінгвістичний, психокорекційний, психотропний, психотронний); інформаційно-смиловий аспект (інтерпретативно-когнітивний) інформаційної війни. Застосування інтелектуальних складових в сучасній війні спрямовано не тільки проти збройних сил, але й проти широких верств населення, яке потенційно може бути залучено до військових операцій. Тобто сучасна війна отримала зовсім іншу філософію та стратегію дій. Україна, яка вже давно вступила в нову еру протистояння, потребує розробок в галузі інформаційних складових сучасної війни.

Особливістю сучасної війни є те, що вона одночасно спря-

мована на три різних простора: фізичний, інформаційний та когнітивний. "Звичайна війна – на простір фізичний, інформаційна – на інформаційний, смислова – на простір когнітивний. Усі війни покликані змінити поведінку супротивника / опонента, але для цього в них є різний інструментарій" [1]. Найбільш інтенсивно дослідження інформаційних війн відбувалося в США. На початку дев'яностих років група вчених авіаційного університету ВВС США, вивчаючи війни майбутнього, сформулювала вимоги до такої війни, підкреслюючи, що найслабшим місцем на полі бою залишиться мозок солдата. Питання стратегії ведення кібервійни та мережевої війни розроблялося Т.Рона, Дж. Аркіллоу, Р.Шафранські, М.Лібкі, Дж.Уолден, Л.Алмстід та іншими [2].

Незважаючи на значний інтерес до досліджень інформаційних війн, питанням дослідження інформаційно-смилового аспекту інформаційних війн приділялося недостатньо уваги.

Мета статті - визначити особливості інформаційно-смилового аспекту інформаційних війн. До основних завдань належать: визначення понять "інформаційна війна" та "інформаційна зброя", "смилова війна" та "смилова зброя"; порівняння особливостей їх застосування та перспективи вдосконалення.

Дослідження інформаційних війн почалося з кінця 70-х років минулого століття в США. Вперше питання інформаційних війн було проголошено радником з науки міністерства оборони і Білого дому Томасом Рона у 1976 році. Вперше було акцентовано увагу на три важливі аспекти інформаційних війн: "збільшення обсягу власної інформації, утруднення для противника доступу до правдивої інформації, розміщення в інформаційних потоках противника удаваної достовірної, але фальшивої інформації"[3]. У такому вигляді, інформаційна війна (*information War*)- це будь-яке маніпулювання інформацією з метою набуття переваг над противником. Але таке максимально широке розуміння інформаційної війни не дозволяє відрізнити інформаційно-технічні, інформаційно-психологічні та інформаційно-смилові аспекти її

ведення.

Розрізнення різних аспектів інформаційної війни можливо за допомогою вказівки на особливості методів і засобів, притаманних різним аспектам її ведення. Так, сукупність спеціалізованих засобів тимчасового або безповоротного виводу з ладу функцій, служб інформаційної інфраструктури або особистого складу противника - є інформаційною зброєю (*information weapon*). До інформаційної зброї належать як фізичні, інформаційні, програмні та електронні засоби так й психогенного та психотронного впливу. Загальною рисою інформаційної зброї є час виводу інфраструктури та особистого складу противника. Інформаційна зброя програве кінетичній зброї в часі, але вииграє у масштабах нанесення шкоди.

Суттєвим недоліком інформаційної зброї є поверховість та тимчасовість її впливу на противника. Він не змінює переконань людини, але це робить війна смисловою. Якщо інформаційна зброя виводить з ладу лише інформаційні структури або противника зі стану рівноваги, то смислова зброя (*semantic weapons*) спрямована на трансформацію семантичного простору. Іноді це виглядає як семантичні маніпуляції (*semantic manipulation*). Прикладами семантичних маніпуляцій можуть слугувати війна в Перській затоці та семантична маніпуляція словом "тероризм" [4]. Проте смислова зброя пов'язана не стільки зі смисловими маніпуляціями, скільки з супутніми значеннями (*connotations*), що мають семантичну природу.

Смислова війна (*semantic War*) оперує більш глибокими структурами, які ховаються за структурами поверхневими. Є різні кандидати на роль структур цього рівня. Одними з них є фрейми, які досліджує, наприклад, Дж. Лакофф. Він розглядає їх як ментальні структури, за якими відбувається наше мислення. Він аналізує, наприклад, відомий вислів «війна з терором». Але підкреслює, що зазвичай війна - це війна за території з чітко окресленим супротивником. А якщо цього немає, то термін, який треба використовувати після багатьох років - це «окупація». Поняття «перемоги» не має сенсу для такого розуміння «війни».

Поняття "смислова зброя" повністю відсутня в тезаурусі української суспільної науки за винятком праць Георгія Почепцова, зокрема, (мовою автора): "Смысловое оружие: в теории и в ситуации Крима". Смислова зброя розглядається як те, що "спрямовано на зміну інтерпретації того, що відбувається в разі наявних конфліктів" [5]. При цьому сам факт, його ім'я, знак або "телевізійна картинка" не піддається сумніву. Згідно Г.Почепцову, Суперечка, як правило, ведеться про інтерпретацію смислу медійної картини, яка є перед нами. Наприклад, невідомий чоловік зі зброєю отримує в результаті російське позначення «ввічливі люди», якщо він свій, або негативне - «фашист, неонацист», якщо він чужий". Тобто, аналіз практичного значення медійної картини звукується до оцінки "свій" - "чужий" і залишається за межами осмислення. З цього випливає висновок, що смислова зброя - це інформаційний потенціал інтерпретації події в певному напрямку.

На думку Почепцова, в Криму Україна запізналася не з організацією військової відсічі, а з протидією в області смислів: "Якби Україна свого часу зробила автономію кримськотатарською, посиливши саме цей тип смислоутворення, це стало б протидією в області зіткнення смислів" [5]. На жаль, мова йде тільки про зіткнення смислів і не уточнюється механізм їх трансформації при введенні нового імені.

Відкритим залишається питання про походження смислів. Розуміло, що смисли не винаходять сьогодні, а знаходяться в "ящику Пандори" і витягаються з нього в "потрібний" для когось час. Почепцов стверджує, що смисли управляються оцінками і цінностями минулого часу, що вони не вигадані сьогодні, їх беруть готовими з арсеналів смислової зброї, все це розташовано навколо двох полюсів: Добра і Зла. «Наше» завжди буде набли-

жене до Добра, а «чуже» - до Зла.

Отже, невдала оборона Криму відбулася не через зраду, а завдяки ігноруванню командуванням смислової зброї. Це пояснюється тим, військові, дійсно, не могли стріляти один в одного, оскільки їх утримувало від цього спільне минуле. Але таке ж "спільне минуле" існує і на інших пострадянських територіях. Отже, ризик переходу озброєних людей на бік противника залишається надалі.

Виходячи з такого вузького розуміння смислової зброї, інформаційна війна - це мистецтво створення "правильних інформаційних картинок" за критерієм "свій" - "чужий". Результатом інформаційної війни цього рівня є поляризація позицій сторін до відомих кричалок - мотиваторів / демомотиваторів. При максимальній поляризації позицій інформаційна війна вихолощується у війну морально-психологічну. Це вже інший "жанр" боротьби. Тому питання полягає у тому, як не покинути площину інформаційної війни, а нарощувати її ефективність.

По-перше, варто пам'ятати, що смислова зброя, незважаючи на масштабність нанесення шкоди противнику, обмежена конотативною специфікою інформації. Варто пам'ятати, що конотація або супутні значення інформації не можуть бути універсальними і мають межі поширення. Добрі знання конотатив «своєї» групи сприяє поширенню інформаційної. Завдяки цьому в інформаційній війні поширена пропаганда та дезінформація, але існує незначні приклади застосування смислової зброї.

По-друге, смислова зброя в умовах інформаційної війни є максимально ефективною лише у перспективі. Це визначається тим, що смислова зброя - це не тільки можливість використання потенціалу інверсійних оцінок, тому що смисли - більш широке явище. Це, як мінімум, половина інформаційного потенціалу знакових систем.

Будь-яка знакова система має дві сторони: значення і сенс. Технократичне індустріальне суспільство віддаючи перевагу практичному значенню речей, недооцінює роль смислів. Технократи зазвичай зверхньо ставляться до гуманітаріїв, але останнім часом все частіше програють їм. Смислова зброя здатна змінювати наявні цілі на потрібні або непотрібні, зменшувати або перебільшувати наявне значення речей та дій, легалізувати заборонене та табуоване. Незважаючи на широку зону

Одним з практичних різновидів смислової зброї слід вважати технологію "вікно Овертону". Ця технологія дає можливість "розмивати смисли", змушувати їх не існувати у вигляді цінностей, а лише мерехтяти перед противником, створювати так звану "маячну", змушувати втрачати зміст того, що відбувається навколо супротивника. Вихідною ланкою для застосування смислової зброї можна вважати тезаурус понять. Тезаурусний підхід у перспективі дозволить відмовитися від застарілих об'єктно- та проблемно-орієнтованих підходів.

Отже, розвиток будь-якої країни як суверенної, демократичної, правової та економічно стабільної держави можливий тільки за умови забезпечення інформаційної безпеки всіх суб'єктів інформаційних відносин. У сучасній війні неможливо перемогти тільки кінетичними засобами та засобами пропаганди. Остаточна військова перемога можлива як перемога на смисловому рівні за результати смислової боротьби.

За для того, щоб Україна в майбутньому, виступаючи як гравець змогла виграти інформаційну війну, в державі повинна початися заміна смислових пріоритетів, а саме: підтримка мистецтва, духовно-моральний цінностей, культури, освіти, розвитку ІТ-технологій. Ми маємо вести активне та жорстке інформаційне протистояння. Тобто за допомогою програми стратегічного розвитку мають бути захоплені три простори: фізичний, інформаційний, віртуальний. Для перемоги необхідна сучасна зброя та кваліфіковані фахівці соціального профілю.

Література та джерела

1. Почепцов Г.Г. Смислові та інформаційні війни: пошук відмінностей. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/16366>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Почепцов Г.Г. Информационная война : определения и базовые понятия. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/27807>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Thomas P. Rona [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_P._Rona. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Semantic Manipulation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wikis.evergreen.edu/civcintelligence/index.php/Semantic_Manipulation – Загол. з екрану.

екрану. – Мова англ.

5. Почепцов Г.Г. Смысловое оружие: в теории и в ситуации Крыма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/29582>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

В статье определяется рост значения интеллектуальной составляющей в современной войне, в частности информационного оружия. Рассматривается место смысловой оружия в разнообразии видов информационного оружия. Делается упор на разработке новой философии и стратегии современной войны, в которых нуждается Украина. Смысловое оружие рассматривается как информационный потенциал интерпретации события в определенном направлении. Это существенно отличает его от других средств информационной войны: информационно - технических и информационно - психологических. Благодаря своим особенностям, смысловое оружие способно изменять имеющиеся цели на нужные или ненужные, уменьшать или преувеличивать существующее значение вещей и действий, легализовать запрещенное и табуированное. Перспективой для совершенствования смысловой оружия является тезаурусный подход, который позволит отказаться от устаревших объектно - и проблемно - ориентированных подходов.

Ключевые слова: информационная война, информационное оружие, смысловые манипуляции, смысловая война, смысловое оружие, сопутствующие значения.

The authors of the article have considered the increasing importance of intellectual component in modern warfare, including information weapons as well as the place of meaning in a variety of types of weapons of information weapons. We have focused on the development of a new philosophy and strategy of modern warfare that requires Ukraine. Semantic weapons is seen as an information potential interpretation of events in a certain direction. This significantly distinguishes it from other means of information warfare: information technology and information-psychological. Due to its characteristics, semantic weapon able to use the same purposes as needed or unnecessary, reduce or exaggerate the existing value of things and actions to legalize forbidden and taboo. Prospects for improving semantic weapon is tezaurusnyy approach, which will give up the old object and problem-oriented approaches.

Key words: information war, information weapon, semantic manipulation, semantic War, semantic weapons, connotations

УДК 378: 364.62: 007

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Повідайчик Оксана Степанівна

м.Ужгород

Дана стаття присвячена проблемі формування інформаційної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Особливу увагу приділено організаційним аспектам викладання фахових дисциплін із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Виділено основні блоки організації навчальної діяльності соціальних працівників під час вивчення фахових дисциплін, яка сприяє формуванню інформаційної культури: підготовчого, діяльнісного (діяльність викладача, діяльність студента, змістовно-процесуальна складова) та контрольньо-корекційного.

Ключові слова: інформаційна культура, професійна підготовка соціальних працівників, фахові дисципліни.

На сьогодні одним із головних завдань вищої школи є формування готовності майбутніх фахівців до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Сучасний студент повинен володіти способами накопичення, збереження і передачі інформації, набувати навичок її цілеспрямованого застосування. Іншими словами, майбутні фахівці повинні навчитись такій технології, завдяки якій розв'язання будь-якого завдання відбуватиметься на основі знань, умінь і навичок, які, на наш погляд, розкривають суть поняття інформаційної культури (ІК).

Різноманітні аспекти комп'ютеризації та інформатизації навчального процесу, формування основ інформаційної культури знайшли своє відображення у працях Л. Білоусової, В. Глушкова, Р. Гуревича, Н. Джинчарадзе, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, Ю. Машбіца, Н. Морзе, Ю. Рамського, В. Сидоренка та ін. Однак, аналіз навчально-виховного процесу у ВНЗ свідчить про невизначеність системи освітньо-педагогічних заходів щодо формування ІК, має місце недооцінка ролі елементів світоглядної культури, що відповідають вимогам інформаційного суспільства у професійній діяльності, звуженість завдань формування ІК лише завданнями суто технічної підготовки до роботи з електронно-обчислювальною технікою. Усунення існуючих недоліків вимагає більш детального вивчення даної проблеми. Одним із важливих її аспектів є

формування ІК майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення фахових дисциплін.

Формування ІК соціальних працівників під час вивчення фахових дисциплін є складним процесом, оскільки відбувається оволодіння знаннями та вміннями з навчальної дисципліни, а також комп'ютерних програм, які застосовуються під час вивчення матеріалу. У цьому випадку традиційна педагогічна діяльність змінюється комп'ютеризованою педагогічною діяльністю, яка, на думку науковців, принципово не відрізняється від першої, а лише посилюється її стандартизація [1, с. 32].

Наприклад, при вивченні курсу "Методологія та методи соціологічних досліджень" (3 курс, 5-6 семестри) студенти вивчають, як проводити обробку результатів досліджень за допомогою статистичних пакетів OCA та SPSS. Курс "Математико-статистичні методи аналізу даних соціологічних досліджень" (3 курс, 6 семестр) передбачає застосування прикладної програми MS Excel та статистичного пакету SPSS. Дисципліна "Соціоінженерна діяльність та соціальне прогнозування" (4 курс, 7 семестр) передбачає застосування цих же програм для моделювання соціальних процесів.

При проектуванні фахової дисципліни із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) враховується структура комп'ютеризованої педагогічної діяльності, яка передбачає єдність таких компонентів – аналітичного, інформаційного, моделюючого, контрольньо-оцінного, трансляційного, мобілізаційного та ін. [2]. Модернізація та уточнення цієї структури дозволили нам виділити основні блоки організації навчальної діяльності соціальних працівників під час вивчення фахової дисципліни, яка сприяє формуванню ІК: підготовчого, діяльнісного та контрольньо-корекційного.

Структура підготовчого блоку містить чотири складові – ціловий, діагностичний, аналітичний і проектний. На початковому етапі підготовки аналізуються цілі та завдання, сформульовані у навчальній програмі дисципліни, та виявляються вимоги до інформаційної культури, на основі чого формулюються цілі конкретного заняття (рис. 1).



Рис. 1. Підготовчий блок проектування фахової дисципліни із застосуванням ІКТ.

Отже, в процесі формування ІК майбутнього фахівця необхідним є формування знань та вмінь із навчального предмета, а також навичок інформаційно-комп'ютерної діяльності студентів.

Ефективність процесу формування ІК залежить від того, наскільки повно при його плануванні та реалізації були враховані індивідуальні особливості студентів. Тому важливе місце в цьому процесі займає діагностика. При цьому слід приділити особливу увагу рівню предметних знань та рівню інформаційної підготовки студентів. Низький рівень сформованості хоча б одного з компонентів не дає можливості реалізувати весь дидактичний потенціал засобів ІКТ.

Важливе місце в процесі проектування курсу займає аналітична діяльність. Предметом аналізу виступають плани, програми, освітні стандарти, зміст навчальних посібників, методичних рекомендацій, дидактичних можливостей ІКТ. Під час аналітичної діяльності виділяється та частина навчального матеріалу, яка вивчається емпіричним, традиційним шляхом, а також інша частина, яка вивчається з використанням ІКТ. Наприклад, у курсі "Математико-статистичні методи аналізу даних соціологічних досліджень" традиційним шляхом вивчаються теми: "Специфіка та проблеми застосування математики для вирішення

соціології і не вимагає громіздких обчислень, тому нема необхідності у застосуванні ІКТ.

Під час вивчення тем "Середні величини. Міри розсіювання. Методи їх обчислення", "Графічний метод аналізу розподілів", "Кореляційно-регресійний аналіз", "Факторний аналіз", "Обчислення статистичних похибок" та ін. використовуються загальні та спеціалізовані програмні засоби (MS Excel, SPSS). За допомогою комп'ютера студенти протягом невеликого проміжку часу можуть знаходити різні розв'язки завдання, які виникають зі зміною даних, і завдяки цьому глибше усвідомити зміст навчального матеріалу. Графічні можливості комп'ютера дають змогу уточнити багато абстрактних ідей.

Результати аналітичної діяльності є основою для проектної діяльності. Об'єктами проектування є: зміст навчального матеріалу, засоби навчання, діяльність викладача та студента на занятті.

Діяльнісний блок у процесі вивчення фахових дисциплін можна розглянути як сукупність декількох компонентів: діяльності викладача, діяльності студента та змістовно-процесуальної складової (рис. 2).

Першим компонентом діяльнісного блоку в процесі вивчення фахової дисципліни є постановка перед студентами цілей діяльності. Відповідно, діяльність студентів спрямована на усвідомлення поставлених цілей. Наступний компонент цього блоку – забезпечення мотивації навчання у студентів. Включення комп'ютера як засобу моделювання та демонстрації різноманітних процесів і явищ дає можливість викладачу підвищити інтерес до навчального матеріалу. Третім компонентом діяльнісного блоку є організація навчально-пізнавальної діяльності щодо оволодіння предметними знаннями та вміннями із застосуванням ІКТ.

Вивчення фахової дисципліни із використанням комп'ютерної техніки сприяє, по-перше, формуванню інформаційної культури соціальних працівників, оскільки комп'ютерні знання, отримані студентами на заняттях із інформатики, розширюються, поглиблюються і знаходять практичне, конкретне застосування.

По-друге, застосування комп'ютерної техніки в комплексі з іншими засобами дозволяє покращити сприйняття, осмислення та запам'ятовування навчальної інформації, здійснювати диференційований підхід до студентів, організовувати індивідуальну програму навчання кожного слухача. Це забезпечує залучення всіх студентів до навчального процесу, що, в свою чергу, позитивно впливає на мотивацію навчання.

Четвертий компонент блоку спрямований на розвиток творчого потенціалу особистості. Незамінним сучасним засобом, який сприяє цьому процесу, є комп'ютер, що обумовлено його широкими графічними, текстовими, математичними, аудіовізуальними, анімаційними, моделюючими та іншими можливостями. Цілий спектр завдань (створення бази

даних, презентації, Web-документа, проекту тощо) сприяє формуванню творчого потенціалу майбутнього соціального працівника.

Сучасні педагогічні технології виходять з того, що ефективним може бути тільки те навчання, яке враховує психічний стан

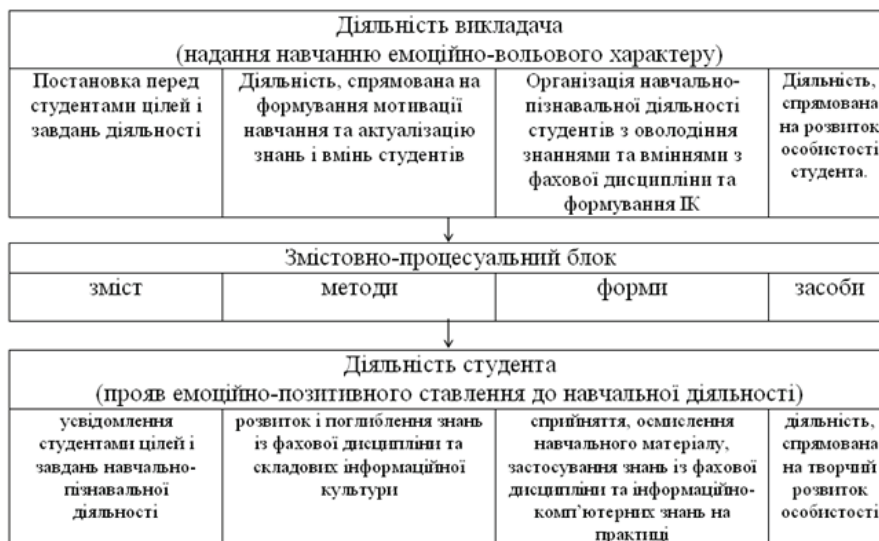


Рис. 2. Діяльнісний блок взаємодії «викладач-студент» у процесі вивчення фахових дисциплін.

соціологічних задач", "Застосування шкал як метод вимірювання соціальних характеристик. Типи, види шкал, особливості їх використання". Вивчення цих тем передбачає ознайомлення з теорією застосування математико-статистичних методів у

суб'єкта. Тому п'ятим компонентом діяльнісного блоку є надання процесу навчання емоційно-вольового характеру. Це передбачає створення умов для позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності. Позитивна емоційна атмосфера створюється в умовах використання спеціалізованих програмних засобів, які відзначаються високою інформативністю, наочністю, проблемним викладом матеріалу, зв'язком навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю.

Третім блоком проектування фахових дисциплін є контрольно-корекційний (рис. 3). Відомо, що контроль навчальної діяльності та оцінка її результатів відіграє важливу регулятивну та стимулюючу роль. Особлива увага в процесі вивчення фахової

При самооцінці викладач звертає увагу на раціональність використання часу на занятті, оптимальність темпу, зміну видів діяльності, доцільність та ефективність застосованих програмних засобів та ін. Комплексна оцінка дає можливість виявити недоліки та помилки, допущені на етапі планування, конструювання та здійснення процесу навчання.

Завершальним етапом цього блоку є корекційний етап, який дозволяє усунути виявлені недоліки. Під час вивчення фахової дисципліни корекційна діяльність спрямована на змістове та технічне вдосконалення програмних засобів, модернізацію комплексу засобів навчання, корекцію змісту навчального матеріалу, методику його викладання. Безумовно, для реалізації такого підходу потрібно організувати процес пізнання відповідним чином. Для цього необхідно дотримуватися визначених принципів, методів та форм навчання.

Таким чином, вивчення фахових дисциплін із використанням ІКТ сприяє, по-перше, формуванню ІК соціальних працівників, оскільки комп'ютерні знання, отримані студентами на заняттях із інформатики, розширюються, поглиблюються і знаходять практичне, конкретне застосування. По-друге, застосування комп'ютерної техніки в комплексі з іншими засобами забезпечує можливість покращити сприйняття, осмислення та запам'ятовування навчальної інформації, дозволяє здійснити диференційований підхід до студентів, організувати індивідуальну програму навчання кожного слухача.

Однак, цим дослідженням не вичерпується повне розв'язання проблеми формування інформаційної культури соціального працівника. Під час дослідження виявлені нові аспекти, які потребують подальшого вивчення, а саме: створення інформаційного середовища, яке забезпечує можливість організації активної навчальної діяльності студентів засобами використання ІКТ, що, в свою чергу, сприяє формуванню ІК майбутнього фахівця.

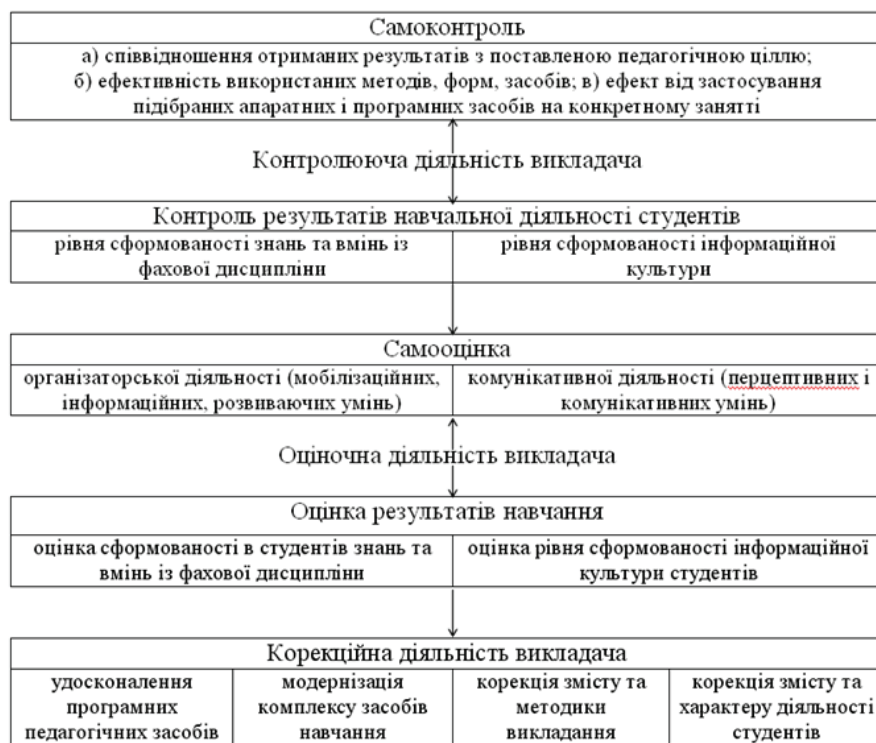


Рис. 3. Контрольно-корекційний блок у процесі вивчення фахових дисциплін.

дисципліни із застосуванням ІКТ приділяється аналізу результативності застосування відповідного програмного забезпечення на занятті. В ході оцінювання роботи студента, поряд з урахуванням сформованості предметних знань та вмінь, рівня інформаційно-комп'ютерної діяльності, враховується ступінь пізнавальної активності, творчості та самостійності.

пекти, які потребують подальшого вивчення, а саме: створення інформаційного середовища, яке забезпечує можливість організації активної навчальної діяльності студентів засобами використання ІКТ, що, в свою чергу, сприяє формуванню ІК майбутнього фахівця.

Література та джерела:

- Попкова Е. В. Подготовка учителя естествознания к формированию информационно-компьютерной грамотности старшеклассников / Е. В. Попкова, О. С. Аранская. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2003. – 189 с.
- Брановский Ю. С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов не физико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования / Ю. С. Брановский: Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения. – М. – 1996. – 37 с.

Данная статья посвящена проблеме формирования информационной культуры будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки. Особое внимание уделено организационным аспектам преподавания специальных дисциплин с применением информационно-коммуникационных технологий. Выделены основные блоки организации учебной деятельности социальных работников при изучении специальных дисциплин, которая способствует формированию информационной культуры: подготовительного, деятельностного (деятельность преподавателя, деятельность студента, содержательно-процессуальная составляющая) и контрольно-коррекционного.

Ключевые слова: информационная культура, профессиональная подготовка социальных работников, специальные дисциплины.

This article focuses on the problem of information culture formation of future social workers during training. Particular attention has been paid to organizational aspects of teaching the specialized subjects with using of information and communication technologies. It selects the basic blocks of organization of social workers training while studying the professional disciplines that promote the creation of information culture: preparatory block, activity block (activity of a teacher, student activity, content and procedural component), control and corrective block.

Key words: information culture, professional training of social workers, professional disciplines.

УДК 37.014

СТАВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОБЛЕМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Понзель Уляна Володимирівна

м.Мукачеве

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена тим, що ізолюваність 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 аналізується проведене дослідження щодо ставлення викладачів до проблеми міжпредметних зв'язків у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів та оцінки студентами ролі міжпредметних зв'язків у їхній педагогічній освіті.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, фахова підготовка вчителя, дослідження.

Проблема міжпредметних зв'язків в останні десятиліття все частіше стає предметом досліджень вчених і педагогів-практиків, що обумовлено швидкими темпами науково-технічного прогресу, який неминує приводить до підвищення якісного рівня змісту навчання і збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню.

Ефективне використання міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці майбутніх вчителів початкових класів є актуальною проблемою вищої школи, тому питання педагогічного забезпечення процесу інтеграції знань набуває особливої гостроти.

Адже у світі сучасних тенденцій до синтезу та інтеграції наукових знань саме міжпредметні зв'язки є одним із шляхів інтегрування шкільної освіти, засобом підвищення загальноосвітнього, загальнокультурного потенціалу школи, до чого повинен бути підготовлений майбутній педагог [3, с.36].

Науковцями досліджувалися такі основні аспекти, прояви та характеристики міжпредметних зв'язків: сутність, основні види, загальні принципи і дидактичні умови реалізації міжпредметних зв'язків у школі, ПТНЗ і ВНЗ (Т.Архипова, Н.Лошкарьова, В.Федорова, В.Берман та ін.); загальні (Н.Борисенко) та часткові (у процесі навчання математики – М.Гельфанд, В.Берман, іноземної мови у школі – І.Зотеева, Н.Петренко, математики, природознавства, трудового навчання у початкових класах – С.Тадіян, І.Шевчук), методичні основи використання міжпредметних зв'язків; система міжпредметних зв'язків і технології їх реалізації у педагогічному ВНЗ (А.Єрьомкін), удосконалення на їх основі професійної підготовки майбутніх учителів (Д.Воздинський, В.Моторіна), засоби, методи та форми реалізації міжпредметних зв'язків у процесі формування педагогічної майстерності (О.Музалев); міжпредметні зв'язки рідної мови та літератури на основі етнопедagogіки (В.Далінгер, Р.Друженко), тощо.

Теоретичні і практичні дослідження педагогів різного профілю (Т.Васютіна, К.Гомоюнов, Л.Гриценко, В.Ільченко, О.Князева, Б.Комісаров, М.Левіна, І.Мужикова, В.Назаренко, Є.Неведомська, П.Третьяков, А.Усова, В.Хомутський, О.Шевчук, Л.Ярошенко та ін.) свідчать, що тільки за допомогою міжпредметних зв'язків можливе формування спільних понять для декількох навчальних дисциплін (так званих понять міжпредметного характеру).

Проблема реалізації міжпредметних зв'язків у наш час є особливо актуальною і вимагає більш детального вивчення, зокрема підготовка педагогічних кадрів до впровадження і використання міжпредметних зв'язків, розуміння студентами їх ролі.

Мета статті: виявити ставлення викладачів до проблеми міжпредметних зв'язків у процесі професійної діяльності та майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

За умов оптимальної організації навчальна система характеризується динамічною рівновагою зовнішніх і внутрішніх процесів головних компонентів. Залучення процесів коригування змісту навчальних дисциплін, залучення нових методів, форм і засобів навчання призводить до безперервної зміни системи, її динаміки [1, с.9].

Як засвідчує аналіз відповідних наукових джерел, організація

навчально-виховного процесу на основі міжпредметних зв'язків може стосуватись як окремих занять (частіше узагальнюючих), теми, що підлягає вирішенню міжпредметної проблеми, так і декількох тем різних дисциплін, цілого циклу навчальних дисциплін або встановлювати взаємозв'язок між циклами. Інтеграційні теми і міжпредметні зв'язки можна використовувати на різних етапах сучасного заняття: актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, перевірки і закріплення вивченого матеріалу, домашнього завдання і навіть при контролі знань.

Показниками підготовки викладачів до використання міжпредметних зв'язків є: ступінь відображення міжпредметних зв'язків у програмно-методичному забезпеченні навчального процесу, ставлення викладачів до міжпредметних зв'язків, способів та форм їхнього практичного втілення, систематичне використання міжпредметних зв'язків у процесі підготовки майбутніх педагогів [2, с.77].

Дослідження Т.Бугері [2], В.Андріяшина [1], В.Максимової [4] показують, що успішне використання міжпредметних зв'язків є складним, але розв'язуваним питанням. Однією з умов ефективного використання міжпредметних зв'язків є виявлення інтересу у викладачів, який можуть викликати такі чинники: відповідальне ставлення до професійної діяльності, участь у міжпредметних методичних семінарах, дослідницьких програмах, конференціях професорсько-викладацького складу тощо. Мотивом викладачів використовувати міжпредметні зв'язки у цьому випадку є потреба в самореалізації й професійному саморозвитку для вдосконалення педагогічної діяльності [2, с.78].

І.Подласий констатує, що успіх вивчення будь-якої теми залежить від ступеня засвоєння понять, термінів, положень, які вивчалися на попередніх етапах навчання. Це дає педагогу можливість проектування й управління у навчальному процесі, вибору його оптимального варіанта [5, с.561].

Аналіз сучасної вузівської практик свідчить про те, що викладачі часто ігнорують необхідні поняття та уявлення про цілі і завдання використання міжпредметних зв'язків у вищій школі. Учені-педагоги високо цінують дію міжпредметних зв'язків на різні аспекти навчально-виховного процесу. Залежно від поставленої мети міжпредметні зв'язки мають освітнє, виховне і розвивальне значення.

Нами було проведено дослідження щодо ставлення викладачів до проблеми міжпредметних зв'язків у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів та оцінки студентами ролі міжпредметних зв'язків у їхній педагогічній освіті.

Програмою дослідження було охоплено 54 викладачі вищих навчальних закладів, зокрема викладачі Мукачівського державного університету і Львівського державного університету, які беруть участь у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Для детального вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів нами були використані такі методи дослідження: бесіди, педагогічні спостереження, анкетування, тестування.

На першому етапі нашого дослідження, перш за все, нас цікавило виявлення недоліків підготовки майбутніх педагогів, а також шляхів її вдосконалення на міжпредметній основі. Анкетування викладачів проводилося за допомогою розроблених анкет. З метою попередження суб'єктивних оцінок анкетування було анонімним. Обробка результатів показала таке: міжпредметні зв'язки у професійній підготовці учителів початкових класів не відображено в робочих програмах (55%); 30% – частково відображено в робочих програмах, конспектах лекцій, тобто реалізуються безсистемно і епізодично, і тільки 15% – міжпредметні зв'язки у професійній підготовці учителів початкових класів відображено в робочих програмах, конспектах лекцій, на думку викладачів, у

повному обсязі. У навчальному процесі міжпредметні зв'язки здійснюються викладачами професійно орієнтованих дисциплін на лекціях (40%), практичних заняттях (25%), лабораторних (20%). Засобами і методами реалізації міжпредметних зв'язків на першому місці є усне викладання (40%), питання на міжпредметній основі (30%), порівняння (15%), комплексні завдання (10%), самостійна робота (3%), завдання на міжпредметній основі (2%). Викладачі професійно орієнтованих дисциплін відзначили труднощі, які впливають на організацію міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх учителів початкових класів. 42% опитаних посилалися на відсутність методик здійснення міжпредметних зв'язків, 34% – на труднощі у відборі навчального матеріалу із суміжних дисциплін; 24% – на проблеми, які пов'язані з організацією повторення опорних тем з вивчених раніше дисциплін. Ми

з'ясували причини недостатнього використання міжпредметних зв'язків: невміння виявити та встановити їх (35%), методична невідповідність (20%), відсутність єдиних вимог до здійснення міжпредметних зв'язків і рекомендацій у навчальних програмах вищого навчального закладу (45%).

За результатами проведеного дослідження нами були виділені групи викладачів, які виявили певне ставлення до використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання педагогічних дисциплін: негативне; скоріше негативне, ніж позитивне; байдуже; скоріше позитивне, ніж негативне; позитивне.

Ставлення викладачів вищих навчальних закладів до використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів представлено в таблиці (див. табл.1).

Таблиця 1

Ставлення викладачів до використання міжпредметних зв'язків

№п/п	Ставлення викладачів до використання міжпредметних зв'язків	Кількісні показники	
		абс.	%
1.	Негативне	4	7,41
2.	Скоріше негативне, ніж позитивне	17	31,48
3.	Байдуже	18	33,33
4.	Скоріше позитивне, ніж негативне	10	18,52
5.	Позитивне	5	9,26
6.	Усього	54	100

У дослідженні встановлено, що скоріше негативне, ніж позитивне ставлення викладачів до використання міжпредметних зв'язків (31,48%) і байдуже ставлення (33,33%) були за кількістю найбільшими. Ми вважаємо, що цим викладачам не вистачає теоретичного й практичного досвіду в питаннях використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі.

За результатами відзначимо, що міжпредметні зв'язки в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів практично не використовуються, що є суттєвим недоопрацюванням у вищій школі, оскільки інтегративні знання досить актуальні для професійної діяльності фахівця.

І тільки позитивне ставлення висловили 9,26% викладачів, а скоріше позитивне, ніж негативне – 18,52%. Ці викладачі переконані, що здійснення міжпредметних зв'язків при підготовці майбутніх вчителів початкових класів забезпечить інтегративний підхід до навчання і буде сприяти підвищенню ефективності навчання.

Аналіз матеріалів анкетування викладачів виявив недостатність використання міжпредметних зв'язків, тому вирішувати проблеми стосовно встановлення і реалізації міжпредметних зв'язків необхідно в період навчання. На основі отриманих даних при вивченні використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховній роботі зі студентами потрібно вирішувати цю проблему в період навчання у вищих навчальних закладах.

Анкетування, що було проведено серед студентів Мукачівського державного університету, засвідчило, що переважають практичні знання над (31%) над теоретичними (10%); 65% опитуваних вважають важливими знання, які вони отримують на лекціях та на практичних заняттях рівною мірою. Свою практичну підготовку майбутні педагоги в цілому оцінюють вище (добре – 40%; задовільно – 53%; незадовільно – 7%), ніж теоретичну (добре – 24%; задовільно – 65%; незадовільно – 11%).

Поняття міжпредметних зв'язків та їх сутність можуть розкрити тільки 13% опитаних, у загальних рисах – 64%, а 23% узагалі не розуміють, як відповісти на це питання. Відзначимо, що

на молодших курсах відповіді, в основному, були негативні. Це, на нашу думку, означає, що потрібно планувати реалізацію міжпредметних зв'язків якомога раніше. Слабкий рівень теоретичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів призводить до недостатнього використання міжпредметних зв'язків на практиці.

Отже, у процесі дослідження виявлено: майбутні вчителі початкових класів нечітко уявляють значення «міжпредметні зв'язки». Результативність реалізації міжпредметних зв'язків залежить не тільки від професійної майстерності викладачів, але й від психологічної готовності студентів сприймати та засвоювати навчальний матеріал на міжпредметній основі.

Здійснюючи міжпредметні зв'язки, викладачі вважають найбільш ефективними такі способи: використання знань студентів, набутих при вивченні інших дисциплін – 55%; наведення прикладів – 32%; використання методів пізнання, сформованих при вивченні інших дисциплін, – 13%. При встановленні взаємозв'язків між дисциплінами причинами труднощів є: невміння виявити міжпредметні зв'язки й установити їх – 35%; методична невідповідність викладачів – 25%; відсутність єдиних вимог до реалізації міжпредметних зв'язків і рекомендацій – 40%. Ці причини зумовили викладачів звернути увагу на вдосконалення використання міжпредметних зв'язків, якому сприяють індивідуальні консультації та підготовка методичних рекомендацій щодо застосування міжпредметних зв'язків (як вважають 70% респондентів), проведення семінарів з цієї проблеми у вищих навчальних закладах (як вважають 30% респондентів).

Отже, міжпредметні зв'язки у підготовці майбутнього педагога є дидактичним засобом, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, оскільки підвищує ефективність навчального процесу. 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.

Література та джерела

1. Андріяшин В.І. Забезпечення наступності засобами міжпредметних зв'язків/ В.І.Андріяшин, Л.В.Карачун// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – 2010. – С.9-12.
2. Бугеря Т.М. Міжпредметні зв'язки у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фізичних реабілітологів: дис... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Михайлівна Бугеря. – Луганськ: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – 282 с.
3. Воробйова І. Міжпредметні зв'язки у контексті поглиблення соціокультурного компонента навчання іноземних мов/ Ірина Воробйова// Іноземні мови в навчальному закладі. – 2008. – №1. – С. 36-45.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. Кн. для учителя/ В.Н.Максимова. – М.: Провещение, 1984. – 143с.
5. Подласый И.П. Педагогика: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения/ И.П.Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 576 с.

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 анализируется проведено исследование об отношении преподавателей к проблеме межпредметных связей в обучении профессионально ориентированных дисциплин в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов и оценки студентами роли межпредметных связей в их педагогическом образовании.

Ключевые слова: междупредметные связи, профессиональная подготовка учителя, исследования.

The relevance of the material set out in the article has been conditioned with the fact that the isolation of disciplines does not provide continuity. The achievement of these goals of pedagogical education as a holistic personality development, the improvement of basic and vocational training becomes possible with the introduction of interdisciplinary connections in the educational process of a higher school. The article analyzes conducted research on the attitudes of teachers to the problem of inter-subject relationship in teaching professionally oriented courses in the professional training of future primary school teacher and student assessment as interdisciplinary connections in their teacher education.

Key words: inter-subjects' connections, professional training of teachers, research.

УДК 372.853

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ДИДАКТИЧНОГО ПРИНЦИПУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ В ШКОЛІ

Попова Тетяна Миколаївна

м. Керч

Величезний соціокультурний потенціал і відповідні прикладні можливості має реалізація культурно-історичного дидактичного принципу у фізичній освіті. У статті на прикладі віртуального культурно-наукового діалогу видатних фізиків – Архімеда і А. Д. Сахарова показано можливість практичної реалізації культурно-історичного дидактичного принципу під час вивчення історії фізики і техніки у змісті фізичної освіти в школі. Розглянутий підхід до навчання фізики в даній політичній ситуації в Україні є взірцем під час вирішення особистісних моральних проблем і питань гідності для української молоді.

Ключові слова: культурно-історичний дидактичний принцип, зміст фізичної освіти, навчання фізики, соціокультурна функція.

Актуальність теми дослідження. Зростання національної свідомості та гідності українського народу, національного самопізнання є важливою особливістю новітнього українського соціуму. Саме культурно-історичний дидактичний принцип, як і культурно-історична компонента змісту фізичної освіти у загальноосвітній школі та методи її реалізації в навчанні, відображають не тільки науково-дисциплінарні цілі освіти, а й охоплюють культурні й національні традиції, соціальні норми сучасного українського суспільства.

Постановка проблеми. Реалізація культурно-історичного дидактичного принципу в навчально-виховному процесі з фізики висвітлює **проблему** методичного забезпечення паралельного і взаємопов'язаного вивчення питань історії розвитку фізики, техніки та світової культури в їх діалозі, як прикладного застосування наукового знання у технічно-науковій і соціокультурній практиці держави, Європи та світу.

Певною мірою процес навчання фізики є вивченням модельного відображення явищ довкілля і природи у мисленні людини. Це відображення знаходиться у постійному русі так само, як у постійному розвитку знаходяться фізика і техніка. Вирішення зазначеної проблеми ми бачимо в урахуванні динамічності розвитку фізичної науки і технічної культури в процесі впровадження культурно-історичної компоненти змісту фізичної освіти, що приводить до рефлексії та відтворення шляхів наукового пізнання учнями в модельному відображенні (наприклад, створення і використання під час навчання фізики віртуального культурно-наукового діалогу видатних фізиків – Архімеда і А. Д. Сахарова).

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав зростання

інтересу дослідників до окремих аспектів і часткового розв'язання поставленої проблеми.

Нами у роботі [5] зазначено, що у традиційній школі і раніше використовувались знання культурно-історичної спрямованості у навчанні фізики (у тому числі і "при аналізі соціального досвіду" [3, с. 102]) з метою усвідомлення учнями динаміки розвитку фізичної науки, що приводить до більш глибокого розуміння значення фізичної науки в житті людини та використання нею фізичних явищ та законів.

Варто зазначити, що дослідниками, методистами та вчителями фізики радянських часів (В. С. Віргінський, Г. Г. Кордун, В. М. Мощанський і О. В. Саволова, М. М. Скяткін і І. Я. Лернер, Б. І. Спаский та ін.) пропонувалось розглядати знання культурно-історичної спрямованості крізь призму класовості і партійності культури людства. На зміну цій традиції ми пропонуємо реалізацію культурно-історичної компоненти на основі систематизації й узагальнення культурно-наукового досвіду людської цивілізації без купюр і тенденційності, що сприятиме формуванню в учнів повної, а, отже, більш об'єктивної культурно-наукової картини світу і відповідного світогляду. Тим самим виявляється соціокультурна функція фізичної освіти, яка на думку Т. Б. Буяльської, М. В. Головка, С. У. Гончаренка, Є. В. Коршака, О. І. Ляшенка, Ю. І. Мальованого, А. І. Павленка, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, В. Д. Шарко, О. Л. Шевнюк, В. А. Шендеровського та багатьох інших дослідників є, в загальному випадку, однією з основних функцій освітнього процесу.

Формування мети статті. Величезний соціокультурний потенціал і відповідні прикладні можливості має реалізація культурно-історичного дидактичного принципу у фізичній освіті. Саме тому метою даної статті є висвітлення практичної реалізації культурно-історичного дидактичного принципу під час вивчення питань історії фізики і техніки у змісті фізичної освіти в загальноосвітній школі на прикладі віртуального культурно-наукового діалогу видатних фізиків – Архімеда і А. Д. Сахарова.

Виклад основного матеріалу дослідження. М. В. Головка у роботі [2] справедливо відзначає, "...що викладати фізику за принципом історизму – це не констатувати дати та прізвища вчених, їх біографічні дані (і не підмінювати наукові знання знаннями культурно-історичної спрямованості – Т.П.). Необхідно встановити історичні причини та потреби, які призвели до відкриття. Висвітлювати питання згідно цього принципу означає постійно вказувати на зв'язок фізики з природою, людиною, технікою, на

методи, якими користувався вчений, на роль наукової гіпотези та нестандартного мислення в дослідницькій роботі, на якості вченого, які допомогли йому домогтися визначних результатів. Із застосуванням історичного методу логічно вимальовується цілісність та органічний зв'язок з іншими природничими науками".

На підтвердження висновків М. В. Головка можна скласти віртуальний діалог двох всесвітньо відомих учених, які жили в різні епохи, у різних середовищах, використовували різні "технології" щодо досягнення цілей своєї наукової діяльності, але вирішували дуже схожі військові, духовні та моральні проблеми людства: Архімеда (287-212 рр. до н.е.) і Андрія Дмитровича Сахарова (1921-1989).



астрономію.

Видатний математик, механік і фізик стародавності **Архімед** є вченим, ім'я якого відомо кожному школяреві. Закон Архімеда століттями входить у шкільні підручники фізики. Перші праці Архімеда присвячені механіці. У своїх математичних роботах Архімед (рис. 1) опирався на механіку. Він використовував принцип важеля при розв'язанні ряду геометричних задач. Крім механіки й математики Архімед займався оптикою й



У XX столітті видатний фізик-ядерник, академік **А. Д. Сахаров** (рис. 2) після багатьох років роботи з проблеми керованої термоядерної реакції та створення термоядерної зброї писав: "... я відчув себе відповідальним за проблему радіоактивного зараження при ядерних випробуваннях <...>. Я зустрічався з великими труднощами при спробах роз'яснити цю проблему, з небажанням розуміти..."

[7, с.5]. Розуміючи загрозу з боку ядерної війни, вчений одним із перших попередив про неї людство: "... я підкреслюю, наскільки важливо загальне розуміння абсолютної неприпустимості ядерної війни – колективного самогубства людства. Ядерну війну неможливо виграти" [там само, с.110]. Це усвідомлення стосувалося використання зброї як в оборонних, так і наступальних цілях, і стало початком нового мислення у військовій стратегії та політиці.

Архімед здобув освіту у свого батька, астронома і математика Фідія, родича Сиракузького тирана Гієрона II, який протегував Архімеду. В юності провів кілька років у найбільшому культурному центрі того часу Олександрії Єгипетській, де познайомився з Ерастосфеном. Потім до кінця життя жив у Сиракузах [6].

Дитинство і рання юність Андрія Дмитровича Сахарова пройшли в Москві. Родина жила в квартирі, яку колись знімав його дід і яка після революції стала комунальною. Початкову освіту здобув удома, фізикою та математикою з ним займався батько – Дмитро Іванович Сахаров – викладач фізики, автор відомого свого часу збірника фізичних задач і багатьох науково-популярних книг. У школі А. Д. Сахаров вчився з сьомого класу. Закінчивши її в 1938 році, вступив на фізичний факультет Московського університету. Улітку 1941 року за станом здоров'я не був прийнятий у військову академію, куди було зараховано багато його однокурсників. Закінчивши з відзнакою евакуйований університет у 1942 році в Ашхабаді, він був направлений у розпорядження Наркомату озброєння. З 1942 року А. Д. Сахаров працював на Ульяновському заводі набоїв на посаді інженера-винахідника. Мав ряд винаходів у галузі методів контролю продукції. У 1943 році Андрій Сахаров

одружився з Клавдією Олексіївною Віхіревою (1919-1969), а в 1972 році – з Оленою Георгіївною Боннер (нар. 1923 р.) [1].

Під час Другої Пунічної війни (218-201 до н.е.), коли Сиракузи були оточені військом римського полководця Марцелла, Архімед брав участь у обороні міста, будував металеві знаряддя. Військові винаходи вченого (про них розповідав Плутарх в життєписі полководця) протягом двох років допомагали стримувати римлян. Архімеду приписується спалення римського флоту спрямованими через систему увігнутих дзеркал сонячними променями, але це недостовірні відомості. Геній Архімеда викликав захоплення навіть у римлян. Марцелл наказав зберегти вченому життя, але під час падіння Сиракуз Архімед був убитий [6].

У кінці 1944 року А. Д. Сахаров поступив в аспірантуру Фізичного інституту АН СРСР імені П. М. Лебедева. Його науковим керівником був Ігор Євгенович Тамм, згодом академік і Нобелівський лауреат. Після захисту кандидатської дисертації в 1948 році А. Сахаров був зарахований до дослідницької групи, яка займалася проблемою термоядерної зброї. А. Д. Сахарова часто називають "батьком водневої бомби", але він вважав, що ці слова дуже неточно відображають складну ситуацію колективного авторства. З 1950 року А. Д. Сахаров і І. Є. Тамм почали спільно працювати з проблеми керованої термоядерної реакції (ідея магнітного утримання плазми й основоположні розрахунки обладнання з керованого термоядерного синтезу). Ці роботи були повідомлені в 1956 році І. В. Курчатовим на конференції в Харуеллі (Велика Британія) і вважаються піонерськими. У 1952 році А. Д. Сахаров висунув ідею магнітної кумуляції для отримання надсильних магнітних полів, а в 1961 – ідею лазерного обтиску для отримання імпульсної керованої термоядерної реакції. Йому належать кілька ключових робіт в космології ("Баріонна асиметрія Всесвіту", "Багатолітні моделі Всесвіту", "Космологічні моделі Всесвіту з поворотом стріли часу"), роботи з теорії поля й елементарних часток. У 1953 році А. Д. Сахаров був обраний дійсним членом АН СРСР [1].

Архімеду належить першість у багатьох відкриттях у галузі точних наук. До нас дійшло тринадцять трактатів Архімеда. У фізиці Архімед ввів поняття центра ваги, встановив наукові принципи статички і гідростатички, дав зразки застосування математичних методів у фізичних дослідженнях. Основні положення статички сформульовані у творі "Про рівновагу плоских фігур". Архімед розглядав додавання паралельних сил, визначив поняття центру тяжіння для різних фігур. Знаменитий закон гідростатички, який увійшов до науки за його ім'ям (закон Архімеда), сформульований у трактаті "Про плаваючі тіла". Існує легенда, що ідея цього закону відвідала Архімеда, коли він приймав ванну. З вигуком "Еврика!" він вискочив із ванни і голим побіг записувати наукову істину, що прийшла до нього [6].

Початком своєї громадської діяльності А. Д. Сахаров вважав виступи проти ядерних випробувань у атмосфері в 1956-1962 роках. Він – один із ініціаторів укладення в 1963 році Московського договору про заборону ядерних випробувань у трьох середовищах (атмосфері, космосі й океані). У 1968 році написав велику статтю "Роздуми про прогрес, мирне співіснування та інтелектуальну свободу", де обґрунтував необхідність конвергенції – зустрічного зближення соціалістичної і капіталістичної систем як основи прогресу і збереження миру на планеті. Загальний тираж цієї статті на Заході досяг 20 мільйонів. Після її публікації А. Д. Сахаров був відсторонений від секретних робіт у закритому місті Арзамасі-16, де провів 18 років. У 1969 році він повернувся до наукової роботи в ФІАН. У цей же час А. Д. Сахаров передав свої заощадження (139 тис. карбованців.) Червоному Хресту і на будівництво онкологічного центру в Москві.

У листопаді 1970 року А. Д. Сахаров став одним із засновників Комітету прав людини. Влітку 1975 року опублікував книгу "Про країну і світ". У жовтні цього ж року А. Д. Сахарову була присуджена Нобелівська премія Миру: "Сахаров безкомпромісно і дієво боровся не тільки проти зловживань владою у всіх їхніх проявах, але з рівною енергією він захищав ідеал держави, заснованої на принципі справедливості для всіх. А. Д. Сахаров переконливо висловив думку про те, що тільки недоторканність прав людини може служити фундаментом для справжньої і довговічної сис-

теми міжнародного співробітництва”, – визначення Нобелівського комітету від 10 жовтня 1975 року.

У Нобелівській лекції, прочитаній 10 грудня в Осло О. Г. Боннер, А. Сахаров стверджував: “Світ, прогрес, права людини – ці три цілі, нерозривно пов’язані. Не можна досягти якої-небудь однієї з них, нехтуючи іншими” [1].

22 січня 1980 року А. Д. Сахаров без суду був висланий у місто Горький, що пов’язано з його різкими виступами проти вторгнення в грудні 1979 року радянських військ у Афганістан. Тоді ж указом Президії Верховної Ради СРСР був позбавлений звання тричі Героя Соціалістичної праці (1953, 1956, 1962) та постановою Ради Міністрів СРСР – звання лауреата Державної (1953) і Ленінської (1956) премій.

У Горькому, незважаючи на найжорстокішу ізоляцію, він продовжував громадські виступи. Великий резонанс на Заході мали стаття “Небезпека термоядерної війни”, лист Л. Брежнєву про Афганістан і звернення до М. Горбачова про необхідність звільнення всіх в’язнів сумління. У Горькому А. Д. Сахаров чотири рази оголошував безстрокові голодування у зв’язку з тиском КДБ. Там же двічі у нього були вкрадені органами КДБ рукописи його спогадів, наукові та особисті щоденники. За “горьківські роки” А. Д. Сахаров зробив і надрукував чотири наукові роботи. У грудні 1986 року його повернули з Горького. У лютому 1987 року на Міжнародному форумі “За без’ядерний світ” А. Д. Сахаров виступив за виживання людства, з проблеми роззброєння, за скорочення армії СРСР і з проблем безпеки ядерної енергетики [1].

Архімед був одним із найвидатніших інженерів свого часу, конструктором машин і механічних апаратів. Винайшов машину для поливу полів, водопідйомний гвинт і особливо успішно розробляв конструкції військових машин. Цю справу він не покинув і залишався із захисниками Сиракуз до трагічної загибелі [6].

У 1988 році А. Д. Сахаров був обраний почесним головою товариства «Меморіал» і доклав багато зусиль для його визнання владою. У березні 1989 року – обраний народним депутатом СРСР. Як член Конституційної комісії А. Д. Сахаров 27 листопада 1989 року представив проект нової Конституції; в основі якої було закладено концепцію захисту прав особистості і права всіх народів на рівнозначну з іншими державність.

А. Д. Сахаров був іноземним членом Академій наук США, Франції, Італії, Нідерландів, Норвегії і почесним доктором багатьох університетів Європи, Америки та Азії.

Андрій Дмитрович помер 14 грудня 1989. Похований на Востряківському кладовищі в Москві [1].

Архімед був перший учений, який приділяв багато уваги й сил вирішенню військових завдань для оборони співвітчизників. Під його керівництвом у Сиракузах були побудовані безліч машин різного призначення. Він загинув разом з рідним містом у другій Пунічній війні. Архімед увійшов в історію як один з перших учених, які працювали на війну, і як перша жертва війни серед людей науки [4, с.30-35].

За оцінками істориків науки, феномен А. Д. Сахарова разючий. Моральна вимогливість його вражає. Такі люди допомагають нам долати труднощі нашого життя, вони відновлюють віру в красу людської душі, ту саму красу, що, за образним висловом Ф. М. Достоєвського, може врятувати світ [7, с.127].

Ці приклади показують учням, як мало відрізнялись вимоги людства до вчених, які “працювали і працюють на війну” ще до нашої ери й майже через 23 століття. Незмінними залишилися моральні проблеми і питання гідності, що поставали перед учени-

ми та постають перед учнями і перед українським суспільством. Аналіз біографій вчених і питань, які вони вирішували впродовж свого життя, дають можливість учням робити висновки про значення їх діяльності в еволюції людства. Саме таким чином проходить процес формування відношення до тих подій, що супроводжують наше життя, в чому і виявляється соціокультурна функція освіти, взагалі і фізичної освіти, зокрема.

З іншого боку – крім вивчення біографії, життєдіяльності, відкриттів, зроблених ними, – можна простежити розвиток техніки та технологій, світосприйняття людством результатів роботи вчених. Відновлення історичних обставин допомагає учням зрозуміти велич багатьох наукових відкриттів і звершень учених. Для кращого розуміння ролі відкриттів треба уявити ту історичну епоху, коли вони були зроблені, щоб побачити новизну відкриттів щодо тієї епохи. Так проходить процес усвідомлення учнями значення відкриттів не тільки для минулих епох, а й для сучасності, осмислення впливу відкриття на розвиток загальнолюдської культури.

Ставлячи перед собою мету висвітлити можливості практичної реалізації культурно-історичного дидактичного принципу під час вивчення питань історії фізики і техніки у змісті фізичної освіти, ми не передбачали тих висновків, до яких дійшли під час дослідження в умовах останніх подій в Україні.

1. Культура кожної історичної епохи є важливим об’єктивним підґрунтям для розвитку фізики і техніки. Фізика і техніка, як прикладне використання досягнень науки, виникли тільки на певному культурному розвитку цивілізації, коли з’явилась необхідність у наукових знаннях та їх використанні. Щоб зрозуміти, який величезний шлях пройшла наука, корисно знати, з чого все починалося, з якими труднощами зустрічалися вчені, інженери і набутий ними досвід та наукові знання протягом двох тисяч років своєї історії. Наукова людська діяльність змінюється під впливом розвитку культури тієї епохи, сучасниками якої були вчені-дослідники. Тому вивчення етапів розвитку науки, її впливу на розвиток всесвітньої культури у процесі навчання фізики є тим засобом гуманітаризації, за допомогою якого досягаються цілі і результати гуманізації фізичної освіти.

2. Розгляд культурно-історичної компоненти змісту фізичної освіти на засадах культурно-історичного дидактичного принципу передбачає конкретизацію культурно-історичних механізмів реалізації: *по-перше*, усвідомлення учнями уявлень про основні теорії розвитку культури і фізики; *по-друге*, пошуку зв’язків культури і фізичних знань із сутністю певної історичної епохи; *по-третє*, розуміння сучасних проблем культури, науки, людини і суспільства, *по-четверте*, розкриття закономірностей встановлення культурно-творчих характеристик, способу думки та діяльності людини, яка живе в конкретному історичному соціумі, а також духовної творчості людини в галузі мистецтва, моралі, релігії, економіки, політики, науки.

3. Використання культурно-історичного дидактичного принципу на прикладі віртуального діалогу видатних учених, які впродовж своєї діяльності “воювали з війною” в різноманітних її проявах, є для української молоді взірцем під час вирішення моральних проблем і питань гідності в сучасній політичній ситуації, що виникла в Україні на початку 2014 року.

Саме тому перспективу подальших розвідок ми бачимо в пошуку новітніх методичних підходів до вивчення фізики, які водночас розкривають науковий і соціокультурний потенціал змісту фізичної освіти в загальноосвітній школі.

Література та джерела

1. Біографія академіка Сахарова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://akademik_sakharov.narod.ru/biografy.html. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Головкин М. В. Матеріали з історії вітчизняної науки на уроках фізики та астрономії як необхідний елемент навчального процесу / М. В. Головкин // Методичні особливості викладання фізики на сучасному етапі : наук.-метод. збірник; [відп. наук. ред. С. П. Величко, Є. В. Коршак]. – Кіровоград : КДПУ імені В. Винниченка, 1998. – Ч. 1. – С. 122-123.
3. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / [под ред. М. Н. Скаткина]. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Кудрявцев П. С. Курс истории физики: учебное пособие [для студентов пед. ин-тов по физ. спец.] / П. С. Кудрявцев; [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Просвещение, 1982. – 448 с.
5. Павленко А. И. Культурно-исторический принцип в обучении физике и естественнонаучным дисциплинам в современной школе / А. И. Павленко, Т. М. Попова / Материалы XI Международной научно-практической конференции «Физическое образование: проблемы и перспективы», посвященной 110-летию со дня рождения А. В. Перышкина. – Часть 2. – М.: МПГУ, Издатель Карпов Е. В., 2012. – 183 с. – С. 4-8.
6. Самин Д. К. Архимед – биография [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://to_name.ru/biography/arhimed.htm. – Загол. з екрану. – Мова рос.

7. Сахаров А. Д. Мир, прогресс, права человека: статьи и выступления / А. Д. Сахаров. – Л.: Сов. писатель. – 1990. – 128 с.

Огромный социокультурный потенциал и соответствующие прикладные возможности имеет реализация культурно-исторического дидактического принципа в физическом образовании. В статье на примере виртуального культурно-научного диалога выдающихся физиков – Архимеда и А. Д. Сахарова показана возможность практической реализации культурно-исторического дидактического принципа при изучении истории физики и техники в содержании физического образования в школе. Рассмотренный подход к обучению физике в данной политической ситуации в Украине является образцом при решении личных моральных проблем и вопросов достоинства для украинской молодежи.

Ключевые слова: культурно-исторический дидактический принцип, содержание физического образования, обучение физике, социокультурная функция.

The huge socio-cultural potential and appropriate application possibilities have the implementation of the cultural-historical didactic principle in physical education. A virtual cultural-scientific dialogue by outstanding physicists – Archimedes and A. D. Sakharov illustrates the possibility of practical implementation of the cultural-historical didactic principle at the studying of history of physics and technique in the content of school physical education at this article. The considered approach to teaching physics in modern political situation in Ukraine is an example for the solution of personal problems and issues of moral dignity for Ukrainian youth.

Key words: the cultural-historical didactic principle, the content of physical education, the studying of physics, socio-cultural function.

УДК 378.141

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Попович Ірина Євгенівна

м.Ужгород

В статті розглядаються питання дистанційної освіти. Аналізується досвід Великої Британії в організації дистанційної освіти, розробці і забезпеченні системи педагогічного супроводу дистанційного навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: Велика Британія, дистанційне навчання, педагогічний супровід.

Упродовж останніх десятиріч широкого розповсюдження у світовому освітньому просторі набуває дистанційне навчання, особливості якого досліджуються як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (М.Блек, В.Кухаренко, М.Мойсєєв, Б.Холмберг, Р.Шаран та ін.). Незважаючи на значний інтерес вітчизняних науковців і педагогів до цієї проблеми, багато її аспектів продовжують залишатися недостатньо вивченими. В цьому плані заслуговує уваги, на нашу думку, досвід деяких зарубіжних країн, де дистанційна освіта успішно використовується вже давно. До таких країн, насамперед, відноситься Велика Британія.

Велика Британія посідає одне з провідних місць на світовому ринку освітніх послуг. Саме в цій країні були встановлені перші стандарти використання дистанційних методів навчання в сфері вищої освіти і відкриті вищі навчальні заклади дистанційної освіти. У Великій Британії накопичений значний досвід в організації надання допомоги студентам, їх підтримки в отриманні освіти на відстані.

Наукові праці британських учених (М.Блек, М.Макферсон, М.Мур, Д.Стюарт, О.Петерс, А.Тейлор, Б.Холмберг та ін.), в яких досліджуються різні аспекти організації дистанційного навчання і підготовки дидактичних матеріалів, відомі у всьому світі.

Результати досліджень британських учених з проблем дистанційної освіти систематично презентуються у таких популярних наукових періодичних виданнях, як: «The Journal of Higher Education», «European Journal of Education», «Comparative Education», «International Journal of Lifelong Education», «The British Journal of Education Technology», «European Journal of Open, Distance E-learning», «The Journal of Open and Distance Learning» (United Kingdom), «International Review of Research in Open and Distance Learning», «Teaching at a Distance», «Journal of Asynchronous Learning Networks», «Journal of Distance Education» та ін.

Чому дистанційна освіта стає сьогодні все більш популярною?

Будь-яка система освіти покликана сприяти реалізації

основних задач соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, бо саме школа, вищий навчальний заклад готують людину до активної діяльності в різних сферах економіки, культури, політичного життя держави. Тому роль школи як базової ланки освіти вкрай важлива, здатність школи гнучко реагувати на запити суспільства, зберігаючи при цьому накопичений позитивний досвід, має дуже важливе значення. Разом з тим школа достатньо консервативна і не завжди соціально-економічні зміни, науково-технічний прогрес знаходять необхідний відгук у середовищі шкільних та вузівських працівників. Вимагається певний період адаптації нових ідей, нових технологій до стилю мислення і прийняття вчителів та учнів.

Якщо раніше пріоритет в системі навчання надавався викладанню, то зараз, у постіндустріальний період розвитку суспільства, в період його інформатизації, пріоритет чітко визначається за навчанням. Тому стара парадигма освіти: вчитель – підручник – учень повинна бути замінена на нову: учень – посібник – вчитель. Професія вчителя набуває нового статусу, ніяк не менш значимого, ніж раніше, але все-таки іншого. Завдання вчителя тепер – організувати самостійну пізнавальну діяльність учня, навчити його самостійно здобувати знання та застосовувати отримані знання на практиці. Турбота вчителя – вибирати для вказаних цілей такі методи, технології навчання, які б не тільки і не стільки дозволяли засвоювати готові знання, скільки допомагали б здобувати знання самостійно з різних джерел, формувати власну точку зору, вміти її аргументувати, використовувати раніше отримані знання у якості методу для отримання нових знань. Тільки таке навчання можна вважати розвиваючим.

Тому сьогодні у всіх розвинених країнах світу наголос у розвитку педагогічних технологій у ході реформування систем освіти 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 завдань.

Засвоєння та узагальнення готових знань стає не метою, а одним із допоміжних засобів інтелектуального розвитку людини. Педагогічні системи не можуть у сучасних умовах, як на початку нашого століття, дозволити собі будувати навчання в основному на засвоєнні суми готових знань, набутих людством. Мета систем освіти у сучасних суспільствах: інтелектуальний та моральний розвиток людини, щоб людина не була бездумним гвинтиком тієї чи іншої політичної, ідеологічної, будь-якої іншої машини. Сучас-

ному суспільству потрібна людина самостійна, критично мисляча, яка вміє бачити і творчо вирішувати проблеми [1].

Практично всі розвинені країни світу усвідомили необхідність особистісно-орієнтованої освіти, в якій учень, студент дійсно є центральною фігурою навчального процесу. Що означає поняття "особистісно орієнтоване навчання?"

Перш за все, 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, умінь, навичок, але, що значно важливіше – для розвитку особистості учня. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає у якості основних принципів диференціацію та індивідуалізацію навчання, розвиваючий його характер.

Особистісно-орієнтоване навчання досить важко забезпечити в умовах традиційного навчання в школі чи університеті, яке називається "закритим", оскільки поведінка учня контролюється як у просторі, так і в часі. Планування навчального процесу повністю здійснюється викладачами.

Закрита форма навчання спрямована, в основному, на формування знань, умінь та навичок.

Крім цього, слід враховувати, що процес навчання сучасної людини не закінчується в школі, чи вузі, а стає безперервним. Тому сьогодні на зміну традиційним "закритим" системам навчання приходять нові "відкриті" системи, до яких відноситься і дистанційна освіта.

Відкрите навчання – сучасна форма навчання – спрямоване на отримання якісних знань, які пов'язані з більш повним розвитком особистості (незалежність, творчість, ініціативність, інтелегентність і т.д.). У відкритому навчанні перевага надається самостійній роботі. Воно базується на свободі: виборі місця навчання; часу навчання; форм навчання. Висока якість знань забезпечується академічністю курсів, обліком потреб ринку та посиленням відповідальності учня за якість його знань, оскільки він є основною контролюючою ланкою процесу навчання.

Результати вивчення наукової літератури [1;2;3] засвідчують, що існує дуже багато визначень дистанційного навчання і дистанційної освіти, в кожному з яких наголошується на тих чи інших важливих особливостях цієї оригінальної форми отримання знань:

1. Дистанційне навчання є формою здобуття освіти, поряд з очною та заочною, при якій в навчальному процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні методи, засоби та форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях.

2. Дистанційне навчання – нова організація навчального процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що учні в основному, а часто і зовсім, віддалені від викладача у просторі і (або) в часі, але мають можливість у будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації.

3. Дистанційне навчання – сукупність інформаційних технологій, які забезпечують надання учням основного об'єму навчального матеріалу, інтерактивну взаємодію учнів та викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної

роботи по засвоєнню навчального матеріалу, а також оцінку їх знань та навичок у процесі навчання.

4. Дистанційне навчання – це універсальна гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій і технічних засобів, котрі створюють умови вільного вибору для учня навчальних дисциплін, які відповідають стандартам, діалогового обміну з викладачем, при цьому процес навчання не залежить від розташування учня у просторі і часі.

Дистанційне навчання – це нова форма організації освіти, яка заснована на використанні персональних комп'ютерів, електронних посібників і засобів телекомунікацій, що пропонують якісно нову технологію навчання.

Процес навчання при дистанційній освіті перетворюється у процес вивчення. Водночас, процес вивчення буде ефективним за наявності системи відповідного педагогічного супроводу.

Аналіз наукових праць британських учених [3;4] дає підстави визначити систему педагогічного супроводу дистанційного навчання як цілеспрямовану, спеціально організовану інтерактивну взаємодію особи, яка вчиться і особи, яка навчає, інваріантну стосовно місця їх перебування в просторі і часі, що реалізується в різноманітних формах, прийомах з використанням різних технічних засобів і має на меті надати своєчасну і кваліфіковану підтримку, допомогу студенту впродовж всього процесу навчання.

Британська система педагогічного супроводу дистанційного навчання включає низку компонентів, основними з яких є: цільовий, суб'єктний, змістовий, операційний, результативний.

Цільовий компонент спрямований на максимальне задоволення освітніх потреб тих осіб, які навчаються дистанційно. В суб'єктному компоненті (вчитель, учень) характерною особливістю тих, хто навчається, є їх свобода, незалежність, автономність, що проявляється у виборі місця, режиму навчання, дисциплін навчальної програми, а також склад студентів дистанційного навчання (вік, соціальний статус, наявний освітній рівень). Для системи педагогічного супроводу дистанційної освіти Великої Британії властиве ранжування і розподіл сфер діяльності професорсько-викладацького складу. В змістовому компоненті системи проявляється зміна функціонального наповнення діяльності педагога від інформаційної до організаційної, менеджерської. Інтерактивна взаємодія особи, яка здобуває освіту дистанційно, зі змістом навчання, педагогами, іншими студентами проявляється в особливостях операційного компонента системи, зумовленого варіантом організації дистанційного навчання (синхронна/асинхронна модель) і типом навчального закладу. Особливості результативного компонента розкриваються в педагогічному контролі системи педагогічного супроводу дистанційного навчання.

Британські вчені виокремлюють напрямки подальшого розвитку системи педагогічного супроводу дистанційного навчання: зміна цільових установок в системі, зумовлених соціально-економічним замовленням суспільства; забезпечення повної рівності і розширення доступу до отримання вищої освіти; реалізація концепції навчання впродовж всього життя; більш глибока індивідуалізація навчання; варіативність системи педагогічного супроводу; інтеграція у світовий освітній простір; відкритість; стандартизація; підвищення якості та ін.

Література та джерела

1. Козубовська І.В., Бартош О.П., Шпеник С.З., Бабинець М.М. Зарубіжний досвід підготовки фахівців в системі дистанційної освіти / І.В.Козубовська, О.П.Бартош, С.З.Шпеник, М.М.Бабинець. – Ужгород : ФОП Бреза, 2012. – 155 с.
2. Кухаренко В.М., Олейник Т.О., Рыбалко О.В., Савченко М.В. Основы дистанционного обучения. Дистанционный курс: Учебное пособие / Под ред. В.М.Кухаренко. – Харьков : ХДПУ, 1999. – 182 с
3. Carr-Chellman, A. The Ideal Online Course Text. / A. Carr-Chellman, P. Duchastel // The British Journal of Educational Technology. 2000. - Vol. 31, № 3.-P. 229-241.
4. Education in the UK: facts and figures Text. / ed. D. Mackinnon ; Open University. London : Hodder & Stoughton in association with the Open University, 1999.-213 p.

В статье рассматриваются вопросы дистанционного образования. Анализируется опыт Великобритании в организации дистанционного образования, разработке и обеспечении системы педагогического сопровождения дистанционного обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: Великобритания, дистанционное обучение, педагогическое сопровождение.

In this article the issues of distance education have been discussed. The experience of Great Britain in the field of distance education man-

agement and development of system of pedagogic support of distance learning in higher schools has been considered.

Key words: Great Britain, distance learning, pedagogic support.

УДК 81'373.111

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Потюк Ірина Євгенівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано специфіку оволодіння англомовною лексичною компетенцією у немовному навчальному закладі, яка являється невід'ємним компонентом іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетенції студента, а також забезпечує майбутніх фахівців знаннями професійної лексики та формує у них вміння розпізнавати й розуміти термінологічні одиниці підмови спеціальності. Автором виокремлено основні аспекти процедури відбору матеріалів для формування англомовної професійно спрямованої лексичної компетенції та охарактеризовано особливості оцінювання результативності цього процесу як таких, що сприятимуть його ефективності.

Ключові слова: комунікативна компетенція, іншомовна професійно спрямована лексична компетенція, студенти немовних спеціальностей.

Сучасне замовлення суспільства передбачає мовну підготовку фахівця відповідно до координуваних стандартів та вимог щодо володіння іноземними мовами. Такі зміни потребують формування нових цілей, принципів, змісту навчання ІМ для ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців з немовних спеціальностей, а також розробки відповідних навчальних матеріалів. Так, з цією метою в Україні було створено принципово нову програму з іноземних мов для ВНЗ – Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005), яка надає студентам немовних спеціальностей (надалі СНС) можливість розвивати мовну компетенцію і стратегії, необхідні для ефективної участі в освітньому процесі та активної позиції у різних ситуаціях професійного спілкування.

Оскільки, англомовна професійно спрямована комунікативна компетенція сьогодні характеризується як структурний компонент особистості СНС, для її формування вбачаємо необхідність та доцільність у розвитку саме лексичної компетенції як такої, що сприяє та полегшує професійну комунікацію фахівців немовної сфери англійською мовою.

Мета статті – охарактеризувати головні, на нашу думку, аспекти проблеми відбору навчальних матеріалів для підвищення ефективності процесу формування у студентів немовних спеціальностей професійної англомовної лексичної компетенції, а також обґрунтувати особливості оцінювання рівня її сформованості у студентів.

Особливості процесу формування іншомовного лексичного матеріалу як основи навчання іншомовної лексики полягають у необхідності правильного відбору навчального матеріалу та його методичної організації, оскільки ми переконані, що доцільно відібраний матеріал для опрацювання сприятиме ефективності та результативності цього процесу.

Тому, ми пропонуємо детальніше розглянути саму процедуру відбору матеріалів для формування професійно спрямованої лексичної компетенції. Отже, беручи за основу розвідки В.Л.Скалкіна та Н.Ф.Бориско [1; 4], відбір навчального матеріалу рекомендуємо здійснювати наступним чином:

1. визначити сферу спілкування, яка б відповідала інтересам студентів;
2. сформулювати теми, які найповніше б сприяли відображенню професійного досвіду студентів, їхніх уявлень про дійсність і спосіб організації навчального матеріалу;
3. виділити проблемно-тематичні комплекси, які включа-

ють попередній досвід студентів, характеризуються актуальністю і є стимулом до активних навчальних дій;

4. виокремити найбільш типові ситуації спілкування, які б виступали індикатором міжособистісної взаємодії учасників комунікативного процесу (предмет спілкування, ролі, завдання спілкування);

5. здійснити добір навчальних фахових текстів як одного із основних джерел термінологічної лексики для студентів немовних ВНЗ та підґрунтя для стимулювання мовленнєвої взаємодії на професійну тематику;

6. відібрати власне мовний мінімум (лексичний матеріал, мовленнєві формули), який слід вважати основною складовою реального словника студентів.

Також, на нашу думку, не менш вагомою складовою у процесі формування англомовної лексичної компетенції є визначення його результативності. Тому ми наголошуємо на важливості розробки критеріїв оцінювання для визначення рівня сформованості лексичної компетенції студентів. А з огляду на те, що згідно визначення, поняття лексичної компетенції передбачає знання мовних (тобто лексичних у нашому випадку) одиниць і вміння їх використовувати [2, с.110; 3, с.7] в усному та письмовому мовленні, то для визначення рівня її сформованості ми пропонуємо розмежовувати знання та вміння, якими повинен володіти студент при письмовому спілкуванні, а також приділяти увагу його вправності в усній комунікації.

Для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої лексичної компетенції ми пропонуємо такі групи критеріїв оцінювання: А) об'єм та глибина знань фахової лексики; Б) повнота і точність розуміння лексичних одиниць підмови спеціальності. Ми вважаємо, що інформування про особливості оцінювання дасть студентам можливість орієнтуватися в досягнутих результатах свого навчання, а тому ознайомлення студентів із об'єктами контролю, які визначають ефективність та кількісні характеристики рівня сформованості лексичної компетенції, є необхідним. Пропонуємо наступні об'єкти контролю для з'ясування рівня успішності СНС у формуванні лексичної компетенції:

А) Об'єм та глибина знань фахової лексики:

- спектр використання ЛО;
- контекстне / ситуативне вживання ЛО;
- професійна спрямованість ЛО.

Б) Повнота і точність розуміння лексичних одиниць підмови спеціальності:

- логіко-сміслова цінність ЛО;
- адекватність вживання ЛО;
- тематичність/інформативність повідомлення.

Визначення рівня сформованості у студентів немовних вузів англомовної професійно орієнтованої лексичної компетенції ми пропонуємо здійснювати за критеріальною шкалою. Загальна кількість балів за всі запропоновані завдання у тестах становить 100 балів для визначення рівня знань фахової лексики та вміння її використовувати у письмовому мовленні та 50 балів для з'ясування рівня успішності вживання фахової лексики студентами в усному мовленні. Звідси, студент отримує «відмінно» (А), якщо він набирає 90-100/41-50 балів; «дуже добре» (В), якщо він набрав 85-89/38-41 балів; «добре» (С), якщо студент набрав 75-84/34-38 балів; «задовільно» (D) – 60-74/30-33 бали; «достатньо» (Е), повторне складання теми – 50-59/27-30 балів; «незадовільно»

но» (FX), повторне складання теми – 26-49/16-27 балів; «незадовільно» (F), повторне вивчення курсу – 0-25/менше 16 балів. Кількість питань письмового тесту становить 50, кожне з яких оцінюється у 2 бали. В усному тесті пропонується 20 питань для

обговорення і творче завдання, яке оцінюється в 10 балів.

Представимо критерії оцінювання рівня сформованості професійної англомовної лексичної компетенції схематично у таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії оцінювання рівня сформованості професійної англомовної лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей

Критерії оцінювання	Об'єкти контролю	Максимальний бал		
		знання	вміння	усне м-ня
Об'єм та глибина знань фахової лексики	Спектр використання ЛО	24	0	8
	Контекстне/ситуативне вживання ЛО	24	24	12
	Професійна спрямованість ЛО	16	20	5
Повнота і точність розуміння ЛО	Логіко-сміслова цінність ЛО	16	20	5
	Адекватність вживання ЛО	16	20	12
	Тематичність/інформативність	0	16	8
Загальна максимальна кількість балів		100	100	50

Наведемо орієнтовні приклади завдань, які можуть бути запропоновані студентам для визначення рівня знань фахової лексики в писемному мовленні.

Завдання 1 (questions 1-12). **Об'єкт оцінювання:** спектр використання ЛО. **Інструкція:** Choose and circle the best alternative to complete each sentence.

Завдання 2 (questions 13-24). **Об'єкт оцінювання:** контекстне / ситуативне вживання ЛО. **Інструкція:** Complete each sentence with one of the expressions given below.

Завдання 3 (questions 25-34). **Об'єкт оцінювання:** адекватність вживання ЛО. **Інструкція:** Match the given terms with their definitions.

Завдання 4 (questions 35-42). **Об'єкт оцінювання:** професійна спрямованість ЛО. **Інструкція:** Complete the table below.

e.g.

Noun	Adjective	Verb
success	...	...

Завдання 5 (questions 43-50). **Об'єкт оцінювання:** логіко-сміслова цінність ЛО. **Інструкція:** Write one name for each of the following groups.

e.g. family atmosphere, stunning interior, excellent service, magnificent arrangements, spectacular views: h _ _ _ _ f _ _ _ _ _

Наведемо орієнтовні приклади завдань, які можуть бути запропоновані студентам для визначення рівня навичок і вмінь використання фахової лексики в писемному мовленні.

A
B

a "must-see"
...

...
→ destination

Ukrainian touristic prospects changed from being an outsider to _____ after hosting Europe's major sporting event - EURO 2012 football championship.

Завдання 3 (questions 21-30). **Об'єкт оцінювання:** професійна спрямованість ЛО. **Інструкція:** Supply the correct terms to the given definitions.

Завдання 4 (questions 31-42). **Об'єкт оцінювання:** контекстне / ситуативне вживання ЛО. **Інструкція:** Fill the gaps in a set of sentences below using words given with each set. E.g.

1) Much will depend on the government's _____ to finance the transport infrastructure that is lacking.

2) So we try to include a number of incentives, but of course that cuts our own _____ margins.

3) I was considering taking a short skiing trip. You don't happen to have any _____ packages, do you?

• profit • bargain • capacity

Завдання 5 (questions 43-50). **Об'єкт оцінювання:** тематичність/інформативність. **Інструкція:** Respond to the questions you

might be asked at the interview applying for a job.

Наведемо орієнтовні приклади завдань, які можуть бути запропоновані студентам для визначення рівня успішності вживання фахової лексики в усному мовленні.

Завдання 1 (questions 1-12). **Об'єкт оцінювання:** контекстне / ситуативне вживання ЛО та адекватність їх вживання. **Інструкція:** Continue the sentences to explain the meaning of a particular term.

Завдання 2 (questions 11-20). **Об'єкт оцінювання:** тематичність/інформативність та спектр використання ЛО. **Інструкція:** Express your opinion on the following topics.

Завдання 3 (project work). **Об'єкт оцінювання:** професійна спрямованість ЛО та логіко-сміслова цінність ЛО. **Інструкція:** Find out about a famous (local) tourist destination and prepare a short presentation. Use given plan of the ideas:

- location and climate
- getting around
- sightseeing

- entertainment
- food and drink
- etc.

Отже, в ході нашого дослідження ми дійшли висновку, що запропонована вище організація процедури відбору матеріалів для формування професійно спрямованої лексичної компетенції підвищить ефективність її формування у студентів немовних спеціальностей, а також, ми переконані, що наведене у розвідці співвідношення методик оцінювання рівня сформованості у студентів немовних вузів англійської професійно орієнтованої лек-

сичної компетенції за різними системами (за шкалою навчального закладу, за національною шкалою і за шкалою ECTS) сприятиме адекватному та справедливому її оцінюванню, а інформування студентів про особливості оцінювання сприятиме самоконтролю успіхів в освітньому процесі. Предметом наших подальших публікацій стане дослідження проблеми відбору стратегій навчання як таких, що забезпечать СНС умінь самостійного вирішення конкретних навчальних завдань, а також сприятимуть формуванню особистісної позиції у виборі найефективнішої траєкторії у навчанні.

Література та джерела

1. Бориско Н.Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 / Бориско Наталия Федоровна. – К., 2000. – 508 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С.Ю.Николаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування. [Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева] – К.: Ленвіт, 2005. – 119с.
4. Скалкин В.Л. Коммуникативные основы отбора языкового материала для обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин // Коммуникативный метод обучения речевой деятельности: Межвуз. сб. научн. тр. – Воронеж, 1983. – С. 48–56.

В статье проанализирована специфика овладения англоязычной лексической компетенцией в неязыковом учебном заведении, которая является неотъемлемым компонентом иноязычной профессионально направленной коммуникативной компетенции студента, а также обеспечивает будущих специалистов знаниями профессиональной лексики и формирует у них умение распознавать и понимать терминологические единицы по специальности. Автором выделены основные аспекты процедуры отбора материалов для формирования профессионально направленной лексической компетенции и охарактеризованы особенности оценивания результативности этого процесса как таковых, которые будут способствовать его эффективности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иноязычная профессионально направлена лексическая компетенция, студенты неязыковых специальностей.

Specifics of mastering the English-language lexical competence in unlinguistic educational establishment, which appears an integral component of professionally directed communicative competence of the student, and also provides future specialists' knowledge of professional vocabulary and forms ability to recognize and understand it, have been analyzed in the article. The main aspects of the vocabulary materials organization and estimation of the results of the educational process of the students of unlinguistic specialties have been highlighted and characterized by the author as such, that will assist its efficiency.

Key words: communicative competence, foreign professionally directed lexical competence, students of unlinguistic specialties.

УДК 372.8796.323.2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БАСКЕТБОЛУ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ БАСКЕТБОЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Продан Ольга Олександрівна
Фунтікова Наталія Олександрівна
м.Мукачеве

У статті розглянуто основні риси баскетболу як засобу масового фізичного виховання, специфіку навчання баскетболу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Розроблено методичні рекомендації щодо баскетбольної підготовки в системі фізичного виховання старшокласників, сформульовано основні постулати і правила організації та проведення навчальних та ігрових занять з баскетболу в різних формах, охарактеризовано їхнє змістове наповнення відповідними вправами та рухливими іграми.

Ключові слова: баскетбол, баскетбольна підготовка, технічне навчання, тактичне навчання, загальноосвітній навчальний заклад, школярі.

За популярністю баскетбол – один із найбільш динамічних і видовищних ігрових видів спорту й водночас важливий засіб оздоровчого впливу на широкі верстви населення – посідає в Україні одне з перших місць, що обумовлене високою емоційністю та видовищністю, відносною простотою змісту, доступністю обладнання та інвентарю, органічним поєднанням постійних переміщень зі змінами швидкості й напрямів руху, стрибками й металевими рухами. Однак, незважаючи на значну кількість теоретичних роз-

відок і багатий практичний досвід, чимало питань баскетбольної підготовки юнаків і дівчат у загальноосвітніх навчальних закладах залишаються проблемними; проблеми пов'язані насамперед із нерациональним плануванням вивчення учбового матеріалу з баскетболу, недостатньою кількістю уроків та позаурочних занять, відведених на вивчення основ баскетболу, відсутністю сталих, чітких нормативних вимог, дотримання яких сприяло б засвоєнню баскетбольних прийомів, неналежною підготовкою вчителів щодо навчання основам баскетболу, дефіцитом методичної літератури, більшу частину якої написано для тренерів і для тренерів або інструкторів спеціалізованих спортивних закладів і призначено для виховання і спортивної підготовки юних спортсменів. Традиції радянської школи зумовлюють надмірне акцентування уваги на технічній і тактичній баскетбольній підготовці, проте такий підхід давно не відповідає сучасним завданням шкільного фізичного виховання. Недостатньо розроблені аспекти побудови занять, які враховували би співвідношення засобів загальної, допоміжної та спеціальної фізичної підготовки, модельні параметри структури не тільки технічної, а й фізичної, і психологічної підготовленості школярів. Слід також визнати, що в теорії і методиці фізичного виховання досі не повністю визначені від-

повіді на деякі важливі питання, що стосуються баскетбольної підготовки школярів – як найбільш раціонально організовувати і проводити заняття з баскетболу в різних формах, за допомогою яких спеціальних засобів краще виховувати фізичні якості, як в умовах шкільного уроку залучити до двосторонньої гри найбільше число учнів і при цьому цілеспрямовано вирішувати конкретні навчально-виховні завдання, як ефективно оцінювати успішність учнів на заняттях з баскетболу й т. п. Сучасне шкільне виховання потребує розробки нових програм для навчання баскетболу на шкільних уроках фізичної культури. Ці програми повинні враховувати, що сьогодні принципи організації програмованого навчання школярів баскетболом постійно розвиваються, а тому вимагають врахування специфічних особливостей сучасного баскетболу.

Дослідження зазначеної проблематики потребує звернення до вельми широкого кола публікацій, присвячених окремим аспектам різних проблем. Одним із таких тематичних блоків є організація фізичного виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу; ця тематика розкрита в численних методичних виданнях і дослідницьких публікаціях, зокрема, В.Ареф'єва та Г.Єднак [2], за ред.С.Дятленка [18], статті О.Овчарєва та О.Романчука [13] тощо. Темі баскетболу як спортивної гри й масового фізичного виховання, його теорії і практики присвячені видання А.Гомельського [7], В.Колоса [10], Д.Нестеровського [12], Л.Поплавського [14] та багатьох інших авторів. Особливий інтерес у рамках даного дослідження представляють навчальні посібники, праці і статті, в яких баскетбол розкривається як шкільна навчальна дисципліна й засіб фізичного виховання школярів; серед них посібники під ред. Ю.Портнова [5], Ю.Портних та інших [9], К.Суетнова [16], навчально-методичні видання Ю.Желєзняка [8] та інших авторів, статті Ю.Прокопчука [15] тощо. Не меншу цінність мають дослідження організації процесу навчання школярів баскетболом, публікації на теми методики і проблем навчання баскетболу у школі, проведення уроків і позашкільних занять з баскетболу; в цьому ряду варто відзначити методичні та інші видання С.Анісїної [1], В.Бабушкіна [3], колективну публікацію "Баскетбол для молодих гравців" [4], Я.Бойка та Є.Кравчука [6], З.Хромаєва та співавторів [19], статті в різних періодичних виданнях, зокрема Г.Максиміва [11], В.Федосєєва [17] та багатьох інших.

Мета статті – дослідити місце баскетбольної підготовки в системі шкільного фізичного виховання й визначити її методичні основи. Завдання: 1) окреслити основні риси баскетболу й загальні основи баскетбольної підготовки в умовах загальноосвітнього навчального закладу; 2) розробити загальні методичні рекомендації щодо такої підготовки, винайти і сформулювати основні постулати і правила організації та проведення навчальних та ігрових занять з баскетболу в різних формах, охарактеризувати їх змістове наповнення відповідними вправами та рухливими іграми. Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи: аналіз і синтез літературних джерел, педагогічне спостереження, педагогічний контроль, узагальнення досвіду баскетбольної підготовки.

Результати дослідження. Сучасний баскетбол – це атлетична командна гра, яка характеризується високою руховою активністю і значним напруженням ігрових дій і до того ж перебуває на стадії бурхливого творчого підйому, що характеризується тенденціями активізації різноманітних дій у нападі й захисті. Розмаїття цих дій та власне ігрова діяльність мають унікальні властивості для формування життєво необхідних навичок і вмінь, всебічного розвитку фізичних та психічних якостей школярів, насамперед старших класів [5; 10].

Для оволодіння основами сучасного баскетболу необхідно оволодіти основами його техніки і тактики. Технічні прийоми баскетболу поділяються на такі, що виконуються в нападі та захисті. Техніка гри в нападі включає техніку пересування – положення гравців (стійки), ходьбу, біг, стрибки, зупинки, повороти тощо, і техніку володіння м'ячем – ловлю, передачі, ведення, кидки в кошик, які відіграють особливо важливу роль. Техніка гри в захисті включає також техніку пересування (з аналогічними складовими) і техніку оволодіння м'ячем і протидії супернику – вибивання, відбивання, накривання, перехоплення, оволодіння відскоком тощо. Тактика нападу і тактика захисту включають індивідуальні, групові

та командні дії. Кожна з цих груп дій поділяється на різні види і включає різні способи ігрової діяльності. Так, індивідуальні дії в нападі передбачають дії гравця з м'ячем (розіграш м'яча, атака кошика) та без м'яча (вихід на вільну позицію для отримання м'яча або відволікання суперника). Індивідуальні дії в захисті передбачають дії проти гравця-суперника з м'ячем (різні способи протидії розіграшам і атакам) та без м'яча (протидія прийомам, передачам, виходам на вільні позиції). Основними видами групових дій як у нападі, так і в захисті є взаємодії двох або трьох гравців, причому існують чимало способів таких взаємодій [6; 7; 8].

Важливим у баскетболі є розподіл гравців команди за ігровими амплуа, до яких існують певні вимоги. Центровий бажано щоб був високого зросту, атлетичної статури; він повинен володіти відмінною витривалістю і стрибучістю. Крайнього нападника характеризують високий зріст, швидкість і стрибучість, добре розвинене відчуття часу і простору, снайперські здібності, вміння відчувати ігрову обстановку, сміливо й рішуче атакувати. Захисник повинен бути максимально швидким, рухливим і витривалим, розсудливим і уважним. Але гравець кожного амплуа повинен вміти виконувати й інші функції, своєчасно та адекватно реагувати на всі дії партнерів та гравців команди-суперника, постійно контролювати їх місцезнаходження та місцезнаходження м'яча [14].

У загальноосвітніх навчальних закладах баскетбол є складовою програми фізичної культури в 5-11 класах, хоча заняття з окремими елементами баскетболу можуть бути корисними вже у фізичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Баскетбол використовується в урочній та позаурочній формах фізичного виховання, а також у позакласній роботі в спортивних секціях, на заняттях груп початкової підготовки системи ДЮСШ на базі загальноосвітніх навчальних закладів [12; 13; 17].

Загальною метою проведення занять з баскетболу в загальноосвітніх навчальних закладах є всебічний фізичний розвиток юнаків і дівчат, зміцнення їхнього здоров'я, набуття певного рівня техніко-тактичної майстерності в баскетболі, підготовка до суспільно корисної діяльності в майбутньому житті. Підготовленість школярів до занять баскетболом визначається за параметрами наявності певних рухових навичок, теоретичних знань з основ баскетболу, особисті мотиваци до занять, окремих психологічних якостей. Основними методами організації занять і тренувань виступають поточний, поточно-груповий методи і метод колового тренування. Урочні форми занять при організації навчання основам баскетболу варто доповнювати позаурочними (заняття в баскетбольних шкільних секціях, тренування і виступи за баскетбольну команду класу або школи, участь у масових фізкультурних заходах, фізкультурних святах, різного роду змаганнях, спортивних розвагах та конкурсах) та позашкільними (заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, фізкультурно-спортивних клубах, позашкільних секціях фізкультурно-спортивної спрямованості, участь у діяльності літніх чи зимових оздоровчих таборів відпочинку, палаців школярів) формами. Важливою складовою навчання є ігрові вправи та рухливі ігри, які допомагають відпрацьовувати рухові навички, закріплювати матеріал в ігровій формі [2; 7; 12].

Змістове наповнення навчальних та ігрових занять з баскетболу в різні вікові періоди шкільного навчання істотно відрізняється, при переході в наступний клас підбір вправ на технічну і тактичну підготовку повинен здійснюватися за принципом "від простого – до більш складного". Загальною основою технічного навчання баскетболу в початковій школі складають: навчання найпростішим прийомам ловлі й ведення м'яча, гри в пас, цілення перед кидком. Зміст технічної і тактичної підготовки в середній школі (5-9 клас) має таку послідовність: взаємодія з м'ячем із суперником один на один (без контактних дій); вибір і займання гравцями без м'яча вільних місць на майданчику; тренування кидків у кошик; вибивання м'яча під час його ведення суперником і накривання кидків; ведення м'яча з протидією суперника; відкривання на майданчику в русі після віддачі передач; швидкі прориви з кидками в кошик; кидки з протидією суперника; вибір місця під час підбору м'яча, який відскакує від щита; колективні атаки з використанням центрових гравців; групові заслони. У старших

класах загальний зміст навчання варто будувати в такій послідовності: кидки в кошик з різних дистанцій; використання різних прийомів нападу і фінтів в умовах жорсткої опіки; різні способи передачі м'яча у стрибку; блокування кидків; організація позиційного нападу з двома центровими; скриті передачі та скидки; добивання м'яча в кошик у стрибку; ведення, передачі й кидки в ускладнених умовах [4; 11; 14; 16].

Шкільне баскетбольне заняття складається з підготовчої, основної та заключної частин. Основними методичними рекомендаціями до проведення підготовчої частини є попередня підготовка залу чи майданчику, початок заняття з побудови учнів і постановки загальних, групових та персональних завдань, чергування різних засобів для забезпечення комплексного навантаження на різні частини тіла і групи м'язів школярів, різних за характером виконання вправ (наприклад, швидких і повільних, на розтягування та розслаблення), включення до заняття елементів підготовчих до баскетболу рухливих ігор. З точки зору змістового наповнення до підготовчої частини рекомендується включати: 1) декілька загальноорозвиваючих вправ (з метою розігріву організму); 2) декілька вправ з арсеналу стретчингу (з метою розтягування м'язів); 3) серію вправ з арсеналу баскетбольної підготовки (з метою підведення до основної частини). До комплексу вправ з арсеналу стретчингу входять вправи на статичне, динамічне і пасивне розтягування. Вправи з арсеналу баскетбольної підготовки поділяються на такі, в яких кожен учень має свій м'яч (підкидання м'яча з різних положень з різними рухами тіла; обертання м'яча навколо спини, колін, голови, тулуба, ніг; маятники і переводи м'яча), і такі, в яких два учні працюють з одним м'ячем (передачі в парах двома руками від грудей, з поворотами тощо).

Основними методичними рекомендаціями до проведення основної частини заняття є одночасне використання по можливості більшої кількості м'ячів, чергування різних методів навчання, при навчанні елементів техніки і тактики гри дотримання послідовності навчальних етапів (ознайомлення учня з прийомом; розучування прийому у спрощених умовах; розучування його в ускладнених умовах; закріплення в ігрових умовах). Серед методів навчання і тренування застосовуються вербальний, наочний, вербально-наочний, цілісний (комплексний), роз'єднаний, методи поєднаних впливів, термінової інформації, рухової інформації, ігровий і змагальний методи. В рамках окремих методів навчання необхідно чергувати різні методи тренування. На двосторонніх іграх школярі повинні мати обмежену кількість доволі використовувати майже всі технічні прийоми і тактичні дії, що були ними раніше вивчені та засвоєні.

Основну частину рекомендуємо починати з виконання вправ на ведення м'яча (біг на носках і п'ятках з веденням м'яча; біг по чергово на зовнішніх і внутрішніх краях стопи з веденням м'яча; біг з поворотами і веденням м'яча, з переводами м'яча перед собою, за спиною, між ногами; біг перехресним кроком та спиною вперед з веденням м'яча; рух стрибками на двох та одній нозі з веденням м'яча; синхронне ведення м'яча в парах, узявшись за руки; біг із веденням м'яча з розворотами і ривками вперед тощо). Ці вправи доповнюються рухливими іграми з веденням м'яча (ведення м'яча на обмеженій просторі, з вибиванням його позаду в парах, ігри 2х2, 1х1 тощо). У старших класах важливу роль відіграють вправи та рухливі ігри на техніку ловлі й передачі м'яча – наприклад, ловля й передачі м'яча при зустрічному русі з трьома м'ячами, передачі після ведення м'яча з фінтами, передачі м'яча у квадраті, передачі з рук в руки на великій швидкості, передачі з підкиданням на короткій відстані (з двома м'ячами). Не менш важливе значення мають індивідуальні вправи і вправи в парах з двома і трьома м'ячами.

Особливе значення мають вправи та рухливі ігри на техніку кидків м'яча в кошик – індивідуальні, з двома чи трьома гравцями. Кидок м'яча в кошик – один із найважливіших технічних баскетбольних прийомів, який певною мірою узагальнює всі інші прийоми. У сучасному баскетболі найважливішу роль з технічної точки зору відіграє кидок однією рукою у стрибку або в русі, але у шкільному навчанні увагу слід приділяти й кидкам двома руками в русі та з місця. Для підвищення влучності кидків важливі вправи, що виконуються зі статичних положень. При навчанні старшокласни-

ків кидкам у кошик необхідно звертати увагу на дотримання ними таких вимог: 1) не затримувати час виконання кидка; 2) у вихідному положенні тримати м'яч близько до тулуба; 3) при виконанні кидка однією рукою її лікоть направляти на кошик; 4) м'яч випустити через вказівний палець; 5) кидок супроводжувати рукою та кистю; 6) погляд утримувати на кошику, на ньому ж зосереджувати всю увагу; 7) стежити за м'якістю кидка; 8) утримувати плечі паралельно для збереження рівноваги. Найбільш розповсюдженими помилками при виконанні кидків, згідно з результатами нашого спостереження, є невміння зосереджувати увагу на кошику і надмірно сильне обертання м'яча. Серед індивідуальних вправ на техніку виконання кидків варто виділити виконання кидків із статичних положень з різної дистанції, з близької відстані в русі, у стрибку після ведення м'яча, з близької відстані з обманними рухами і поворотами, з додатковими прийомами і з різних відстаней, виконання дальніх кидків і добивання м'яча в кошик.

До основної частини заняття необхідно включати також комплекси вправ на розвиток ефективних дій слабкішою рукою (ведення слабкішою рукою м'яча по прямій лінії з мінімальною кількістю ударів о підлогу; перевід м'яча зі слабкішої руки в сильнішу на місці та в русі; ловля м'яча слабкішою рукою з подальшим підхопленням його сильнішою тощо) й на розвиток тактичних баскетбольних умінь з веденням м'яча (такі вправи варто виконувати за участю двох нападників та одного захисника).

Важливо найбільш повно забезпечити змістове наповнення основної частини ігрових занять з баскетболу. До неї включаються підготовчі комплексні ігри за спрощеними правилами на вдосконалення основ техніки і тактики. Слід звернути увагу на те, що при проведенні ігрових занять в урочній та позаурочній (шкільній) формах роль прийомів контактної гри (зокрема контактного захисту) не повинна бути значною, тобто акцент робиться на виконанні технічних прийомів, а не контрприймів і протидій. Це положення базується на тому, що активні контакти із суперником (принаміні професійному баскетболу) призводять до частих порушень техніки виконання прийомів гри, помилок; невдалі дії можуть підірвати віру юнаків і дівчат у власні сили, що неприпустимо, враховуючи головну мету оздоровчих занять баскетболом – всебічний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я школярів. У шкільних умовах гра з мінімальними контактами сприяє правильному вибору позицій на майданчику захисниками.

У заключній частині використовуються імітаційні вправи та вправи на розвиток уваги, вправи на координацію рухів, дихальні вправи та вправи на розслаблення, малорухливі ігри [1; 3; 7; 9; 11; 15].

Під час навчання прийомам гри в баскетбол вчитель фізичної культури повинен звертати увагу на активність учнів, організацію виконання вправ, розподіл учнів на команди. Для забезпечення активності кожного учня під час ігрового заняття пропонується різний порядок проведення заміни: 1) всіма складами команд: за наявності запасних гравців після поділу класу (групи) на команди проводяться заміни по ходу гри; 2) циклічні заміни: через певні проміжки часу одночасно міняються 1-3 гравці, при цьому заміні починаються з найсильніших гравців; найсильніші ж гравці починають і закінчують гру; 3) умовні заміни: по чергово міняються гравці, які часто порушують правила або припускаються грубих тактичних помилок (переважно в захисті та при організації атак); при цьому не міняються гравці, які припустилися технічних помилок у нападі. Важливу роль у роботі вчителя відіграє оцінювання техніко-тактичної діяльності школярів; критеріями такого оцінювання можуть виступати показники відношення кількості очок, набраних гравцем під час ігрового заняття або змагання, до загальної кількості очок, набраних командою; кількість точних передач, влучень і промахів зі штрафних кидків тощо [14; 19].

Висновки:

1. В ході дослідження вивчено наявний досвід організації сучасної баскетбольної підготовки в загальноосвітніх навчальних закладах. У 5-11 класах баскетбол є складовою програми фізичної культури, він використовується в урочній та позаурочній формах фізичного виховання, у позакласній роботі в спортивних секціях, на заняттях груп початкової підготовки системи ДЮСШ. На базі шкіл. В рамках шкільної фізичної підготовки засоби баскетбо-

лу сприяють вирішенню завдань загального фізичного виховання школярів, навчання основам навичок гри в баскетбол, привчання до систематичних занять фізичними вправами. Змістове наповнення навчальних та ігрових занять із баскетболу в різні вікові періоди шкільного навчання відрізняється – це стосується змісту фізичної, технічної і тактичної підготовки.

2. Методика навчання баскетболу в системі шкільного фізичного виховання повинна включати мету занять, критерії, за якими

вчитель визначає підготовленість школярів до занять, орієнтовну періодичність і тривалість занять, методи тренування, методичні рекомендації щодо проведення структурних частин заняття – підготовчої, основної, заключної, контроль за фізичним та емоційним станом учнів. Методичні рекомендації до окремих частин містять основні завдання, засоби, безпосередньо методичні рекомендації, методи навчання і тренування, змістове наповнення частин занять.

Література та джерела

1. Анишина С.Н. Методика обучения технике баскетбола: Методические разработки для студентов педагогических и заочных факультетов ГЦОЛИФКА / С.Н.Анишина. – М.: ГЦОЛИФК, 1986. – 22 с.
2. Ареф'єв В.Г. Фізична культура в школі / В.Г.Ареф'єв, Г.А.Єднук. – 2-е вид., доп. і перероб. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 384 с.
3. Бабушкин В.З. Подготовка юных баскетболистов / В.З.Бабушкин. – К.: Здоров'я, 1985. – 142 с.
4. Баскетбол для молодых игроков: Руководство для тренеров / Х.М.Бусета, М.Мондони, А.Авакумович, Л.Киллик. – Издание ФИБА совместно с ЕАБТ. – М.: ЧП "Румянцев", 2000. – 269 с.
5. Баскетбол: Учебник для институтов физической культуры / Под ред.Ю.М.Портнова. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 288 с.
6. Бойко Я.С. Баскетбол: Конспект лекцій / Я.С.Бойко, Є.В.Кравчук. – Харківська національна Академія міського господарства. – Харків: ХНАМГ, 2009. – 39 с.
7. Гомельский А.Я. Баскетбол: секреты мастера. 1000 баскетбольных упражнений / А.Я. Гомельский. – М.: ФАИР, 1997. – 224 с.
8. Железняк Ю.Д. Спортивные игры. Техника, тактика, методика обучения / Ю.Д.Железняк. – М.: А.С.Т., 2007. – 256 с.
9. Игры в тренировке баскетболистов: Учебное пособие / Ю.И.Портных и другие. – СПб.: СПбГАФК, 1999. – 66 с.
10. Колос В.М. Баскетбол: теория, практика: Методическое пособие / В.М.Колос. – Минск: Польша, 1988. – 167 с.
11. Максимів Г. Технологія навчання прийомів гри в баскетбол учнів загальноосвітньої школи / Г.Максимів // Молода спортивна наука України: 36. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10: У 4-х т. – Львів: НВФ "Українські технології", 2006. – Т. 1. – 464 с. – С.150-155
12. Нестеровский Д.И. Баскетбол. Теория и методика обучения / Д.И.Нестеровский. – М.: Инфра-М, 2006. – 408 с.
13. Овчарек О.М. Проблеми розвитку фізичного потенціалу учнів загальноосвітніх шкіл / О. М.Овчарек, О. П.Романчук // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: 36. наук. праць. – Вип. 12. – Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2011. – Т. 1. – 394 с. – С.267-275
14. Поплавський Л.Ю. Баскетбол: Навчальне видання / Л.Ю.Поплавський. – К.: Олімпійська література, 2004. – 448 с.
15. Прокопчук Ю.А. Тесты-задания по баскетболу / Ю.А.Прокопчук // Физическая культура в школе. – 2009. – № 2. – С.11-12
16. Суевнов К.В. Баскетбол: техническая и тактическая подготовка школьников IX-XI классов: Учебное пособие / К.В.Суевнов. – Алма-Ата: Казахский институт физической культуры, 1989. – 80 с.
17. Федосеев В.В. На уроках баскетбола / В.В.Федосеев // Физкультура в школе. – 1995. – № 2. – С.26-27
18. Фізична культура в школі: Методичний посібник / За заг. ред. С.М.Дятленка. – К.: Літера ЛТД, 2009. – 176 с.
19. Хромаев З.М. Тетрадь тренера по баскетболу / З.М.Хромаев, Л.Ю.Поплавский, Г.С.Зашук. – К.: Украина, 2003. – 128 с.

В статье рассмотрены основные черты баскетбола как средства массового физического воспитания, специфика обучения баскетболу в современных общеобразовательных учебных учреждениях. Разработаны методические рекомендации по баскетбольной подготовке в системе физического воспитания старшеклассников, сформулированы основные постулаты и правила организации и проведения учебных и игровых занятий по баскетболу в различных формах, охарактеризовано их содержательное наполнение соответствующими упражнениями и подвижными играми.

Ключевые слова: баскетбол, баскетбольная подготовка, техническое обучение, тактическое обучение, общеобразовательное учебное учреждение, школьники.

The main features of basketball as means of mass physical education have been examined in the article as well as the specificity of basketball training in modern general educational institutions. Methodological recommendations have been developed on basketball training in the system of physical education of high school pupils. Main postulates and rules of organization and implementation of training and game classes of basketball in various forms have been provided. Their substantive content by appropriate exercises and mobile games have been characterized.

Key words: basketball, basketball training, technical training, tactical training, general educational institution, schoolchildren.

УДК 37.037-057.874:372

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО САМИХ СЕБЕ ТА ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ

Рейпольська Ольга Дмитрівна

м. Київ

Статтю присвячено вкрай актуальній на сучасному етапі проблемі – виховання ціннісного самоставлення в дітей старшого дошкільного віку. У роботі представлено філософські та психолого-педагогічні аспекти проблеми. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що важливим завданням виховання є процес створення умов для формування відповідного ставлення особистості до самої себе. Розкрито особливості ціннісного самоставлення як наукового феномену, механізми становлення ціннісного самоставлення в дітей старшого дошкільного віку, схарактеризовано особливості формування ціннісного самоставлення у старших дошкільників.

Ключові слова: виховання, ціннісне самоставлення, діти

старшого дошкільного віку, Я-концепція, самооцінка

Зміни у соціальній, політичній, економічній сферах, які характеризують сучасне українське суспільство, спонукають до перегляду напрямів розвитку освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Законах України "Про Освіту", "Про дошкільну освіту", Національній доктрині розвитку освіти визначено основні принципи освіти в нашій державі, які передбачають орієнтацію на особистість, формування в неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і самої себе, забезпечення органічного зв'язку з національною культурою, традиціями.

Орієнтація педагогічного процесу на особистість підвищує

значення аналізу існуючих і створення нових освітніх підходів, зокрема, оптимізації змісту виховання, спрямованого на формування у дошкільників ціннісного ставлення до себе. Наукові дослідження, що розкривають теоретико-психологічну проблему ставлень особистості (Б. Ананьев, І. Бех, О. Леонтьєв, В. Мясіщев, Ю. Приходько, В. Столін та ін.), та відповідні пошуки у педагогіці (О. Степанов, М. Фіцула, І. Харламов та ін.) характеризують це утворення як систему зв'язків людини із значущими для неї сторонами дійсності, що реалізується в поведінці, закріплюється у способі життя, стає складовою свідомості й самосвідомості особистості, характеристикою самоцінності.

Ціннісне ставлення до себе у психолого-педагогічній літературі розглядається як важлива компонента самосвідомості, що засвідчує зрілість особистості. Воно має відповідні компоненти, форми та показники прояву (І. Бех, О. Кононко, В. Мясіщев, В. Сластенін, В. Столін, В. Сухомлинський, Л. Рувинський та ін.).

Аналіз наукових джерел дає підстави для твердження про важливість виховання ціннісного ставлення до себе у розвитку дитини дошкільного віку за допомогою різноманітних засобів педагогічного впливу (І. Бех, О. Кононко, М. Корепанова, І. Мезеря, В. Непомнящая, С. Тищенко, С. Світлична та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що ставлення до себе є структурною одиницею «Я»-концепції поряд з образом «Я» і поведінковою реакцією суб'єкта.

Узагальнене ставлення до власної особистості виступає підсумковим виміром Я-концепції. Відзначається взаємозв'язок емоційно-ціннісного й оцінного компонентів глобального ставлення до себе, а також взаємозв'язок ставлення до себе з основними сферами життєдіяльності особистості. Особливе значення у функціонуванні узагальненої самооцінки надається рівню розвитку когнітивного компонента.

У руслі концепції про особистісний зміст «Я» В.В. Століна самоставлення описується як специфічна активність суб'єкта на адресу свого «Я», що складається в певних внутрішніх діях. Більше загальним аспектом будови ставлення до себе, його макроструктурою є емоційні компоненти: самоповага, аутосимпатія, близькість-самоінтерес.

Найбільш загальним утворенням структури є недиференційоване загальне почуття «за» і «проти» свого «Я», що є сумациєю позитивних і негативних компонентів за трьома емоційними вісями. Ієрархія компонентів ставлення до себе задається ієрархією провідних життєвих відносин або діяльностей. Зміст узагальненого ставлення до себе обумовлюється ядерними компонентами його структури, що займають найбільш високі ієрархічні місця.

Лінія ставлення до себе є визначальною в системі ставлення суб'єкта до світу, що задає значеннєві орієнтири життєдіяльності людини. Самоставлення, що виступає на позитивному полюсі у вигляді гордості, почуття власного достоїнства, а на негативному – у вигляді свідомості власної малоцінності, у значній мірі обумовлює остаточний результат особистісного розвитку.

Старший дошкільник висловлює своє ставлення як до себе у цілому, так і до окремих якостей своєї особистості через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки. Оцінювання дорослих залишається для старшого дошкільника авторитетним, хоча все більше критерієм самооцінки стає власний досвід та конкретні результати індивідуальної діяльності дитини: ігрової, образотворчої, учбової тощо.

Самооцінка дитини старшого дошкільного віку відносно діяльності й особистісних проявів неоднозначна. При оцінюванні власних дій, умінь і навичок самооцінка дитини характеризується більшою конкретністю. При порівнянні дитиною своєї роботи з роботами ровесників самооцінка здебільшого буває необ'єктивною.

Поряд із цим оцінювання особистісних якостей, проявів характеризується узагальненістю й розмитістю. Самооцінка свого статусу у колективі однолітків у старших дошкільників, як правило, є неадекватною: діти, які об'єктивно перебувають у незадовільному положенні у групі, схильні до переоцінки свого статусу, а ті, що мають високий статус – навпаки, мають тенденцію до його недооцінювання. Переважною більшістю самооцінка старших дошкільників є дещо завищеною, виступаючи захисним механізмом

підтримки позитивного ставлення до себе, впевненості в собі, дає змогу дошкільникові сміливо братися за нову справу, ризикувати, вірити в успіх, вільно оволодівати новими сферами дійсності.

Для розвитку ціннісного ставлення до себе старшого дошкільника важливого значення набуває саморегуляція поведінки, що обумовлена таким новоутворенням в особистісній сфері, як-от: підпорядкування мотивів — відомі психологи В. Котирло та В. Крутецький відзначали виникнення в цьому віці диференціації мотивів «хочу» і «треба». Стійкість ієрархії мотивів ще ситуативна й потребує контролю з боку дорослого; розвиток моральної свідомості — узагальнене сприйняття правил, незалежно від людини, яка вимагає їх виконання й ставлення до неї; перенесення правил в аналогічні із засвоєними ситуації; перетворення узагальнених правил у норми поведінки; збільшення досвіду поведінки; поява й набуття стійкості нових почуттів; освоєння дитиною часового простору, який призводить до формування полімотивованості, дії дитини визначаються теперішнім, минулим й майбутнім проявами.

Упродовж дошкільного дитинства самоставлення зазнає істотних змін: збагачується за своїм змістовим наповненням; варіюється за формами прояву; набуває більшої усвідомленості. Говорячи про самоставлення, слід пам'ятати, що воно завжди носить якусь оцінку (позитивну чи негативну). Пріоритетним напрямом в роботі педагогів дошкільного навчального закладу має бути формування у дітей самоставлення, що одночасно є позитивним, рефлексивним і критичним. Таке ставлення особистості до себе ми називаємо ціннісним. У ціннісному самоставленні як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне самоприйняття дитиною своєї статевої належності, доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка. Слід зазначити, що ціннісне самоставлення дошкільників своєю модифікацією зумовлює характер статево-рольової поведінки, взаємин із дорослими та однолітками та результативність діяльності.

Другий напрямок педагогічної роботи — формування та розвиток самосвідомості. Самосвідомість — здатність сприймати себе зі сторони, розуміти своє значення для інших; усвідомлення й оцінка свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів, бажань, інтересів (О. Кононко).

З цим складником структури особистості пов'язане усвідомлення дитиною свого місця у житті і своєї причетності до світу. Саме у період дошкільного дитинства виникає усвідомлення власних можливостей, закладаються основи самооцінки, образу-Я, елементарної Я-концепції. Дитина дошкільного віку в змозі оцінити власні позитивні і негативні особистісні якості, своє місце в системі суспільних відносин.

В основу розробки системи ефективного формування у дітей дошкільного віку ціннісного самоставлення покладено ідею цілісного підходу в організації їхньої життєдіяльності в дошкільному навчальному закладі, оновлення змісту, форм та методів навчально-виховної діяльності, створенню розвивального середовища сприятиме використання авторської технології виховання в ранньому онтогенезі соціально схвалених, прийнятих, конструктивних форм ціннісного само ставлення як життєвої опори.

Реалізація методики спрямовується на збагачення умовлень дошкільників про власні чесноти і вади; виховання в них самоповаги, здатності довіряти власним можливостям; формування уміння поводитися самостійно, діяти конструктивно, відстоювати власну гідність у своїх діях та вчинках, обґрунтовувати власну думку, орієнтуватися на базові моральні цінності.

Важливим напрямом педагогічної роботи є забезпечення доступного дошкільникам балансу Я-фізичного, Я-духовного та Я-соціального, оптимізація моделі взаємодії у системах «дорослий - дитина» та «дитина - дитина»; створення для цього відповідного теоретико-методологічного та програмно-методичного забезпечення.

Схарактеризуємо особливості організації роботи за трьома напрямками.

Так, працюючи за напрямком *Я-фізичне*, звертали увагу на формування ціннісного самоставлення як представника певної статі. Так, багатогранність проблеми гендерних особливостей формування самоставлення дітей старшого дошкільного віку дає

підстави стверджувати, що даний напрямок є важливою ланкою роботи ДНЗ. Саме тому, спираючись на розроблену нами схему дослідження, було проаналізовано гендерні особливості самоставлення дітей старшого дошкільного віку.

Відносно структурних характеристик самоставлення, гендерні відмінності наявні у проявах самоінтересу, керівництва власною поведінкою та саморозуміння, рівень яких вищий у дівчаток. У хлопчиків більш вираженими є такі складові самоставлення, як аутосимпатія та самовпевненість. Не виявлено статистично значущих відмінностей за шкалами «інтегральне самоставлення», «самоповага», «очікування позитивного ставлення від інших», «самоприйняття» та «самозвинування».

У хлопчиків старшого дошкільного віку дещо вищий показник рівня за шкалами «прийняття себе» та «прийняття інших», а також за шкалою «домінування». Їм притаманний екстернальний локус контролю. В дівчаток вищі показники за шкалами «адаптивності», «емоційного комфорту» та «ескапізму», переважаючим є інтернальний локус контролю.

Аналіз змістових характеристик показав, що хлопчикам властивий вищий ступінь прийняття себе та інших, однак в них прослідковується тенденція до неадекватно позитивного самоставлення. Щодо наявності суперечливих характеристик, то вони частіше проявляються в хлопчиків, що пов'язано з нижчим рівнем розвитку рефлексії.

Аналізуючи гендерне підґрунтя виявлених закономірностей, можна стверджувати, що неадекватно завищене самоставлення хлопчиків може бути пов'язане з впливом гендерних стереотипів, згідно з якими чоловіки повинні володіти такими якостями, як активність, сила, самостійність, потреба в домінуванні, незалежності й досягненнях, агресивність, демонстративність, наполегливість.

Прагнення відповідати зразкам маскулінності призводить до перебільшення власної сили, активності та домінантності. Згідно з гендерними рольовими очікуваннями до хлопця висуваються часто непомірно високі вимоги. Якщо хлопець не в змозі відповідати стереотипним уявленням про поведінку та індивідуальні особливості «справжнього» чоловіка, яку йому нав'язують у соціумі чи яка сформувалась у його власній свідомості, у нього починають діяти компенсаторні механізми, відповідно до яких його самооцінка стає завищеною, а самоставлення - неадекватним.

Для дівчаток позитивна оцінка себе пов'язана не стільки з наявністю соціально бажаних рис, скільки зі ставленням до себе позитивно в цілому, до того ж суспільство висуває до дівчаток не такі жорсткі вимоги, як до хлопчиків, оскільки гендерні стереотипи жіночності полягають у наявності таких рис, як схильність до концентрації на почуттях, експресивність, дружельюбність, відгукливість, слабкість, покірність, турботливість.

Дошкільникам із неадекватно критичним самоставленням притаманна невідповідність поведінки стереотипізованим гендерним ролям, що важко переживається особистістю та призводить до негативної оцінки себе в цілому. Слід зазначити, що дана закономірність більш яскраво проявляється в хлопчиків, аніж у дівчаток. Тобто хлопці, поведінка яких не вписується в рамки поняття «маскулінність», набагато важче це переживають, ніж дівчатка, для яких характерні маскулінні риси. І навпаки: дівчатка з рисами андрогінності зазвичай є краще адаптованими та в більшій мірі самореалізованими.

Описуючи гендерні особливості самоставлення ми звертали особливу увагу на ступінь сформованості гендерної ідентичності й виявили, що він є досить високим як серед хлопчиків, так і серед дівчаток.

Неадекватне самоставлення, виявлене в ході експерименту, потребує корекції, метою якої є розвиток рефлексії та самосвідомості, у тому числі і гендерної. Поглиблення їхніх знань про себе, формування цілісного, змістовно насиченого образу «Я» розглядалася нами, як передумова оптимізації самоставлення.

Отже, гендерні уявлення хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку формуються як результат їхньої безпосередньої взаємодії з найближчим соціальним оточенням (сім'я, ровесники своєї та протилежної статі, вихователі та інші дорослі особи) та опосередкованого впливу соціальних норм і стереотипів через

ЗМІ, твори мистецтва (мультки, казки, оповітки та ін.) тощо; у старшому дошкільному віці мають місце помірно виражені відмінності в гендерних уявленнях хлопчиків і дівчаток. У свідомості хлопчиків закорінене уявлення про необхідність маскулінності чоловіків і фемінінності жінок. У дівчаток сформовано гендерний стереотип високої маскулінності чоловіків, а оцінюючи жінок, дівчатка приписують їм андрогінні або маскулінні риси. У сучасному соціумі гендерні стереотипи дівчаток старшого дошкільного віку змістилися в бік визнання маскулінних та андрогінних рис жінок; андрогінність дітей старшого дошкільного віку сприяє формуванню позитивного самоставлення, підвищуючи, зокрема, соціально-психологічну компетентність та комунікативну гнучкість. Натомість високий ступінь маскулінності спричиняє негативне самоставлення, дезадаптує поведінку молодшої людини в міжособистісній сфері.

Другий напрям роботи з формування ціннісного самоставлення передбачає роботу за напрямком Я-духовне.

На думку І. Бега, духовний розвиток визначається рівнем розвитку духовної самосвідомості особистості і полягає в усвідомленні, розумінні та прийнятті своєї духовної сутності; становленні розуміння себе, самопізнання, самоактуалізації та самореалізації власного духовного потенціалу шляхом розвитку волі.

Тож, духовна самосвідомість – здатність особистості усвідомлювати свої психічні властивості, власно себе як діяча в певних морально-етичних ситуаціях, соціальних умовах, які дозволяють проявляти (виражати) знання/ вміння/ ставлення до самої себе, інших людей, своє місце у житті.

Даний напрям роботи є вкрай важливим у зв'язку з тим, що саме у дошкільному віці зміст самосвідомості активно збагачується і закладаються засади задальшого духовного розвитку.

Наступний, третій напрям роботи, формування ціннісного самоставлення – Я-соціальне.

При цьому нашу увагу було спрямовано на дитину як соціальну істоту, яка характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу об'єктивно спрямовує його й визначає загальний зміст, який Д. Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається в процесі діяльності. Такої ж думки дотримується і О. Кононко, яка визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного «Я».

У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими. Це процес освоєння й реалізації зростаючою людиною соціального змісту (і в цьому значенні вона певною мірою протистоїть процесу індивідуалізації); соціалізація також розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, у якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії.

Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей. Взаємодія дитини із «зовнішнім» світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, відбитих у сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб'єкта предметної діяльності.

Дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання (Р. Буре, В. Кузьменко, С. Кулаківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко та ін.). Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві.

У цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна

й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Усе це створює передумови для переходу до шкільного життя.

Особливого значення й гостроти набуває проблема «емоційного світосприймання та світовідчуття» дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття (Б. Ананьєв, А. Асмолов, В. Мясіщев), у зв'язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму свідомості й самосвідомості дитини (О. Запорожець, О. Кононко, В. Лебединський, О. Нікольська), у руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В. Зінченко, О. Леонт'єв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою співпричетність до світу як до цілісної системи.

Розширюючи й установлюючи соціальні зв'язки, шести-семирічна дитина освоює власний психологічний простір і можливість життя в ньому. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих.

Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості

кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних і небезпечних її напрямів (О. Кононко, П. Кошелева, В. Кудрявцев).

Отже, соціальний розвиток дитини постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення, та індивідуалізації - набуття самостійності, відносної автономності.

Якщо при входженні дитини в соціум або спільноти різного порядку й рівня розвитку встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності й норми соціуму, а з іншого - має індивідуальний внесок у спільний життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум.

Таким чином, організуючи цілеспрямовану роботу з формування ціннісного самоставлення необхідно пам'ятати, що вона має будуватися системно і у комплексі (єдність та взаємозв'язок Я-фізичного, Я-духовного, Я-соціального). Лише за таких умов можна досягти позитивних зрушень у цьому складному процесі - формуванні дитячої свідомості. Перспективами подальших розвідок є емпіричне дослідження ефективності формування уявлень дошкільників про самих себе та виховання ціннісного самоставлення.

Література та джерела:

- Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку образу «Я» особистості / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Лев Семенович Выготский // Психология личности: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 161–166.
- Кон И.С. Личность и ее самосознание /Игорь Семенович Кон. – М. І Політиздат, 1984. – 335 с.
- Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / Василий Васильевич Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22–33.
- Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія [А. М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С. М. Курінна, Печенко І. П.] / за заг. ред. Н.В. Гавриш.- Луганськ, 2000. – 320 с.
- Кононко О.Л. Самосвідомість у житті дошкільника / Олена Леонтіївна Кононко / У зб. : Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2004. – С. 6 – 10.
- Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Григорій Силивич Костюк / Під ред. Л.М. Проколенко. – Київ: Рад. шк., 1989. – 243с.
- Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Тамара Олександрівна Піроженко: навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.
- Світлична С.П. Поняття ціннісного ставлення до себе у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях / Світлана Петрівна Світлична // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вип. 10. Т. 1. – Кам'янець-Подільський. – 2007. – С. 17-26.
- Столин В.В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М.: МГУ, 1983. – 288с.
- Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді і стан розроблення проблеми / Ольга Василівна Сухомлинська //Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.105-111.
- Хрестоматія з духовно-морального виховання дітей дошкільного віку / А.М. Богуш, В.Є. Сучок; Нац.ун-т «Острозька Академія». – Острог: Нац.ун-т «острозька Академія», 2009. – 234 с.

В статті презентовано результати дослідження проблеми виховання ціннісного ставлення до себе у дітей старшого дошкільного віку в умовах особистісно орієнтованого освітнього процесу дошкільного закладу. В роботі представлені філософські та психолого-педагогічні аспекти проблеми. В результаті теоретичного аналізу виявлено, що важливішими завданнями виховання є процес створення умов для формування відповідного ставлення до самої себе. Установлено, що ціннісне ставлення до себе є складною структурованою сукупністю представлень, переживань, позитивних оцінок, значимих для особистості якостей та досягнень, що впливають на поведінку та діяльність.

Ключові слова: виховання, ціннісне ставлення до себе, діти старшого дошкільного віку, Я-концепція, самооцінка

In the article on the basis of studying of the theoretical questions devoted to a problem of education of the valuable relation to at children of the senior preschool age, philosophical, psychological, pedagogical approaches to a problem of education of the valuable relation to are opened, the structure of display are defined, indicators of the valuable relation to at the senior Preschool Children are developed, features of development of the valuable relation to at children of the senior preschool age are considered. In executed research for the first time the focused on person technology of education of the valuable relation to at Children of the senior preschool age.

Key words: education, the valuable relation to, the senior preschooler, children preschool age, self-concept, self-esteem

Стаття розкриває особливості організаційно-дидактичних форм і зміст гімназійної освіти в Закарпатті в різні історичні періоди. Гімназія освіти на Закарпатті розвивалася в загальноєвропейському контексті. Історико-педагогічний пошук свідчить про формування законодавчої бази діяльності гімназії. Визначено еволюція гімназійної освіти від вивчення латини до гуманізації та диференціації освітніх напрямків. Виявлено дію освітньої політики на формування гімназійної освіти.

Ключові слова: гімназія, гімназія освіти, еволюція змісту гімназійної освіти, організація навчання.

Актуальність нашого дослідження визначається активним розвитком системи загальноосвітніх навчальних закладів нового покоління, практику яких необхідно збагатити кращими педагогічними традиціями української школи. Це дозволить оптимально використати регіональні особливості формування нових поколінь громадян України. За останні роки в історико-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється аналізу різних ланок вітчизняної освіти. Проте гімназія освіти в Закарпатті не була предметом окремого дослідження. Вивчення цього феномена відкриє шлях до збереження власної ідентичності.

Історію розвитку школи, освіти і педагогічної думки в Україні та за кордоном висвітлюють праці А.Алексюка, Л.Баїка, А.Вихруца, О.Глузмана, М.Євтуха, В.Кеміня, В.Кравця, В.Майбороди, Н.Ничкало, Г.Сагач, Г.Філіпчук та ін. Діяльність закладів гімназійної освіти в Україні та за кордоном вивчали Т.Завгородня, С.Коляденко, І.Мицишин, І.Руснак, М.Чепіль та ін. Розвиток освіти у Закарпатті у різні історичні періоди розкрито у працях М.Басараба, О.Бенци, В.Гомонная, А.Ігната, Б.Качура, І.Небесника, В.Росула, В.Химинця, В.Худанича, О.Яцини та ін.

Метою нашого дослідження є виявити вплив освітньої політики, ідеології й шкільного законодавства на формування гімназійної освіти у Закарпатті під владою різних держав; простежити інтенсивність виникнення мережі гімназій, уточнити регіональну специфіку виникнення і розвитку гімназійної освіти розкрити особливості організаційно-дидактичних форм і змісту гімназійної освіти в різні історичні періоди; виявити вплив освітньої політики, ідеології й шкільного законодавства на формування гімназійної освіти у Закарпатті під владою різних держав.

Термін "гімназія" почали використовувати у містах-державках Малої Азії для означення місця для фізичних вправ. Як освітній заклад гімназія бере початок від монастирських шкіл з XVI ст. Мовою навчання була латинь, основою освіти старогрецький "тривіум". Початок європейської гімназійної освіти було покладено у 1538 р. заснуванням німецької Страсбурзької гімназії Й.Штурмом. У 1578 р. цей заклад налічував вже кілька тисяч учнів, не значну частину з яких становили нащадки шляхетних родин. В основу своєї освітньо-виховної системи Й.Штурм поклав три основні ідеї: благочестя, знання і красномовство. Кінцевою метою навчання було - "мудра і красномовна скромність". Для реалізації цієї мети ним же був розроблений навчальний план, запозичений усіма тогочасними протестантськими європейськими гімназіями, а пізніше - і католицькими єзуїтськими колегіями. У 10-річній Страсбурзькій гімназії не вивчалися математика та інші реальні предмети. Зміст освіти полягав у засвоєнні Святого Письма, граматики латинської та грецької мов і літератури, а також літератури, в принагідному вивченні історії й географії та в більш ґрунтовному викладанні основ діалектики й риторики. З поширенням ідей протестантизму та заснованих на відповідній виховній ідеології класичних шкіл у боротьбу за світогляд молоді долучилися єзуїтські колегії та академії. На українських землях виник латино-греко-слов'янський напрям у змісті загальної освіти, перевагою якого було викладання рідною мовою.

Значний внесок у реформування змісту та методики викладання гімназійних дисциплін був зроблений неогуманістами. Зокрема у розширення змісту освіти на основі запровадження

реальних дисциплін (математики, історії, географії), рідної мови, а також збільшення кількості годин на вивчення грецької. Ядром нового навчального плану для пруських гімназій, що був розроблений на початку XIX ст. І. Зюферном, стали чотири узгоджених між собою предмети - латинська, грецька, рідна (німецька) мови і математика. Головною метою нових гімназій, замість латинської елоквенції (красномовності), стала формальна літературно-естетична освіта, побудована на оволодінні античною культурною спадщиною. Реформа пруських гімназій на поч. XIX ст. передбачала: 1) запровадження у 1810 р. іспиту на звання гімназійного учителя; 2) введення у 1812 р. нової, більш широкій і конкретнішої програми випускних іспитів. Остання передбачала вимоги до екзаменів - усного (з усіх предметів гімназійного курсу) та письмового (переклад будь-якого уривка з грецької мови на рідну і навпаки, латинський твір з навичками мовлення, німецький твір, математична задача). Після запровадження нових вимог до іспиту зрілості, з усієї мережі латинських шкіл було виділено власне науковій гуманістичній навчальні заклади, за якими закріпилася назва "гімназії". Метою діяльності цих шкіл стала підготовка учнів до університетських студій. Модернізація пруських гімназій надзвичайно вагомо вплинула на структуру й змісту освіти європейських середніх шкіл [3].

Однією із найдавніших гімназій Східної Європи вважається Ужгородська гімназія. Як свідчать архівні матеріали навчальний заклад було відкрито у 1613 р. у с. Гуменному (територія сучасної Словацької Республіки) а з часом перенесено до Ужгорода. Під впливом суспільно-політичних чинників офіційна назва гімназії багаторазово змінювалася, проте заклад успішно діяв при різних державних або напівдержавних утвореннях до радянських влад (29 червня 1945 р.).

В основу організації навчання було покладено пруську модель. Процес навчання тривав шість ступенів: нижній клас граматики поділений на клас принизливості і партістів, другий або граматики, третій клас синтаксису, четвертий - поетів або гуманістів і клас риторики. Забезпечували навчання три професори, і кожен навчав по два класи. Навчання здійснювалося латинською мовою. Вивчалася грецька мова, теологія, література, ораторське мистецтво, риторика, історія, культура, арифметика тощо. Як розмовна мова використовувалася угорська, про навчання рідної мови не йшлося. Ознайомлення з навчальним матеріалом здійснювалось у першій половині навчального року, а потім переходили до вправлень та повторень. Методами навчання були розповіді, бесіди, дискусії, декламації, вистави, змагання, навчальні ігри. Домашні завдання були не систематичними і зводилися до вправлень чи заучувань. Широко застосовувалося навчання слабших учнів кращими. Кращий з учнів слідував за дисципліною і відвідуванням. До наступного класу гімназистів переводили за підсумками навчання. Іспити були публічними [7].

Між середньою і вищою школами Австрії до середини XIX ст. неперервний "ланцюг" закладів класичної освіти виглядав так: "6-річна класична гімназія 2-річні філософські студії (чоловічі ліцеї) університет", то після реформи, проведеної згідно з "Організаційним нарисом гімназій і реальних шкіл Австрії (1849 р.)", взаємозв'язки з опосередкованих стають безпосередніми і ще більш тісними. Їх можна викласти вже простішою формулою: "8-річна класична гімназія університет". Проміжну ланку в системі класичної освіти утворювали коледжі або семінарії.

З другої половини XIX ст. Закарпаття перебувало в складі конституційної Австро-Угорської монархії. Австрійська династія Габсбургів проводила досить виважену освітню політику стосовно пригноблених нею народів. Це й зумовило більш сприятливі умови для розвитку в сфері освіти, ніж на інших українських землях. Гімназія освіти поділялася на два рівні, а саме: нижча і вища гімназії. Перехід з нижчих класів до вищих здійснювався автоматично У гімназіях двоступеневість, яка мала характер рівневої диференціації змісту програм, була запроваджена у 1849 р. На-

вчальні плани гімназій базувалися на теорії формальної освіти. Еволюція змісту гімназійної освіти проявилася в русі до навчального плану Екснера–Бонітца (1849 р.) в реалізації ідеї рівноправності усіх дисциплін з погляду їх освітньо-виховної ролі [9; с. 164].

За австро-угорських часів гімназії функціонували в Ужгороді, Мукачеві (1895 р.) і Берегові (1895 р.). У 1913–1914 рр. Гімназійна освіта була пріоритетною, що в основному пояснюється відсутністю інших освітніх закладів. На Закарпатті переважали гімназії реального типу. У змісті загальної середньої освіти починає домінувати не класичний, а гуманістичний напрям, котрий передбачав обов'язкове вивчення лише однієї античної мови. Випускники класичних та реальних середніх шкіл мали однакові права при вступі до університетів за межами Закарпаття.

На гімназії покладалося завдання виховання підростаючої молоді для відповідальних господарських і політичних постів. Це були навчальні заклади для угорських дітей, процент місцевого українського населення був у них невеликий. У трьох угорських гімназіях Закарпаття навчалось 1283 учні. Гімназистами, які вважали себе українцями серед них українців (русинів) було 49 чоловік. Викладання історії і географії велося на "руській" мові за граматики о. Кирила, Є. Сабова та І. Раковського (які були ближчі до російської граматики) у період 1862 - 1869 рр.. Внаслідок нової хвилі мадяризації в 1869 р. припинено викладання й цих предметів на "руській" мові, а з 1879 р. сам предмет "руська мова" став необов'язковим [1].

У вересні 1919 р. Закарпаття під офіційною назвою "Підкарпатська Русь" було включено до складу Чехословацької Республіки. Становлення нового демократичного суспільного ладу вимагало покращення рівня освіченості громадян. За конституцією ЧСР (1920 р.) всі народи проголошувалися рівноправними, одержували широкі політичні права і нові можливості для розвитку матеріальної і духовної культури. Як і інші тогочасні європейські держави, ЧСР мала зобов'язання з охорони прав національних меншин, декларовані світовими домовленостями. Держава здійснювала управління школами і контроль над ними. Шкільною справою відіало міністерство шкіл і народної освіти, якому підлягали окружні шкільні уряди. Навчальними закладами Закарпаття видав реферат шкіл і народної освіти в Ужгороді. При ньому діяв дорадчий орган – шкільна рада, до складу якої входили заможні громадяни. Уже в кінці 1919 на початку 1920 років нові чехословацькі власті спільно з адміністрацією Підкарпатської Русі розпочали реформування освіти. Подарунком чехословацької влади закарпатцям стало відкриття українських гімназій (1919 р.) у Берегові та Хусті (1921 р.) [4].

За даними щорічних звітів Берегівської української гімназії у 1919-1920 н.р. тут навчалися 74 учні, з яких було створено підготовчий клас для тих, які слабо володіли українською мовою, не знали кирилиці. У той же час в гімназії з угорською мовою навчання працював тільки один восьмий клас, в якому налічувалося 15 учнів. Навчання їх забезпечувалося з вчителями, які залишилися в Берегові після розпаду Австро-Угорщини. Уже в 1921-1921 роках у класах з угорською мовою навчання навчалось 320 учнів, а в 1920-1922 н.р. уже — 376 учнів, їх навчали 12 учителів і 4 священики У 1920-1921 н.р. було 104 учні, які навчалися в 5-ти класах. Перший клас в зв'язку з неоднаковою підготовкою випускників шкіл було поділено на два відділи. Навчанням займалося 11 учителів, зокрема І.Кульчинський (до 1 грудня 1922 р.), А.Дідик (до липня 1925 р.), К.Заклинський (до 1938 року), С.Ілляшевич (до 1938 р.), А.Артимович (до 1938 р.), М.Григаший (до 1927 р.), І.Гриць, Е.Кудрон, Я.Кудак, В.Пачовський.

В перші роки навчання в основному користувалися підручниками для гімназій з чеською мовою навчання та виданими в Галичині. Майже кожен вчитель гімназії взявся за написання підручників. Першими з'явилися підручники М.Григашія — географія Підкарпатської Русі, В.Пачовського — історія Підкарпатської Русі, А.Дідика — граматика латинської мови, К.Заклинського — латинсько-руський словник. Тексти з латинської виготовлялися і розмножувалися вчителями. Усі предмети викладалися за програмами гімназій Чехословацької республіки, тільки русько-українська мова за програмою шкільного відділу краю. До послуг учнів гімназії були добре устатковані кабінети: хімії, фізики, природо-

знавства, малювання, а також кабінети з філологічних дисциплін, історії, географії, музики і гімнастики. В учнівській бібліотеці на початку 1920 р. налічувалося 726 томів у 1106 книгах. Багато книг у бібліотеці було про козачину, опришків, а також казки, різна перекладна література. Були також класики української, чеської і словацької літератур. Крім шкільної учнівської бібліотеки в гімназії була бібліотека для бідних учнів. Тут на початку 20-х років було понад тисяча книг-підручників. Книги видавалися на весь навчальний рік безкоштовно, але учень мусів передати їх в кінці року в належному стані. Бідні учні майже повністю забезпечувалися підручниками, за винятком географічного атласу. У гімназії була і бібліотека для вчителів. У ній на початку 20-их років нараховувалося 649 томів у 990 підручниках. Усі бібліотеки школи поповнювалися як за рахунок бюджету, так і за рахунок меценатів [6].

На належному рівні була виховна робота. Керівники гуртків готували програму до свят. Урочисто відзначали державні та релігійні свята. До вподоби гімназистам були екскурсії визначними місцями Чехословаччини. Виховними заходами займалися і різні громадські організації, зокрема Пласт.

Динаміку розвитку гімназійної освіти у Закарпатті Закарпатті характеризують такі дані: у 1920 році було 3 гімназії — 1199 учнів, у 1921 відповідно 4 і 1548, у 1925 — 5 і 2391, у 1929 — 5 і 2455, у 1935 — 7 і 4370, у 1937 — 8 і 5883. До 1939 р. кількість гімназій зросла з 3 до 8. З них 5 були українські, 2 — єврейські, і 1 — чеська. Для порівняння, напередодні першої світової війни у Галичині вже нараховувалося 82, а в Буковині — 13 гімназій, то, без сумніву, 5 — це мало. В цілому на Закарпатті кількість гімназистів із 1919 - 1920 рр. зросла до 5883 у 1937 році. На Закарпатті до 1937 року діяли чотири українські гімназії, три чеські, дві єврейські й одна угорська. Для тридцятих тисяч чехів і словаків — 3 гімназії, для 450 тисяч закарпатських українців — чотири. Щось у пропорції - на 10 тисяч чехів (або чехословаків) — одна гімназія, на 110 тисяч українців — також одна! У 1937 році постала ще одна приватна українська гімназія оо.Василян в Ужгороді [7].

В організації роботи гімназій існували проблеми. Багато запитань викликали кадри. Закарпатська змадяризована інтелігенція, яка і в нових умовах була відчужена від свого народу, частина її не бажала скласти присягу новому чехословацькому уряду, покидала країну і виїжджала в Угорщину або саботувала заходи нової влади, тому в українських гімназіях працювало багато чехів та вихідців із Росії.

Ще у вересні 1919 р. чехословацький уряд звернувся через міністерство закордонних справ до командування Бригади УГА, яка перебувала в Німецькій Яблоні, із проханням виділити вчителів та службовців зі своїх лав для роботи в навчальних закладах Закарпаття. Бригада мала можливість виділити понад 100 чоловік, в першу чергу вчителів, бо в ній було багато відомої української інтелігенції. Але, командування відмовило в проханні, мотивуючи це тим, що бригада готується до нового походу на Україну, а крім не хоче втручатися в політику. Галицькі вчителі були високоосвіченими людьми, близькими до закарпатців, знали звичаї і традиції населення краю. У результаті закарпатську освіту заповнили галицькі москвофіли й російські емігранти, які розгорнули мовну боротьбу. Русофіли, запроваджувати і російську і старших класах як окремий предмет які мали в краї значний вплив, з цим погодитися не могли і робили все для того, аби не давати дорогу українській орієнтації. Так, у 1931/32 н. р. із 162 вчителів гімназій і семінарій тільки 59 були корінними закарпатцями та вихідцями з Галичини і Центральної України. в тих гімназіях, де переважали українофільські настрої, — там вчили дітей рідної мови за граматику І.Панькевича, там, де — русофільські, за граматику Сабова. Так, при директорі Ужгородської реальної гімназії А. Аліськевичу вчилися за граматику Панькевича, з приходом з Хустської реальної гімназії В. Суліччака — пережили на викладання за граматику Сабова. В Мукачівській гімназії більшість навчальних предметів викладалися російською літературною мовою [5; с. 66].

Навчальні плани гімназій були складені у відповідності до навчальних планів реальних і класичних гімназій Чехословаччини того часу. Не можна також говорити про якісь особливі методи

викладання навчальних предметів. Набагато цікавішим є зміст навчального матеріалу у підручниках. Значна кількість підручників написана вчителями, які працювали у гімназіях і семінаріях Закарпаття. Підручники з таких предметів, як граматики, історія, географія були насичені місцевим матеріалом та творами відомих українських авторів на відміну від підручників сьогодишніх шкіл Закарпаття.

Близько 50% навчального часу в класичних гімназіях відводилося вивченню латинської і грецької мов, а також релігії. З розвитком техніки і промисловості виникла необхідність створення нового типу середньої загальноосвітньої школи з посиленням вивчення природничих предметів – "реали". В них співвідношення між мовними і природничими предметами (30 і 70 відсотки) було явно на боці останніх.

З часом з'явилися гімназії з компромісними проміжковими навчальними планами, які називалися реальна гімназія та реформна реальна гімназія. У міжвоєнний період здійснено реформу "громадянської" школи, а також відбулося оновлення змісту навчання в гімназіях. У змісті навчання особливу роль стали відігравати процеси профільної диференціації за різними освітніми напрямками. До навчальних планів введено нові предмети, зумовлені вимогами часу, а саме такі: практичні заняття (праця). Серед методів навчання широко використовувалися практичні та наочні, значно більше уваги приділялося самостійній та частково-пошуковій роботі учнів і студентів. Актуалізувалося положення про те, що школа повинна навчити учнів самостійно здобувати собі знання, готувати їх до майбутнього життя. Разом з тим значно більше уваги почали приділяти матеріально-технічній базі навчального процесу. У ліцеях створювалися предметні лабораторії й шкільні майстерні для занять ручною працею. Змінилися акценти й у виховній роботі. Пріоритетною у цей час стає ідея виховання самостійності, ініціативності, громадської активності, підприємливості, національної свідомості – рис, притаманних українській інтелектуальній еліті [2].

Зазначимо, для закарпатців гімназійна освіта була важкодоступною через недостатню кількість закладів, високу платню за навчання, ексклюзивне право вступу та ін. Проте є свідчення того, що для здібних гімназистів діяла система стипендіальних заохочень, гуртожитків, працювали бібліотеки, вихідцям із бідних сімей надавалась соціальна допомога.

За угорської окупації в 1938-1939 роках пропорція різко змінилася на користь нових хазяїв. На Закарпатті в 1939–1944 роках діяли 4 угорські гімназії для 140 тисяч угорців, одна на 35 тисяч угорського населення, для українського — три. За короткотривалої автономії Карпатської України, коли шкільна справа була в наших руках, діяло сім гімназій, з яких чотири були розв'язані угорським урядом у 1939 році. [8; с. 9 - 10].

Після війни гімназії в Закарпатті перестали існувати. В 1948 році було об'єднано молодші класи гімназії, горожанки (неповної середньої школи) і старші класи народної школи. Таким чином,

після завершення навчання в загальноосвітній школі першого і другого ступеня бажаючі могли на конкурсній, основі вступати в 4-річну гімназію. В часи курсу КПЧ на активізацію промислового розвитку і колективізацію сільського господарства гімназії фактично не стало, а залишилися старших три класи одинадцяти річки [8; с. 209- 213].

Гімназійна освіта на Закарпатті почала відроджуватися в роки незалежності України. У перші роки стали відновлюватися і створюватися нові гімназії. Сьогодні на території Закарпаття функціонує 13 гімназій: у Мукачеві, Великому Березному, Буштині, Хусті, Виноградіві, Перечині, Сваляві, Берегові - дві, Ужгороді – 4.

Закарпатці в умовах відсутності університету мали мінімальні здобутки в українізації діючих класичних середніх шкіл (наприклад, тимчасові українські виклади в Ужгородській гімназії).

Вищенаведене дає підстави зробити ряд висновків. Гімназійна освіта у Закарпатті розвивалася у загальноєвропейському контексті. Історико-педагогічний пошук свідчить про формування нормативно-правової бази діяльності гімназійної освіти у австро-угорський період. Освітня політика властей була зорієнтована на денационалізацію місцевого населення шляхом насадження чужої культури, мови, звичаїв і традицій. Чільне місце в змісті гімназійної освіти займало вивчення латинської та грецької мов, античної літератури, історії, філософії. Формально існували розроблені навчальні плани, в яких був закріплений зміст організації навчання. Він постійно змінювався під впливом історико-культурних факторів, освітньої політики, ідеології й шкільного законодавства тощо. Навчально-виховну роботу у гімназіях ми не вважаємо у стійким педагогічним явищем. Через недостатню кількість закладів, високу платню за навчання, ексклюзивне право вступу та ін. гімназійна освіта вважається елітарною.

У міжвоєнний період проблема високоосвічених громадян ЧСР з широкими світоглядними позиціями викликала збільшення кількості навчальних закладів у Закарпатті. Відповідно збільшилася кількість гімназій. Державне сприяння позитивно вплинуло не тільки на якість а й на якість гімназійної освіти. З розвитком техніки і промисловості у змісті освіти змінилося співвідношення між мовними і природничими предметами на користь останніх. З'явилися гімназії з компромісними проміжковими навчальними планами, які називалися реальна гімназія та реформна реальна гімназія. Домінуючу роль відігравали процеси профільної диференціації за різними освітніми напрямками. Для підтримки обдарованої гімназійної молоді існували засоби соціальної допомоги: стипендії, гуртожитки, бібліотеки та ін. З розвитком системи народних шкіл гімназійна освіта втратила свої пріоритетні позиції.

Наша стаття на вичерпує усіх напрямків історико-педагогічних розвідок щодо гімназійної освіти у Закарпатті. Напрямами подальших наукових пошуків можуть стати гендерні особливості гімназійної освіти або взаємозв'язки між закладами освіти у міжвоєнний період.

Література та джерела

1. Берегівська українська гімназія / За ред. В. Худанич. – Ужгород, 1997. – 117 с.
2. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп. 1. – Спр. 791. Протоколи вчительських зборів Ужгородської гімназії за 1922/1923 н. р.
3. Курляк І.Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / Київський нац. ун-т. – К., 2000. – 43 с.
4. Небесник І. І. Роль гімназій у піднесенні культурного і освітнього рівня українців Закарпаття // Українська Карпати. Матеріали міжнародної наукової конференції "Українські Карпати: етнос, історія, культура" (Ужгород, 26 серпня — 1 вересня 1991 р.) — Ужгород: Карпати, 1993. — С. 334–338.
5. Пачовський В. Срібна земля. Тисячоліття Карпатської України: Історичний нарис. – Ужгород: б.в., 1993. – 132 с.
6. Річне справоздання державної реальної гімназії в Ужгороді за учебньш рік 1928/29. – Б.м., б.р. – 100 с.; за учебньш рік 1929/30. – Б.м., б.р. – 119 с.; за шкільний рік 1930/31. – Б.м., б.р. – 29 с.; за шкільний рік 1931/32. – Б.м., б.р. – 70 с.
7. Річне справоздане державної реальної гімназії в Берегові за шкільний рік 1930/31. – Б.м., б.р. – 92 с.; за шкільний рік 1933/34. – Б.м., б.р. – 72 с.
8. Химинець В, Басараб М. Історія Ужгородської гімназії (1613 - 2013). Монографія. – Ужгород: «Карпати», ІВЦ ЗІППО, 2013. – 274 с.
9. Хустська гімназія/ За ред.. В.Маркус, В. Худанич. – Ужгород. - 1994. – 108 с.

Стаття розкриває особливості організаційно-дидактичних форм і змісту гімназійного навчання в різні історичні періоди. Гімназійне навчання на Закарпатті розвивалося в загальноєвропейському контексті. Історико-педагогічний пошук свідчить про формування законодавчої бази діяльності гімназії. Визначено еволюцію гімназійного навчання від вивчення латинської мови до гуманізації і диференціації навчальних напрямків. Виявлено вплив освітньої політики на формування гімназійного навчання.

Ключові слова: гімназія, гімназійне навчання, еволюція змісту гімназійного навчання, організація навчання.

An article reveals the main features of organizational and didactic forms as well as the content of gymnasium education in Transcarpathia in

various historical periods. Gymnasium education in Transcarpathia has developed in General European context. The historical and pedagogical search indicates the formation of the legislative framework for the activity of gymnasium education.

An article identifies the evolution of gymnasium education starting from the study of Latin and ending with humanization and differentiation of educational movements. The influence of educational policy on the formation of gymnasium schooling is revealed.

Key words: gymnasium of Transcarpathia, gymnasium education, the content of gymnasium education, organization of teaching.

УДК 372.882(4/9):371.21

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Розман Ірина Іллівна

м.Мукачеве

Актуальність матеріалу, викладеного в статті, обумовлена тим, що саме через індивідуалізацію викладання зарубіжної літератури та творчої співпраці вчителя і учня відбувається формування нової моделі отримання освіти. Необхідно обґрунтовано спланувати масову та індивідуальну роботу в класі, яка забезпечить ефективність і результативність кінцевого результату.

Індивідуальне увагу до учня починається з диференційованого навчання. Методичні принципи, розглянуті в статті, визначають індивідуальний підхід до обдарованій учневі і спростовують чимало стереотипів у взаєминах учасників навчально-виховного процесу, та й у самих критеріях освіченості.

Ключові слова: освітня проблема, індивідуалізація, етичні цінності, інтелектуальна діяльність, моделювання задач.

Інтеграція освіти України в європейський освітній простір на початку ХХІ століття, спонукає до концептуального переосмислення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Висуваючи нові вимоги до педагогічних кадрів, держава наголошує на необхідності підвищення якості їх підготовки, що сприятиме конкурентоспроможності на ринку праці. Тому проблема розробки методологічних засад викладання літератури є актуальною. Саме через індивідуалізацію викладання зарубіжної літератури та творчої співпраці вчителя та учня відбувається формування нової моделі отримання освіти. Необхідно обґрунтовано спланувати масову та індивідуальну роботу в класі, яка забезпечить ефективність та результативність кінцевого результату.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблемі професійної підготовки майбутніх вчителів приділялася значна увага. Питання філософії та педагогічної освіти висвітлено в працях В.П.Андрущенка, О.В.Глузмана, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, В.І.Лугового та ін. Професійну підготовку в системі вищої освіти досліджували О.О.Абдулліна, А.М.Алексюк, О.А.Дубасенюк, О.М.Пехота, О.І.Піскунов, О.М.Семенов, В.О.Сластьонін. Ґрунтовний аналіз проблеми формування та розвитку професійної майстерності, творчості вчителя здійснено в дослідженнях Є.С.Барбіної, В.А.Семиченко, С.О.Сисоевої та ін. Інноваційні підходи до підготовки вчителів розглянуто у напрацюваннях І.М.Дичківська, М.Ю.Кірик, І.О.Рудницької, В.В.Химинця та ін.

Метою нашої статті є на підставі аналізу методичної літератури та власного педагогічного досвіду розкрити специфіку індивідуального викладання зарубіжної літератури як важливий чинник для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку студентської молоді у підготовці майбутнього вчителя до діяльності в умовах переходу до ринкової економіки.

Поняття "індивідуалізація" нині тлумачиться і як право учня на індивідуальну увагу вчителя та різний рівень складності завдань в межах традиційної школи, і ширше – як можливість вільного вибору моделі отримання освіти. Ми розглядаємо ці підходи як два послідовні етапи єдиного процесу. Індивідуальна увага до учня починається з диференційованого навчання. Методичні засади визначають індивідуальний підхід до обдарованого учня та спростовують чимало стереотипів у взаєминах учасників навчально-виховного процесу, та й у самих критеріях освіченості. Сучасні науковці дискутують про певну кризу книжкової культури, з одного боку, і класно-урочної системи, з іншого. Художня література перестає бути основним засобом дозвілля для сучасних дітей і підлітків, що в епоху комп'ютеризації усіх процесів та "кліпізації" уяви мотивація до читання неочевидна, і навички сприйняття художнього тексту формуються довше і важче. Дедалі зрозуміліше також, що урок як форма літературної освіти, якщо не застарів, то принаймні вже виявив деякі істотні свої вади: на ньому вчитель не має часу враховувати особливості стилю навчальної діяльності, тип пам'яті, темп засвоєння матеріалу кожним учнем, на ньому можуть запитати, а можуть – не запитати, і практично не передбачені механізми самоперевірки і самовдосконалення дитини.

Масова освіта є оптимальною далеко не для всіх дітей і підлітків шкільного віку, і прошарок тих, які потребують підвищеної індивідуальної уваги, щороку збільшується. Проте наша дисципліна зазнає і впливу значної кількості внутрішніх, специфічних факторів, що роблять над актуальним проблему індивідуалізації її викладання. У судженнях читачів-початківців відображається їхній життєвий досвід, етичні цінності, стосунки з мистецтвом, особистісна картина світу. У кожного з них свій, особистий шлях до вирішення найголовніших проблем літературного курсу через пріоритетне виконання одного з його завдань: самостійне читання художніх текстів; сприйняття етичного і філософського потенціалу художніх текстів; подолання наївного реалізму і формування сприйняття літератури як мистецтва; розвиток образного мислення і мовлення; розвиток здібностей до літературної творчості [2, с.23].

Через емоційне цілісне сприйняття твору швидко вловлюють його ідею, легко імпровізують із сюжетними ситуаціями, але нудяться необхідністю засвоювати теоретико-літературні категорії, розбір образу на уроці подумки прирівнюють до його руйнації. Інші постійно складають системи з хаосу, залюбки добирають докази до суперечливих суджень, заповнюють таблиці, аналізують текст. Нагальною проблемою є диспропорція техніки читання, розвитку усного та писемного мовлення в учнів класу.

Індивідуальна увага починається з диференційованого підходу. Щоб обґрунтовано спланувати масову й індивідуальну роботу в класі, пропонуємо вчителю зарубіжної літератури скласти таблицю. Оцінивши поточні навчальні результати кожного з усіма показниками в балах і склавши суму у кожному стовпчику, можна визначити місце в літературній освіті класу; проблеми і види роботи, якими можна навантажувати окремих учнів з високими навчальними можливостями; дітей, які потребують додаткової роботи за окремими напрямками; кількість і особовий склад дітей, які потребують постійної індивідуальної уваги або й індивідуального навчання зарубіжної літератури. Повторення експерименту, наприклад, наступної чверті дозволить провести корекцію власної роботи, а всю систему – динамічною, чутливою до поточного навчального процесу [5, с.124].

Система власне індивідуального навчання зарубіжної літератури починається з ідентифікації учнів за певними категоріями та

має конкретні завдання і показники, висуває специфічні вимоги до методичного забезпечення.

Індивідуальне навчання зарубіжної літератури потребує методичного забезпечення: процесу виявлення базового рівня знань і навчальних можливостей учня, упорядкування його індивідуального навчального плану (контрольні роботи на вияв базового рівня, навчальні плани різної інтенсивності; диференційоване перегрупування програмного матеріалу тощо); самостійної роботи учня і співпраці педагога з учнем у режимі індивідуального консультування чи в класі з підвищеною увагою педагога (методичні рекомендації для екстернів та варіативні календарні плани, дидактичний матеріал, завдання для поточної самостійної роботи, тематичні контрольні, тести тощо); процедури атестації (завдання до підсумкового контролю, переліки атестаційних питань, основних вимог, додаткових вимог на високі оцінки) [4].

За індивідуального підходу спростовується чимало стереотипів у взаєминах учасників навчально-виховного процесу, та й у самих критеріях освіченості теж. Наприклад, обрахунок терміну й успішності навчання ведеться не лише за абсолютними показниками (засвоєно-не засвоєно програмний матеріал протягом, скажімо, навчального року, відповідає-не відповідає робота нормам оцінювання для певного класу), а й за відносними (чи виконується індивідуальний навчальний план, чи є особистий прогрес).

Таким чином, присутність на заняттях перестає бути доказом старанності учня і запорукою його позитивних оцінок, а знання предмета, вміння викласти його лекційно і перевірити рецепцію – основними показниками фахової майстерності вчителя. На зміну їм приходять для першого – вміння самостійно працювати з підручником, посібником, конспектом, систематизувати отримані знання та приводити їх до дій, для другого – мистецтво обирати оптимальний режим, складати алгоритм доступної та продуктивної самостійної роботи, подавати просто складне саме для нього на короткочасній консультації, контролювати через систему творчих робіт.

Обдарований учень потребує індивідуального підходу та індивідуального навчального плану. Перш за все, батькам разом із учителем необхідно визначитись у головному: залишити дитину в масовій школі чи перевести на індивідуальну освіту (можливо, лише з нашого предмета?). Але незалежно від цього її опанування зарубіжної літератури має базуватися на кількох принципах: відповідності програми, підвищеної інтенсивності. Обдарований учень має вчити літературний матеріал. Він має працювати з тими текстами, що й інші діти, опановувати ті саме категорії, але постійно відчувати бездонну глибину знань, що стоять за текстами і категоріями, і віддаляють його від досконалості [6, с.45].

Завдання щодо програмного матеріалу не можна зводити до традиційних. Завдання мають бути аналітичного, евристичного, творчого характеру, передбачати самостійну роботу з художнім текстом, словниками, довідково-енциклопедичними виданнями для дітей, долати інерцію сприйняття й автоматизм навичок, який у наших підопічних формується дуже швидко, чи не з першої вправи. Отримані наперед, питання, теми, літературознавчі задачі створюють відповідну серйозну настанову до читання. Бажано, щоб такі завдання виконували письмово (вдома або просто на уроці, якщо дитина відвідує масову школу) і захищали усно, ретельно перевірялися вчителем. Вони можуть складати певну систему, у якій чергуються і постійно ускладнюються кілька типів. Наприклад: добір текстів малих жанрів або фрагментів художнього тексту за певним принципом; запитання і тести на увагу до художніх деталей; узагальнений звіт про окремі особливості героїв кількох прочитаних творів; письмовий переказ епізодів від різних дійових осіб; заповнення аналітичних таблиць, яке вимагає багаторазового уважного читання тексту; порівняння та трансформація реплік, дій героїв, образів та сюжетів у цілому; встановлення інакомовного, пізніше символічного зв'язку між структурними

складовими художнього твору; аналітична рефлексія читацьких емоцій: співчуття, комізму, жаху, жалю тощо та засобів їх формування; розуміння ролей в окремих драматичних чи драматизованих творах; створення власних художніх та публіцистичних текстів: казок, байок, оповідань, п'єс, літературно-критичних статей, текстів екскурсій тощо; підготовка рефератів та доповідей за ними; самостійна розробка завдань за окремими творами і темами (наприклад, тестів чи кросвордів) із зразками їх виконання.

Для визначення рівня знань використовуємо контрольні роботи. Для контрольної роботи пропонуємо багаторівневу побудову, по якій учень поступово піднімається від репродуктивного відтворення через застосування відомих засобів до невідомого оригінального й абсолютно самостійного результату. Учень може зупинитися на будь-якому етапі, але з кожної висоти бачить наступну і стежину до неї. Зазвичай обдаровані діти на таких контрольних працюють доти, доки є час і не нудьгують, і, до речі, не пишуть благодійні варіанти контрольних та творчих робіт для сусідів. Вчителю доведеться відмовитися від сподівання, що його можна пристосувати до себе, до класу, ширше – до шкільної системи. Щоб гармонізувати ситуацію, нам, шановні колеги, доводиться пристосовуватися до нього – завжди непередбаченого і завжди правого, не потурати йому поблажливо, а професійно сходити до цієї обдарованості.

При проходженні педагогічної практики майбутні вчителі опробовують такий варіант індивідуальних завдань дещо підвищеної складності за програмою 5-го і 6-го класів:

1. Що таке прислів'я, приказка, загадка? Дібрати по 2 приклади кожного жанру.
2. Дібрати із збірок прислів'їв різних народів світу по 10 за темами. Дібрати 10 приказок, у яких згадуються тварини. Назвати казки, де діють такі тварини. Коротко передати їх зміст.
3. Що таке казка?
4. Описати зовнішність та типову поведінку в казках фантастичних істот: Змія Горинича, Баби Яги, Коцю Безсмертного, дідька, мавок, фей, гномів, тролів, ельфів, малюка Брауні, дівчат джунглів. Уява яких народів світу створила кожного з них?
5. Скласти план переказу казки від дійової особи.
6. Прочитати по казці з 5-6 збірок казок окремих народів світу. Виписати назву кожної, імена дійових осіб та незнайомі слова – назви предметів побуту, одягу, страв тощо.
7. Реальні та фантастичні події у циклі казок.
8. Чим відрізняється літературна (авторська) казка від народної? Скільки казкових істот згадується О.Пушкіним у вступі до поеми «Руслан і Людмила»? У яких творах вони вже зустрічалися вам?
9. Порівняти сюжети казок.
10. Знайдіть у драмі-казці два-три монологи, вкажіть, чиї вони, входять до якої дії та сцени, випишіть з кожного перші два рядки.
11. Складіть рекомендації для акторів – виконавців ролей персонажів Чим відрізняється драма-казка від звичайної авторської казки?
12. Чим відрізняється драма від епічних та ліричних творів? Оберіть фрагмент фольклорної або авторської казки та складіть на його основі драматичну сценку з авторськими ремарками та репліками дійових осіб.

Завдання контрольної роботи мають різну складність:

1-й рівень: дати визначення, навести приклад:

2-й рівень: з наведених визначень обрати вірне, з наведених прикладів – відповідний;

3-й рівень: аналіз фрагменту художнього тексту із застосуванням літературних категорій.

Для розвитку творчих здібностей та запровадження дослідницького методу, можна запропонувати учням скласти таблицю, використовуючи вже вивчений матеріал.

Таблиця 1

Поняття	Визначення	Приклади					
		Алкей	Байрон	Гайне	Лермонтов	Верлен	Такубоку
Епітет							
Метафора							
Порівняння							
Уособлення							
Ліричний герой							

1. Що таке переспів? Порівняйте вірш Гайне та його переспів Лермонтовим.
2. Чому говорять, що заметіль – головний герой повісті Пушкіна? Як вона вплинула на долю кожного з персонажів? У чому виявилася іронія автора?
3. Як О.Пушкін зображує зміни стану природи і самопочуття героїв у повісті? Випишіть дієслова, що характеризують стан природи та його зміни.
4. Складіть текст до екскурсії.
5. Чим відрізняється повість від оповідання та роману? Для відповіді скористайтеся літературознавчим словником для учнів.
6. Складіть план основних подій роману. Хто такі Дік Сенд і Геркулес?
7. Чи було у вас бажання втрутитися до сюжету роману? у яких епізодах і як саме?
8. Реферат «Романтика подорожей та велич науки у романах Жуль Верна».
9. Скласти план майбутнього власного науково-фантастичного роману або анотацію (коротке представлення героїв та подій) до нього.
10. Прочитайте оповідання А.Чехова.

11. Що таке гумор, сатира, іронія, антитеза? Виписати приклади кожного з цих художніх засобів з прочитаних оповідань Чехова.
12. Скласти гумористичне оповідання.
13. Чому сюжет про Робінзона Крузо можливий лише на острові? Із чого видно, що природа острова розглядається очима цивілізованої людини? Завдання контрольної роботи мають різну складність:
1-й рівень: дати визначення, навести приклад;
2-й рівень: з наведених визначень обрати вірне, з наведених прикладів – відповідний;
3-й рівень: аналіз фрагменту художнього тексту із застосуванням літературних категорій.
Вищенаведене дає нам підстави до таких висновків: читання – процес індивідуальний і навіть, інтимний. Кожен читач по своєму поводить з книгою і на уроці літератури і є носієм різних психотипів. Кожна людина має право на власні літературні уподобання, а можливо – і термін інтелектуальної та емоційної готовності до сприйняття того чи іншого образу, сюжету, твору в цілому. Все це для вчителя літератури є визначальним у підготовці майбутнього вчителя до індивідуального викладання зарубіжної літератури.

Література і джерела

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Зарубіжна література в навчальних закладах: журнал / К.: № 2, 2000. – 54с.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / за ред.О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 188 с.
4. Рудницька І. Проблема самореалізації вчителя: утвердження через інновації // Вища освіта України, 2008. – №2. – С.14-15
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 378 с.
6. Химинець В.В., Кірик М.Ю. Інновації в початковій школі. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2008. – 344 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что именно через индивидуализацию преподавания зарубежной литературы и творческого сотрудничества учителя и ученика происходит формирование новой модели получения образования. Необходимо обоснованно спланировать массовую и индивидуальную работу в классе, которая обеспечит эффективность и результативность конечного результата.

Индивидуальное внимание к ученику начинается с дифференцированного обучения. Методические принципы, рассмотренные в статье, определяют индивидуальный подход к одаренному ученику и опровергают немало стереотипов во взаимоотношениях участников учебно-воспитательного процесса, да и в самих критериях образованности.

Ключевые слова: образовательная проблема, индивидуализация, этические ценности, интеллектуальная деятельность, моделирование задач.

The relevance of the material presented in the article is caused by the fact that because of the individualization of teaching of the foreign literature and creative cooperation of teachers and students a new model of education is formed. It is necessary to reasonably create the team and individual work in the class, which will ensure the efficiency and effectiveness of the final result.

Individual attention should be paid to pupils with differentiated teaching. Methodological bases, discussed in the article, determine the individual approach to the gifted student and refute a lot of stereotypes in mutual relations of participants of the educational process, and in the criteria of education.

Key words: educational problem, individualization, ethical values, intellectual activity, modeling of tasks

ПРОБЛЕМА НЕЕФЕКТИВНОСТІ АГЕНТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Рюль Вікторія Олександрівна
м.Ужгород

В статті досліджуються агенти соціалізації дітей сучасної України в контексті їх неефективності. Вдосконаливши поняттєво-категоріальний апарат агентів соціалізації, в статті було розкрито сутність соціалізуючого впливу на українських дітей сім'ї, зокрема батьків і родичів, системи освіти, зокрема дошкільних виховних закладів і закладів середньої освіти, оточення, зокрема дитячих і підліткових груп, релігії та церкви, ЗМІ, а також значення тих чи інших чинників соціалізації в контексті впливу певного агента.

Ключові слова: соціалізація, агенти соціалізації, чинники соціалізації, сімейна соціалізація.

Дія агентів соціалізації визначає формування притаманної певній культурі специфіки основних життєвих потреб, цінностей, цілей, інтересів, норм, орієнтацій; вони значною мірою формують світогляд, концепцію життя, самоідентифікаційну модель особистості, так само як і кожного нового покоління. Оскільки соціально-культурні особливості певних соціальних груп і спільнот, властиві їм способи життя, механізми самоорганізації та регуляції людської діяльності розрізняються за належністю до певної культури, ми можемо ставити та розв'язувати питання дії агентів соціалізації в сучасній Україні у зв'язку із соціокультурними особливостями українського суспільства. У сфері нашої уваги перебувають наступні агенти дитячої соціалізації: сім'я, зокрема батьки й родичі, освіта, дошкільні виховні заклади й заклади середньої освіти, оточення, зокрема дитячі й підліткові групи, церква, засоби масової інформації (ЗМІ).

При аналізі соціалізації дітей в Україні слід пам'ятати, що соціалізація дитини має свою специфіку, незважаючи на те що це питання є повноцінною складовою загальної соціалізаційної проблематики. Хоча дитина найбільш незахищена в соціальному плані, в дитинстві закладаються підвалини всієї майбутньої соціалізації, адже людина, ізольована від соціалізаційних впливів у дитинстві, практично втрачає шанс на формування зрілої особистості, тоді як дорослі іноді, навпаки, потребують ізоляції для збільшення можливостей більш глибокого занурення в надра власного "Я".

Об'єктом дослідження в статті є агенти соціалізації дитини.

Метою даної статті є дослідити проблему неефективності агентів соціалізації дітей сучасної України.

Основними завданнями виступають:

- визначити основні поняття та чинники агентів соціалізації;
- розкрити зміст агентів сімейної, шкільної, релігійної соціалізації дітей сучасної України;
- проаналізувати проблему неефективності агентів соціалізації.

Під агентами соціалізації в найширшому смислі ми розуміємо ті чинники, які безпосередньо відіграють активну роль у процесах соціалізації, – соціальні групи та інституції, громадські та державні організації, заклади, установи, підприємства, а також соціальні контексти (наприклад, оточення). Соціалізація особистості по відношенню до цих агентів означає поступальну інкорпорацію до них та взаємодію з ними. У найбільш загальному смислі під культурними агентами соціалізації прийнято розуміти всю сукупність найрізноманітніших чинників макро- і мікросоціального середовища, під впливом яких відбувається процес соціалізації [2]. Це люди і спільноти різного рівня й характеру, суспільні інституції, що виступають активними суб'єктами соціалізації. Існує інший погляд, згідно з яким під агентами соціалізації розуміють лише конкретних осіб, завдяки яким відбувається засвоєння соціальних ролей і культурних норм; натомість соціальні установи, що впливають на процеси соціалізації, спрямовують їх, іменують інститутами (іноді агентурами) соціалізації. В нашому дослідженні ми застосовуємо поняття агентів соціалізації в широкому розумінні, як конкретних

осіб, соціальних груп та інституцій.

В рамках психології акцент при дослідженні агентів соціалізації робиться на тому, які психологічні якості особистості утворюються під їхнім впливом; в рамках соціальної психології – на механізмах цього впливу, процесах міжособистісної взаємодії; соціологія досліджує зміст агентів соціалізації в конкретному суспільстві в певний історичний час, змістову навантаженість соціалізуючого впливу цих агентів. У нашому дослідженні ми аналізуємо вплив агентів на соціалізацію українських дітей у рамках соціології. На наш погляд, немає сумнівів у тому, що агенти соціалізації виконують важливі соціальні функції, однак ці функції, з іншого боку, значною мірою являють собою лише раціоналізацію практики, що протягом тривалого часу встановлювалася на основі сукупності особистісних мотивів; іншими словами, агенти своєю діяльністю виражають соціальні процеси, в яких індивіди беруть участь для задоволення своїх цілей і потреб. [2] Це відносно стійкі форми соціальної практики, соціалізаторське функціонування яких визначається декількома чинниками: системою норм, що регулюють поведінку; наявністю умов і засобів, що забезпечують успішне виконання нормативних наказів і здійснення соціального контролю; інтеграцією в соціально-політичні й ціннісні суспільні структури, що узаконює формально-правову основу функціонування.

У сфері нашої уваги перебувають наступні агенти дитячої соціалізації: сім'я, зокрема батьки й родичі, освіта, дошкільні виховні заклади й заклади середньої освіти, оточення, зокрема дитячі й підліткові групи, церква, засоби масової інформації (ЗМІ).

Головний агент соціалізації в дитинстві – сім'я, яку традиційно називають осередком первинної соціалізації і яка є фундаментом для формування соціальної природи та ідеалів індивіда. Традиційними соціалізаторськими ролями батька є передача дітям свого статусу, матеріального положення, професійних навичок, забезпечення соціального захисту, розвиток інтелектуальних здібностей, матері – емоційна підтримка, виховання естетичних почуттів, передача навичок ведення домашнього господарства, психологічних навичок взаємин між людьми, моральних, гуманістичних цінностей [5].

На наш погляд, взаємовідносини між батьками й дітьми слід вважати вирішальним моментом соціалізації особистості, оскільки вони виникають у надважливий момент максимальної сприйнятливості до добра і зла, відкритості всьому новому, продовжуються протягом усього життя як батьків, так і дитини, характеризуються найтіснішими стосунками, які існують у людському суспільстві. Саме сім'я дає людині найбільш ранній і найбільш повний досвід соціальної єдності; в ній створюється атмосфера, де кожний є метою для всіх, за умови дотримання принципів партнерства та взаємної відповідальності.

Аналізуючи загальні причини послаблення ефективності соціалізаторської діяльності сучасних сімей, слід враховувати явище трансформації сучасної сім'ї та сімейних відносин, що часто призводить до соціальної напруги і негативно впливає на соціалізацію особистості. Серед загальних негативних тенденцій трансформації сім'ї як соціального інституту можна виділити збільшення кількості неповних сімей і дітей, народжених поза шлюбом, збільшення кількості розлучень, зменшення середньої тривалості шлюбу, відкладення часу вступу до шлюбу, проживання подружжя пар без оформлення шлюбу, зменшення народжуваності, старіння й депопуляцію населення, збільшення кількості самотніх людей, які не одружуються. Зростання економічної незалежності жінок, активне залучення їх до трудової діяльності – це світова тенденція, яка також викликала перегляд традиційної структури сімейних відносин, зміни традиційних функцій сім'ї [7]. Російський фахівець у галузі освіти М. Нікандров запевняє, що останнім часом потрібно говорити про світову кризу сім'ї, що підтверджують як соціологічні, так і порівняльно-педагогічні дослідження; її основними ознаками є зниження народжуваності та зростання дитячої

смертності, збільшення кількості малодітних сімей [1]. Криза сім'ї пов'язана зі зміною суспільного ставлення до базових цінностей сім'ї та батьківства, які почали програвати конкуренцію іншим цінностям – матеріального достатку або підвищення соціального статусу. Адже нерідко саме цінності матеріального достатку змушують українців виїжджати на заробітки за кордон, що створює додаткові соціалізаційні труднощі для їхніх дітей. Крім того, на виконання українською сім'єю функцій соціалізації дітей несприятливо позначаються деградація системи виховних цінностей, масова бідність і пов'язана з нею правова й матеріальна незахищеність, безробіття, житлові проблеми. Стосунки в сучасній сім'ї відбивають суспільні відносини "великого життя", оскільки в ній у повному чи неповному вигляді представлені майже всі соціальні статуси, проте ці стосунки часто не перетворюються для дитини на наочний посібник; у багатьох сім'ях гіпертрофовані або позитивні, або негативні відносини. Між тим, сім'я, з усією повнотою відтворюючи в собі розмаїття людських відносин, повинна навчити дитину як відгукуватися на позитивні відносини і впливи, так і блокувати негативні. З цієї точки зору самодостатність соціалізації дитини залежить не від наявності обох батьків, а від здатності сім'ї відтворювати у своїй життєдіяльності всю повноту суспільних відносин, що вона все частіше робити не спроможна. Зі зниженням матеріального рівня знижується культурний рівень багатьох українських сімей, а від матеріального і культурного рівня сім'ї значною мірою залежить весь подальший соціалізаційний шлях дитини: до якого дитячого садка і школи вона потрапить, що й у якому обсязі буде читати й вивчати, яким буде коло її повсякденного спілкування, чи будуть у неї необхідні для подальшого ефективного навчання засоби, персональні репетитори й т. п. [3]

Вже в ранньому дитинстві починає формуватися потреба у взаємодії з однолітками як з рівними за статусом, і хоча в дошкільному віці така взаємодія ще не відіграє значної ролі, її відсутність несприятливо впливає на соціалізацію дитини. На наш погляд, саме ця потреба включає в дію нового потужного агента соціалізації – інститут освіти, функціональне значення якого на наступних етапах поступово розширюється. Загалом соціальний інститут освіти детермінований об'єктивною потребою суспільства у відтворенні та передачі наступним поколінням нагромаджених знань і соціального досвіду, його головні функції – механізм передачі від покоління до покоління соціального досвіду, знань, результатів культурно-історичного розвитку суспільства, соціокультурна діяльність – підпорядковані соціалізації особистості як основній освітній проблемі [10].

Дошкільний виховний заклад – перший соціальний інститут у системі освіти, з яким стикається дитина. В дитячих садках дитина вперше опиняється у формальній групі, хоча її формальна організація сама по собі ще далека від інтересів дитини. Якщо в сім'ї головним чинником соціалізації було спілкування, в дошкільному закладі на перший план виходить гра, яка спочатку спрямовується вихователем; завдяки грі закладаються підвалини колективізму.

Після дитячого садка дитина приходить до школи. О. Лавриченко звертає увагу на те, що школа є єдиним агентом соціалізації, головною метою якого є створення базових особистісних умов для подальшої соціалізації, інкорпорації молоді в інші соціальні групи та спільноти. Своєю діяльністю школа задає головний напрямок соціалізуючих впливів, визначає їх зміст та орієнтацію, оскільки дає дитині те, чого не може дати сім'я, – сукупність систематизованого наукового знання [6]. Школа вперше підключає дитину до глобальної комунікації, під якою ми тут розуміємо широку циркуляцію соціальних знань у суспільстві, закладає фундаментальні підвалини, які в подальшому послугують передумовою для оволодіння будь-якою професійною спеціальністю.

Розглядати школу як агент соціалізації можливо лише за умови взаємної відповідності змісту шкільного життя та обраних організаційних форм навчання й виховання; передача соціального досвіду в школі відбувається не стільки на уроках і через спілкування з педагогами, скільки в усій шкільній атмосфері, через офіційні та неофіційні норми, якими живе школа. Отже, для успішної шкільної соціалізації ці дві складові мають бути збалансовані. Крім того, школа як агент соціалізації повинна одночас-

но та узгоджено розв'язувати дві соціально-психологічні задачі: засвоєння нормативної поведінки і формування власної активної позиції щодо соціальних норм і цінностей [4].

Зі вступом до школи рольовий діапазон ще більше урізноманітнюється. У шкільному класі вперше набувають ваги неформальні ролі, що відбивають позиції дітей у структурі спілкування, які, у свою чергу, опосередковують роль класу в соціалізації дитини. Щодо чинників соціалізації, то на етапі початкової школи важливим чинником залишається гра, але з кожним роком його значення зменшується. Коло спілкування розширюється. Фактично, лише у школі спілкування починає відігравати роль провідного різновиду діяльності як практичного механізму соціалізації дитини. Навчання як чинник соціалізації виходить на перший план у середній школі, передусім завдяки збільшенню інформаційної насиченості та функціональному розмаїттю змісту педагогічної соціалізаторської роботи. В середній школі важливої ролі набуває практична дія як інший чинник соціалізації. Крім того, у шкільному віці значно розширюється коло агентів соціалізації; це можуть бути, крім учителів, няні, лікарі, вихователі дитячих таборів тощо. Сутність соціалізації все більше спрямовується на оволодіння розумовими, пізнавальними навичками, складними системами правил різних наукових дисциплін. [3]

Слід вказати й на роль учителя як провідного агента шкільної соціалізації і на ключову фігуру після батьків, яка взагалі відповідає за успішну соціалізацію дитини. Важливим моментом є те, що на відміну від батьків учитель не так тісно пов'язаний з дитиною в емоційному плані, а тому здатен оцінювати стан справ більш реально. Вчитель для дитини повинен бути не лише джерелом знань, а й авторитетним арбітром у життєвих ситуаціях. На жаль, в Україні вчитель фактично не здатен виконувати всі свої функції відповідно до сучасних вимог, оскільки не отримує адекватну винагороду за фізичні трудовитрати, психічне напруження, інтелектуальну інтенсивність і величезну суспільну відповідальність. Відповідно, і школа в Україні не може бути повноцінним агентом соціалізації.

Аналіз проблем сучасної української школи як агента соціалізації дозволяє виділити декілька важливих аспектів. Так, рівень підготовки у сучасній середній українській школі не відповідає рівню вимог, які висуває вища школа на світовому рівні, особливо у плані гуманітарного виховання, оволодіння іноземними мовами, основами сучасних комунікаційних технологій. За словами П. Сорокіна, школа повинна здійснювати первинну селекцію, відокремлюючи найбільш талановитих від найменш здібних, і забезпечувати першим можливість подальшого просування [6]. Але в Україні в цьому плані склалася проблемна ситуація. Старі концепції загальної середньої та професійно-технічної освіти пов'язані з уніфікацією особистостей і не враховують специфіки сучасного селективного добору. Значною мірою це стосується й вищої освіти. Як наслідок, політична, економічна і навіть наукова еліта суспільства розходиться з інтелектуальною і моральною елітою, оскільки набуття соціального статусу мало пов'язане з потребами формування інтелектуальної та моральної еліт. А починається все з відсутності елементарної селекції обдарованих дітей на рівні дитячого садка і школи. Інша небезпека полягає в індивідуалізмі та ідеологічному вакуумі, що часто спостерігаються у процесі освітньої соціалізації молоді; у суспільному вимірі наслідком цього є відсутність культурної цілісності суспільства, а в особистісному це іноді призводить до формування асоціальних суспільних установок і ціннісних орієнтацій. Сучасна школа неповною мірою виконує важливу функцію гуманітарного виховання, не здатна розв'язати задачі професійного самовизначення. [8]

Неефективність школи у вирішенні завдань адекватної підготовки молоді до вступу у вищі навчальні заклади зумовлює активність т. з. інституту посередників. Посередники в галузі отримання додаткових знань (приватні репетитори, підготовчі курси) як агенти соціалізації діють, як правило, в період вступу до ліцеїв, коледжів, вищих та інших спеціалізованих навчальних закладів, хоча інститут репетиторів також традиційно доповнює позашкільну освіту. Отже, сучасна українська школа не здатна виконувати функції повноправного агента соціалізації, і це за умов, коли ринкові умови вимагають від молоді динамізму, гнучкості поведінки,

здатності швидко змінювати неефективну стратегію діяльності, здобувати нові професії і кваліфікації, адаптуватися до змін соціальних ролей, вміти поєднувати особисті й корпоративні інтереси.

Різні агенти соціалізації можуть здійснювати на особистість як односпрямований, так і різноспрямований, суперечливий вплив; наочним прикладом таких агентів можуть слугувати сім'я та вуличне оточення дитини.

У підлітковому віці молодіжне дозвілля стає важливим джерелом набуття соціальних знань і досвіду. Дослідження довели, що в питаннях стилю одягу, музичних смаків, обрання кумирів, поведінки на молодіжних дозвілних заходах і т. п. діти, особливо в підлітковому віці, орієнтуються переважно на однолітків з оточення, так само як в питаннях освіти, професійних планів, фінансів, – на батьків [5]. Тому між цими агентами виникає конкуренція за соціалізуючий вплив. Оточення дитини структурується через утворення неформальних малих груп, які в якості джерел певного соціального досвіду здійснюють значний соціалізуючий вплив на дитину [8]. Згідно з нашими спостереженнями, результати яких значною мірою підтверджують умовиводи Дж. Г. Міда та Ч.-Х. Кулі, значення таких груп іноді зростає настільки, що дитина чи підліток, оцінюючи себе майже винятково з точки зору інших, повністю підлаштовують свою поведінку під референтну групу, отожднюючи себе з нею. [7]

У підлітковому віці малі групи вже фактично не трансформують вимоги дорослих, не адаптують їх до власних відносин; вплив однолітків у цих групах перебуває вже у контрвідносинах із впливом дорослих. Більшість неформальних підліткових груп характеризуються жорсткістю ієрархії, конкретністю ролевих функцій, авторитетністю лідерів, і разом з тим високою адаптивною структурою, що дозволяє швидко реагувати на зміни будь-яких параметрів соціального середовища завдяки внутрішньому перерозподілу сил. У такій групі підліток уперше навчається дивитися на себе очима тих, хто не старше і хто не є родичами. Соціалізаторська роль підліткових груп полягає в допомозі засвоїти навички соціальної поведінки, первинний статус, легше пережити неминуче послаблення зв'язків із сім'єю, передачі специфічних для підліткового віку ціннісних уявлень, задоволенні потреб у гетеросексуальних контактах. У неформальному оточенні дитини існує своя ієрархія агентів соціалізації. На першому місці за впливом стоять друзі, які здебільшого поділяють загальні інтереси і найпершими вимогами до яких є вірність та вміння зберігати таємницю, – найкращі помічники і радники, перед якими можна "вилити душу", але водночас об'єктивні критики. Далі йдуть, за термінологією німецько-американського соціолога першої половини XX ст., представники феноменологічної соціології А. Шюца [9], товариші (спільники), з якими дитина перебуває у відносно тісній взаємодії,

і "сучасники", взаємодія з якими є потенційно можливою.

Релігія і церква в багатьох країнах разом з родиною стоять на першому місці як агенти соціалізації дітей. Роль релігії та церкви в соціалізації українських дітей потребує докладного вивчення, на сьогодні це чи не найменш досліджена проблема з огляду на стан вітчизняної соціології релігії. Наші спостереження, однак, засвідчують, що релігія як чинник вторинної соціалізації в Україні, незважаючи на майже сторічне панування атеїзму, не тільки не втратила свого значення, але й посилює свій соціалізуючий вплив. З іншого боку, цей вплив не варто перебільшувати, оскільки чимало дітей виховується в сім'ях, де було втрачене реальне історичне й соціальне коріння релігії, а останніми десятиліттями данина їй віддається лише через нову моду. Діти з таких сімей мають дуже низьку релігійну культуру, якщо розуміти під нею знання змісту, ідей, традицій, обрядів, свят і т. п. тієї чи іншої релігії.

Вже з малого дитинства ролі і правила поведінки в суспільстві діти поступово починають засвоювати з фільмів, телевізійних програм, газет і журналів, ресурсів мережі Інтернет. Слід одразу оговоритися, що ЗМІ складають в контексті нашого дослідження лише частину інфраструктури інституціональної системи культури, яка включає також бібліотеки, музеї тощо. Результати соціологічних досліджень, проведених ще на початку 1990-х рр., показали, що ЗМІ як агент вторинної соціалізації за впливом на дітей і підлітків перевищили роль не лише освітніх закладів, але й навіть сім'ї [5]. Масштабність впливу сучасних ЗМІ на тлі всевітньої глобалізації зростає паралельно зі зростанням ролі новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в усіх галузях життєдіяльності суспільства; з огляду на ці процеси свідомість сучасних дітей формується в численних комунікаційних потоках різної спрямованості, що само по собі негативно впливає на формування цілісної особистості. В українських умовах відсутності цілісної культури, єдиних виховних ідеологічних орієнтирів, розпаду соціальних зв'язків збільшується мозаїчність сприйняття національних і світових духовних цінностей, що сприяє формуванню культів максималізму або нігілізму.

Чимало сучасних дослідників констатують наявність дефіциту позитивного впливу на дітей всіх агентів соціалізації в Україні [10]. Крім багатьох суб'єктивних причин, розглянутих вище, для цього є й об'єктивні причини. По-перше, завдання агентів соціалізації ускладнюється з ускладненням змісту й форми процесів соціалізації, на що, у свою чергу, впливає складність, рухливість, відкритість суспільства. По-друге, фактичний потенціал кожного з агентів соціалізації обмежується матеріальними, організаційними, технологічними, культурними, ідеологічними суспільними обставинами. Для подолання такого обмеження необхідне взаємне узгодження і координація дій усіх агентів соціалізації дітей в Україні.

Література та джерела

1. Антонов А.И. Социология семьи / А.И.Антонов, В.М.Медков. – М.: Изд-во МГУ, Изд-во Международного университета бизнеса и управления ("Братья Карич"), 1996. – 304 с.
2. Волянська О.В. Соціальна психологія: Навчальний посібник / О.В.Волянська, А.М.Ніколаєвська. – Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2007. – 160 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
4. Добренков В.И. Фундаментальная социология / В.И.Добренков, А.И.Кравченко. – В 15-и т. – Т.8: Социализация и образование. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 1040 с.
5. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов / Р.Л.Кричевский, Е.М.Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
6. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис / Н.М.Лавриченко. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
7. Лукашевич М.П. Соціологія. Загальний курс: Підручник / М.П.Лукашевич, М.В.Туленков. – К.: Каравела, 2004. – 456 с.
8. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А.Сорокин. – Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю.Согомонов; Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
9. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А.Шюц. – Пер. с нем. и англ. – М.: "Российская политическая энциклопедия" (РОССПЭН), 2004. – 1056 с.
10. Чередник Г.Ю. Інтеракційні механізми соціалізації учнів середньої школи України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціологічних наук: спец. 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології / Галина Юріївна Чередник. – К., 2008. – 24 с.

В статье исследуются агенты социализации детей современной Украины в контексте их неэффективности. Усовершенствован понятийно-категориальный аппарат агентов социализации, в статье были раскрыты сущность социализирующего влияния на украинских детей семьи, включая родителей и родственников, системы образования, в частности дошкольных воспитательных заведений и учреждений среднего образования, окружения, в частности детских и подростковых групп, религии и церкви, СМИ, а также значение тех или иных факторов социализации в контексте влияния определенного агента.

Ключевые слова: социализация, агенты социализации, факторы социализации, семейная социализация.

The agents of socialization of children modern Ukraine in context of their inefficiency have been considered in the article. Having improved the notion-categorical instruments of the agents of socialization, the essence of socializing influence on the Ukrainian children in families, e.g. parents, relatives, the system of educational establishments such as kindergartens and secondary schools, the surroundings of children's and teenager's groups, religion and church, mass media and also the influence of these or others socializing factors in the context of influence of some agents have been revealed in this article.

Key words: socialization agents of socialization, socialization factors, family socialization.

УДК 37.013

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ З ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Сивохоп Ярослав Михайлович

м.Ужгород

В статті розкрито проблему підвищення кваліфікації педагогів з питань формування навичок здорового способу життя учнівської молоді. Визначено роль інститутів післядипломної освіти у цих процесах. Акцентовується увага на проблемі погіршення стану здоров'я учнівської молоді. Визначено ефективні методи роботи зі слухачами. Показано роль та значення інтерактивних технологій, які використовуються в системі підвищення кваліфікації педагогів. Проаналізовано суть тренінгу формування здорового способу життя молоді як ефективної форми організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, інтерактивні методи навчання, підвищення кваліфікації, тренінг, педагогічні умови, діти, підлітки.

У сучасних умовах розвитку освіти великого значення набуває процес формування в школярів ціннісного ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя. Стан здоров'я населення – інтегральний індикатор загально – соціального благополуччя країни, відображення рівня і характеру її соціально-економічного розвитку і, в свою чергу, – могутній фактор формування демографічного, економічного і культурного потенціалів суспільства в контексті його стійкого розвитку.

За ряду несприятливих соціокультурних умов дитяче та підліткове середовище спрямоване на прилучення до нікотину, алкоголю, різноманітних наркотиків, що різко погіршує стан фізичного і психічного здоров'я підлітків. Наразі в Україні стан здоров'я населення, і молоді зокрема, викликає серйозну стурбованість. В перехідний період українського суспільства молоде покоління знаходиться в складній соціально-психологічній ситуації. В значній мірі зруйновані попередні, застарілі стереотипи поведінки, нормативні і ціннісні орієнтації. Молоді люди втрачають відчуття змісту того, що відбувається, і не мають відповідних життєвих навичок, які б дозволили зберегти свою індивідуальність і сформувати здоровий і ефективний стиль життя.

Гуманізація освіти, орієнтація на особистість дитини потребує турботи про її здоров'я. Важливою складовою ефективної системи освіти є забезпечення здоров'я дітей та їх здатності навчатися. При цьому посилюються вимоги до стану здоров'я дітей в умовах інтенсифікації освітніх програм, диференціації навчання, введення нових педагогічних технологій. Актуальність проблеми індивідуального і суспільного 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 Україні за останні 10-15 років суттєво погіршилися показники здоров'я населення. Проблема здоров'я молоді є особливо актуальною внаслідок посилення впливу соціально-економічних

та соціально-культурних чинників. В учнівському середовищі відмічається тенденція до збільшення проявів негативної поведінки: тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотичних речовин, ранніх статевих зв'язків. Як наслідок – збільшення різного виду захворювань, поширення ВІЛ-інфекції та хвороб, що передаються статевим шляхом, випадки ранньої вагітності.

Серед шкідливих звичок, які властиві учням, переважає тютюнопаління, на другому місці – вживання алкогольних напоїв. Переважна більшість опитуваних учнів негативно ставиться до вживання наркотиків. З огляду на вірогідність одержання правдивої відповіді щодо особистої пристрасті до шкідливих звичок учням було запропоновано назвати кількість знайомих, яким прищепили шкідливі звички. Серед причин, які спонукають дітей до тютюнопаління і вживання алкоголю, були названі переважно такі: це престижно і викликає повагу; всі так роблять, а з тих, хто відмовляється, насміхаються; підняти настрій, забути про неприємності; нудно, немає чим займатися.

Результати моніторингу дають підставу вважати за необхідне посилення уваги до питання формування навичок здорового способу життя в системі освіти.

На сьогоднішній день відчувається відсутність цілісної теорії формування здорового способу життя, системності і взаємозв'язку зусиль державних і громадських структур та організацій, в тому числі і в сфері післядипломної освіти.

Потенціал інститутів післядипломної освіти в зазначеній сфері діяльності, як правило, використовується не в повній мірі. Потребують оновлення зміст, форми, методи роботи, методичне забезпечення і вироблення критеріїв оцінювання процесу формування навичок здорового способу життя в умовах навчального закладу, підвищення кваліфікації педагогів, які працюють з учнями з вищенаведених питань.

В умовах, які склалися, особливо важливо навчити дитину саму піклуватися про своє здоров'я, сформувати у неї установку на підтримку власного здоров'я без використання медикаментів.

Для держави й суспільства економічно вигідніше боротися не з наслідками руйнування здоров'я населення, а докласти максимум зусиль для формування культури здоров'я, тобто насамперед через систему освіти й виховання впливати на умови формування, збереження і зміцнення здоров'я особистості, а отже, і підвищення рівня культури здоров'я дітей, учнівської молоді і всього населення [1].

Проте підготовка фахівців з питань формування навичок здорового способу життя учнівської молоді у вищій школі не проводиться. Має місце епізодична підготовка студентів на різних факультетах, через систему викладання спецкурсів чи практикумів. Отриманий досвід дає підстави вважати, що цього недостатньо. Як наслідок мало приділяється уваги питанням духовного, психічного й фізичного розвитку особистості, а так само її здоров'ю. Зо-

крема відсутня цілісна концепція підготовки педагогів до роботи з учнями з питань формування навиків здорового способу життя. Сучасний стан валеології може бути поданий як використання наукових знань, принципів для формування ставлення до проблем здоров'я особистості й суспільства в цілому. На сьогодні ця проблема вже не медична, а суспільно-політична, і до її вирішення необхідно залучити спеціально підготовлених фахівців [2].

За цих умов важливого значення набуває роль інститутів післядипломної освіти в підготовці педагогів, психологів, вихователів, соціальних педагогів до роботи в сфері первинної профілактики негативних проявів поведінки у підлітків. Цьому може сприяти створення при інститутах спеціалізованих підрозділів для вирішення цієї проблеми. Так в Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти при кафедрі педагогіки, психології та теорії управління освітою створено інформаційно-просвітницький тренінговий центр, що здійснює підготовку педагогів-тренерів, котрі працюють з учнями в школах з питання формування навиків здорового способу життя. Центр також здійснює підвищення професійного рівня педагогів-предметників, практичних психологів та соціальних педагогів, котрі використовують в навчально-виховному процесі здоров'язбережувальні технології.

Оновлення освітнього процесу на всіх етапах навчання людини є невід'ємною частиною сьогодишньої парадигми освіти. Система післядипломної педагогічної освіти також не може обійтись без оновлень різного роду.

Роль післядипломної освіти, як самостійної ланки освітнього психолого-педагогічного процесу, особливо зросла в умовах ринкових трансформацій українського суспільства. Зумовлено це тим, що державі в перехідний період потрібні висококваліфіковані, високоосвічені кадри для всіх ланок народного господарського комплексу. Кожна людина в такій ситуації прагне до самоактуалізації і самореалізації, а отже, вона не може обійтись без самовдосконалення, неперервного підвищення кваліфікації, або ж отримання додаткової освіти. Суспільству, в цьому контексті, потрібні вчителі, які б сприймали ринкові умови, адаптувалися до них і працювали на рівні вимог часу. Саме тому сучасна система післядипломної освіти педагогічних кадрів має ґрунтуватися на концепції неперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в цивілізованих країнах світу. Принцип освіти упродовж всього життя для край урбанізованого суспільства набуває з кожним роком все більшого практичного звучання. Сучасна всебічно розвинена особистість, і насамперед вчитель, змушена адекватно, на науково обґрунтованій основі, реагувати на всі виклики часу. Крім того, інформаційний бум сучасності ставить післядипломну освіту на особливе місце в системі неперервної освіти. Це пов'язано з тим, що професійна діяльність освітян ґрунтується на уже сформованих світогляді, структурах мислення, стереотипах дій, набутих у соціальному і особистому житті, які пораз негативно впливають на їх інноваційну діяльність. Тому основну роль підвищення кваліфікації слід відводити перебудові стереотипів діяльності і мислення педагогів, заміні негативних настанов та шаблонів [8].

Особливої уваги заслуговують інновації в інтерактивній технології роботи з слухачами курсів з питань формування навичок здорового способу життя. Активне впровадження інтерактивних форм роботи в процес підвищення кваліфікації працівників освіти допоможе вирішити цілий ряд проблем, а також підвищить якість післядипломної освіти в цілому.

Інтерактивні методи передбачають спільне навчання (навчання в співпраці): і ті, кого навчають, і педагог є суб'єктами навчання. При цьому ведучий виступає лише у ролі більш досвідченого організатора навчального процесу. Всі учасники процесу при цьому взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, моделюють ситуації, спільно вирішують проблеми.

Інтерактивне навчання - це така організація навчального процесу, під час якого практично всі учасники виявляються залученими в процес пізнання, мають можливість розуміти та рефлекс

увати з приводу того, що вони знають та думають. Самостійна діяльність учасників у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу передбачає, що кожен вносить в нього свій індивідуальний внесок, йде активний обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. При цьому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що не тільки дозволяє одержати нові знання, але і розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високий рівень кооперації та співпраці. Інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, спільного вирішення загальних, вагомих для кожного завдань. У ході діалогового навчання учасники вчать критично думати, вирішувати складні проблеми на основі аналізу ситуації та інформації, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими. Для цього на заняттях організовується індивідуальна, парна та групова робота, дослідження проектів, творчі роботи, рольові ігри [7].

Останні дослідження щодо навичок здорового способу життя учнівської молоді дають підстави стверджувати про стійку тенденцію щодо теоретизації знань про здоров'я та здоровий спосіб життя. Так учні дають «правильні» відповіді, що жувати тютюн, алкоголь, наркотичні речовини – це погано, а вести здоровий спосіб життя – це «добре», проте мало хто реалізує це у повсякденному житті.

На нашу думку, педагоги недостатньо володіють спеціальними методами роботи з формування знань, умінь і навичок щодо збереження і зміцнення здоров'я підлітків, мало, а інколи не правильно використовують у цій роботі сучасні методи.

Доречною буде цитата Гудйонсона «Кожний, хто має певний досвід тренінгу в різних групах, знає, що ігри та вправи – інструменти, які можна використовувати досить невміло та неефективно, а іноді – зі шкідливими наслідками. Саме тому вирішальна умова використання інтерактивних методик – власний досвід участі в груповій динаміці самопізнання» [9].

Отже на даному етапі, в процесі підвищення кваліфікації вчителів, психологів, соціальних педагогів наша задача навчити їх ефективно використовувати у роботі з підлітками щодо питань формування навичок здорового способу життя саме інтерактивні методи навчання, як такі, які можуть не просто інформувати дитину, а й сприяти у формуванні цих навичок. Важливо дати можливість педагогам, перш ніж вони використають той чи інший метод, спробувати самим це зробити.

Серед великого набору інтерактивних технологій варто відмітити таку форму роботи як тренінги, які успішно використовуються у системі підвищення кваліфікації педагогів.

У педагогічному просторі не існує загальноприйнятого визначення поняття „тренінг“, що дає підстави для широкого тлумачення методу і позначення інколи цим терміном самих різних прийомів, форм, які використовуються в освітній практиці.

Дослівний переклад терміну „тренінг“ (від англ. train, training) має ряд значень: виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність притаманна і науковим визначенням тренінгу. Так, зокрема Л.А.Петровська дає наступне визначення тренінгу: «Це засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності» [6]. Інше визначення пропонує Ю.Н. Ємельянов: „Тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння різними складними видами діяльності” [3]. Тренінг – це форма організації навчання, яка використовує інтерактивні методи навчання і дає можливість учасникам під час спілкування в комфортній емоційній атмосфері обмінюватися досвідом й знаннями з метою отримання нових знань та засвоєння навичок [4].

Тренінг, як форма організації навчально-виховного процесу, має свої особливості:

- дотримання певних принципів групової роботи;
- спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в

- саморозвитку, при цьому допомога надходить не тільки від ведучого групи, а й від самих учасників;
 - наявність більш-менш постійної групи з 8-16 учасників, що періодично збираються на зустрічі чи працюють безперервно протягом двох-п'яти днів (за певних умов кількість учасників може бути більшою до 24-25);
 - певна просторова організація (частіше за все - робота у зручному приміщенні, де учасники переважно частину часу сидять у колі);
 - акцент на взаємовідносинах учасників групи для аналізу та розвитку в ситуації «тут і тепер»;
 - використання активних та інтерактивних методів групової роботи;
 - об'єктивізація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи стосовно один одного та подій, які відбуваються в групі, рефлексія;
 - атмосфера розкритості та свободи спілкування між учасниками групи, клімат психологічної безпеки.
- Існують різні види тренінгів: комунікативні, психологічні, осо-

бістисного росту, соціально-просвітницькі, психотерапевтичні, бізнес-тренінги тощо. Вид тренінгу обумовлено його основними завданнями.

У контексті роботи з формування навичок здорового способу життя перевагу слід надавати інформаційно-просвітницькому тренінгу, так як його може проводити кожен зацікавлений у просвітницькій роботі, за умови отримання відповідної підготовки та оволодіння навичками групових форм роботи. Це самий доступний до використання вид тренінгового заняття.

Використання тренінгових технологій в практиці превентивної освіти дозволяє активізувати профілактичний процес, внести значні позитивні зміни у процес формування навичок здорового способу життя учнівської молоді.

Ми вважаємо, що цілеспрямоване педагогічне формування навичок здорового способу життя через підготовку кадрів в інституті післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних здоров'язбережувальних технологій буде сприяти вирішенню проблеми як індивідуального здоров'я учнів, так і здоров'я нації в цілому.

Література та джерела

1. Горашук В.П. Методологічні засади формування культури здоров'я школярів: дис. докт. пед. наук: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валерій Павлович Горашук. – Харківський нац. унів. – Харків, 2004. – 460 с.
2. Горчаков В.Ю. Обґрунтування необхідності введення спеціальності "Валеологія" / В.Ю.Горчаков // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки і перспективи Кіровоград.: КДПУ ім.В.Винниченка, 2003. – С.12-19
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Л., 1985. – 167 с.
4. Методика освіти «рівний-рівному»: Навч.-метод. посіб. / [Н.О.Лещук, Ж.В., Савич, Н.В., Заверико та ін.]. – К.: Наш час, 2007. – 104 с.
5. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М.: Знание, 1982. – 208 с.
6. Химинець В.В. Психолого-педагогічні аспекти інноваційних технологій: Навчально-методичний посібник / В.В. Химинець, Я.М. Сивохоп, В.В. Петрус. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2006. – 148 с.
7. Химинець В.В. Науково-методичні аспекти підвищення фахової майстерності вчителів / В.В.Химинець // Вісник післядипломної освіти. – 2005. – Вип. 1. – С.78-88
8. Gudjons H. Spielbuch interaktionserziehung. / H.Gudjons. – Klinkhard. – 1992. – 236 s.

В статтє раскрыто проблему повышения квалификации педагогов по вопросам формирования навыков здорового образа жизни ученической молодежи. Определена роль институтсов послєдипломного образования в этих процессах. Акцентируется внимание на проблеме ухудшения состояния здоровья ученической молодежи. Определены эффективные методы работы со слушателями. Показаны роль и значение интерактивных технологий, которые используются в системе повышения квалификации педагогов. Проанализирована суть тренинга формирования здорового образа жизни молодежи как эффективной формы организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, интерактивные методы обучения, повышение квалификации, тренинг, педагогические условия, дети, подростки.

The author of the article has considered the problem of teachers' postgraduate training concerning the formation of skills of healthy lifestyle of school youth. The role of postgraduate education institutes in these processes has been described. Attention has been drawn to the problem of aggravation of the state of health of school youth. The effective methods of work with audience have been defined. The role and importance of interactive technologies that are used in service training of teachers have been shown. The essence of training a healthy lifestyle of young people as an effective form of organization of the educational process has been analyzed.

Key words: health, healthy lifestyle, interactive methods of education, postgraduate training, training, pedagogical conditions, children, teenagers.

УДК 37.013.42+378

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ

Синюк Наталія Вікторівна

м.Хмельницький

У статті розкрито необхідність формування готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки в учнівському середовищі. Обґрунтовано доцільність використання педагогічного моделювання у якості вагомого чинника формування компонентів готовності. Автором охарактеризовано чотири блоки (цільовий, змістовий, технологічний, результативний) структурно-функціональної моделі та проаналізовано їхні основні складові. Висвітлено позитивні

результати, які отримані від впровадження моделі у навчально-виховний процес.

Ключові слова: соціальні педагоги, профілактика адиктивної поведінки, компоненти готовності, педагогічна модель, результати.

Зниження уваги української держави до становища дітей має суттєві негативні наслідки, що проявляються у відчуженні дитини

від сім'ї та школи, поширенні явищ безпритульності та соціального сирітства, збільшення кількості неповнолітніх, які вживають адиктивні речовини та стають залежними від них. Як зазначає О. Тютюнник [5], нині спостерігається виражена тенденція збільшення кількості активних споживачів адиктивних речовин серед учнів навчальних закладів. За даними ВООЗ та Українського медичного і моніторингового центру з алкоголю та наркотиків Міністерства охорони здоров'я, учні старшого шкільного віку становлять значну частину серед споживачів. Зокрема, 45,7% юнаків і 35,5% дівчат є активними курцями; 68% хлопців і 64% дівчат вживають алкоголь; 13,1% учнів експериментують з наркотичними речовинами; 4,2% учнів вживають транквілізатори і седативні речовини; 3% шкільної молоді пробували екстазі [5, с. 2].

Не зважаючи на деяку активність, здійснення профілактичної діяльності не приносить суттєвих позитивних результатів, а тому нині нарізла гостра потреба у підготовці фахівців, які здатні ефективно впроваджувати профілактичні методи та технології у роботу із школярами. До таких професіоналів, безумовно, належать й соціальні педагоги. Майбутні фахівці, що працюватимуть в загальноосвітніх навчальних закладах повинні бути готовими до проведення профілактики адиктивної поведінки серед учнів.

Проблеми професійної підготовки у вищих навчальних закладах були об'єктом уваги багатьох дослідників (В. Галузинський, М. Євтух, В. Сагарда, В. Сластьонін, М. Фіцула та ін.). У наукових публікаціях В. Бочарової, Ю. Галагузової, І. Зверевої, А. Капської, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук проаналізовано теоретичні та практичні механізми професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери до майбутньої професійної діяльності. Дослідники (С. Березін, В. Беспалько, Т. Вайніленко, К. Лисецький, Н. Максимов, В. Оржеховська, Л. Фортова, І. Шишова та ін.) вивчали проблеми застосування технологій профілактики адиктивної поведінки підлітків у діяльності практичного психолога і соціального педагога загальноосвітнього закладу. Питання підвищення готовності фахівців до профілактичної роботи зі старшокласниками перебували в центрі уваги М. Ковальчука, О. Макеєвої, О. Пилипенка, О. Тютюнник, В. Черншової та ін. Разом з цим, ще й нині наявний дефіцит у галузі практичних механізмів підвищення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки. Ці факти й зумовили нас до написання статті.

Мета статті – дослідити можливості використання педагогічного моделювання у процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів.

Отримані нами результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчили той факт, що цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах не проводиться. Такий стан речей зумовив нас до використання моделювання як ключової педагогічної процедури для здійснення ґрунтовної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів в загальноосвітніх навчальних закладах. У своєму дослідженні ми виходили з того, що метод моделювання дасть нам практичну можливість урахувати усі прорахунки в організації навчально-виховного процесу та сприятиме у нівелюванні другорядних чинників, які супроводжують процес професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери.

Провідною ідеєю, якою ми користувалися при використанні моделювання були напрацювання С. Харбатовича [6] та О. Дахін-на [1]. Зокрема С. Харбатович вважає за доцільне робити основний акцент на конкретних характеристиках, що є кардинальними у становленні та розвитку досліджуваної проблеми підготовки фахівців. Такий підхід, на думку автора, дасть змогу «спрогнозувати траєкторію розвитку окремих процесів, що протікають й виявить та допоможе попередити негативні сценарії» [6, с. 184]. У своєму науковому дослідженні О. Дахін [1] аргументовано переконує, що нині педагогічне моделювання можна розглядати у якості самостійного напрямку, адже воно відображає як найзагальніші так риси і певні особливості об'єктів моделювання. Науковець переконаний у тому, що «педагогічному моделюванню притаманне власне проблемне поле» [1, с. 14].

Встановлено, що за допомогою моделювання можна провести системний аналіз педагогічної проблеми. Підтвердження цієї думки ми віднайшли у роботах Т. Шамової та Т. Давиденка [7], які вважають, що на основі моделювання можна цілісно вивчити процес та побачити усі необхідні педагогічні елементи навчально-виховного процесу та «розглянути ситуацію з різних сторін» [7, с. 125]. Нині саме моделювання як метод педагогічного пізнання дасть змогу експериментатору більш чітко окреслити наукову проблему, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, а також перевірити висунуту наукову гіпотезу дослідження.

Зазначимо, що моделювання у підготовці майбутніх соціальних педагогів в останні роки доволі часто використовувалося науковцями. До прикладу, розроблена та обґрунтована О. Тютюнник [5] модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників «представила собою цілісну педагогічну систему, що визначила конкретну мету і завдання підготовки, принципи і підходи, зміст та організаційно-методичне забезпечення підготовки» [5, с. 17]. Отже, використання моделювання у підготовці майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів розглядається як реальний інструмент підвищення фахової компетентності, адже у практичному аспекті передбачає окреслення конкретного орієнтиру та конфігурацію реальних шляхів під час навчання майбутніх фахівців ОКР «бакалавр соціальної педагогіки» у вищих навчальних закладах. Ефективність моделювання, на думку соціального педагога І. Ліпського [3], визначаються практичними підходами, які запрограмовано реалізувати під час реалізації моделі у практику підготовки фахівців. Автор пропонує чітко задекларувати дослідницьке поле використання педагогічної моделі та визначити допустимі спрощення при моделюванні, а також прагнути досягнути під час моделювання того, щоб розроблена модель об'єктивно відповідала змодельованому об'єкту.

Моделювання, в основному, передбачає створення спеціального штучно об'єкту – моделі у знаково-символічній формі. Зупинимось на етимології наукової дефініції «модель». До прикладу, в українській енциклопедії освіти модель розглядається як уявна, або матеріально реалізована система, яка «відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, щоб її вивчення дало нову інформацію» [2, с. 516]. У нашому баченні побудова моделі має виступати як цілісний навчально-виховний комплекс, у яку можна вносити певні корективи на основі конкретних вимог профілактичної діяльності соціального педагога у загальноосвітніх навчальних закладах з школярами, які схильні до адикцій.

Вважаємо, що розроблена модель буде успішно лише у тому випадку, коли буде спрямована на реалізацію поставленої мети – досягнення високого рівня сформованості готовності фахівців соціально-педагогічної сфери, які здобувають ОКР «бакалавр соціальної педагогіки» до профілактики адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Отже, структурно-функціональна модель повинна базуватися на прогнозуванні результату професійної підготовки майбутніх фахівців та включати практичні механізми, які сприятимуть формуванню показників усіх компонентів (мотиваційно-комунікативного, інформаційно-когнітивного, процесуально-рефлексивного) готовності до профілактики адиктивної поведінки.

Структурно-функціональну модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів розглядаємо як узагальнений та абстрактно-логічний образ, що представляє собою схематичний підхід до активного вдосконалення теоретичних знань і практичних умінь у галузі профілактики на основі конкретних механізмів, відповідно до поставленої мети, яка орієнтована на досягнення позитивного результату у попередженні адикцій. Розробляючи модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів, що навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах, ми брали до уваги те, що освітня галузь нашої країни у сфері соціально-педагогічної діяльності переживає активне реформування, що передбачає доцільність впровадження інновацій. Це спонукало нас до використання структурно-функціонального підходу, відповідно до якого модель складається із певних чітких та структурованих блоків. У практичному аспекті при розробці графічної

моделі професійної підготовки майбутніх соціального педагога до профілактики адиктивної поведінки учнів ми скористалися порадами, які знайшли у дисертаційному дослідженні Н. Ніколайчук [4, с. 12] та визначили, що найдоцільніше щоб було встановлено структурно-функціональні взаємозв'язки через об'єднання складових моделі у певні функціональні блоки. У нашому розумінні структурно-функціональні блоки це стійкі базові основи, що обумовлюють практичну цілісність розробленої моделі.

Отже, структурно-функціональна модель включає певні блоки, які об'єднані в єдине ціле – *цільовий, змістовий, технологічний та результативний*, причому внутрішня структура кожного із виокремлених блоків має свої складові, які розкривають внутрішню організацію формування готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки, а також відповідають за постійну взаємодію між усіма складовими.

Розглянемо більш докладно характеристику блоків розробленої структурно-функціональної моделі. Перший блок – *цільовий*, до його складу входить *мета, завдання, концептуальні ідеї*. У нашому баченні саме *мета* виступає у якості об'єднуючим чинником та визначає практичну спрямованість діяльності у рамках підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки, яку вони повинні проводити із учнями в загальноосвітніх навчальних закладах. Вибір мети обумовлює шляхи її реалізації, а також має вагомий вплив на результат. Отже, мету – сформувати у переважної більшості майбутніх соціальних педагогів високий рівень готовності до організації профілактики адиктивної поведінки учнів як складової професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах. Мету ми конкретизували в основних *завданнях*: сприяння формуванню внутрішніх мотивів до організації профілактики адиктивної поведінки учнів; формування теоретичних знань про адикції, адиктивну поведінку, основні підходи, моделі, напрямки, принципи профілактики адиктивної поведінки серед учнівського колективу; вдосконалення практичних умінь і навичок на основі оволодіння технологіями та механізмами профілактики адикцій в учнів; спонукання студентів до самовдосконалення методів і форм профілактичної діяльності у сфері адиктивної поведінки на основі самостійної волонтерської проєктувальної діяльності. До складових цільового блоку структурно-функціональної моделі ми віднесли *концептуальні ідеї*: системність; парціальність; когнітивну адекватність; соціокультурну адекватність; випереджувальне навчання студентів.

Змістовий блок передбачає сукупність підходів та принципів. Отже, практичну підготовку майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до діяльності з профілактики адиктивної поведінки ми розглядаємо в контексті трьох теоретико-методологічних *підходів*: особистісно-діяльнісного, синергетичного та системного. Зазначимо, що «підхід» у науковій літературі визначається як методологічний засіб, що передбачає методологічну основу дослідження. У практичному сенсі *особистісно-діяльнісний* підхід означає, що все навчання будується з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спрямоване на самовизначення фахівця. Вважаємо, що результатом професійного самовизначення має стати усвідомлення майбутнім соціальним педагогом певного набору ролей в галузі профілактики адиктивної поведінки («тренер», «посередник», «проєктувальник», «інноватор»). *Синергетичний* підхід дозволяє розглядати підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи по профілактиці адиктивної поведінки як синергетичний процес. Згідно із синергетичним підходом, завдання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки можна трактувати через необхідність підвищення рівня освіченості і розвиненості студентів через включення їх у цільові освітні програми. *Системний* підхід об'єднує такі значущі для професійної самореалізації майбутніх соціальних педагогів ідеї, як: ідея безперервності в отриманні кваліфікаційних знань і навичок студентами, інноваційне стратегічне планування в управлінні ним, застосування інноваційних технологій. На основі впровадження системного підходу результатом навчання майбутніх соціальних педагогів має стати передача і оволодіння інноваційними технологіями в галузі профілактики адикцій.

До основних *принципів* на основі яких здійснювалася експе-

риментальна діяльність по формуванню компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адикцій серед школярів віднесені такі принципи практичної спрямованості навчального процесу; принцип гуманізму і демократизму; індивідуального підходу; принцип наукової обґрунтованості педагогічних впливів. Вважаємо, що виокремлені нами педагогічні принципи мають суттєвий вплив на якість організації навчально-виховного процесу у ВНЗ та позитивно вплинуть на удосконалення усіх компонентів та показників готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки в учнівському колективі.

Технологічний блок включає складові, які безпосередньо стосуються відбору і побудови змісту навчальної діяльності та практичних механізмів добору адекватних *методів, прийомів, форм*. У цей блок ми віднесли й конкретні навчальні дисципліни під час вивчення яких підвищуються показники готовності майбутніх фахівців про профілактики адикцій в учнівському середовищі. До найбільш вагомих навчальних дисциплін віднесено: «Технології соціально-педагогічної діяльності (10 кредитів)», «Робота соціального педагога в закладах освіти» (4 кредити), «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень» (4 кредити), «Психолого-педагогічна (профілактична) практика в закладах соціального виховання» (4 кредити).

Результативний блок містить *компоненти* (мотиваційно-комунікативний, інформаційно-когнітивний, процесуально-рефлексивний) готовності та їх *показники*, що спрямовані на досягнення адекватних *рівнів* та реалізації запланованого *результату* (сформованість готовності до профілактики адиктивної поведінки).

Дієвість моделі забезпечується *педагогічними умовами* (інтеграція теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх соціальних педагогів; розробка факультативного спецкурсу та впровадження інноваційних технологій при його вивченні; організація самостійної волонтерської проєктувальної діяльності майбутніх соціальних педагогів), які мають вплив на усі блоки моделі.

У практичному аспекті приступаючи до впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів, що навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах ми розробили наступний алгоритм:

- 1) Визначили сутність адикцій і адиктивної поведінки та встановили зміст профілактики адиктивної поведінки, яку має проводити майбутній соціальний педагог;
- 2) Проаналізували суть готовності до цього виду професійної діяльності та визначили структурні складові (з'ясували компоненти, показники, рівні);
- 3) Вивчити документи державного зразку (навчальні плани, програми навчальних дисциплін), які мають вплив на організацію усього навчально-виховного процесу у ВНЗ та визначають рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адикцій;
- 4) У процесі констатувального етапу експериментального дослідження з'ясували дійсний стан готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів;
- 5) Визначили практичні механізми вдосконалення готовності на основі процедури моделювання і розробки графічної моделі та обґрунтування сукупності педагогічних умов.

У процесі організації формувального етапу експериментального дослідження, що передбачав впровадження у навчально-виховний процес Хмельницького національного університету при підготовці майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів структурно-функціональної моделі ми отримали позитивні результати. Зокрема, у жодного студента, який навчався в експериментальній групі не було діагностовано низького рівня готовності. У цілому, ми спостерігали значну позитивну математично значущу динаміку підвищення усіх виокремлених нами показників готовності студентів експериментальних груп до профілактики адиктивної поведінки учнів.

Висновки. Встановлено, що педагогічне моделювання має суттєвий позитивний вплив на підвищення рівня професіоналізму фахівців, що працюватимуть у загальноосвітніх навчальних за-

кладах та реалізовуватимуть профілактичну діяльність у сфері адиктивної поведінки школярів. Розроблена нами структурно-функціональна модель включає сукупність інноваційних ідей у галузі соціальної педагогіки та професійної освіти майбутніх соціальних педагогів та складається із чотирьох блоків (цільового, змістового, технологічного, результативного), причому внутрішня структура кожного із цих блоків має свої складові, які розкривають внутрішню організацію процесу формування готовності майбутніх

соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки. Педагогічне моделювання дозволило нам вийти за рамки шаблонів та стереотипів у галузі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Дієвість структурно-функціональної моделі реалізується на основі обґрунтованої та педагогічно вираженої сукупності педагогічних умов. Саме їх дослідженню і буде присвячено наші наступні дослідження.

Література та джерела

1. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2. – С. 11–20.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Липский И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ: [монография]. / И. А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
4. Ніколайчук Н. М. Педагогічні засади формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Наталія Михайлівна Ніколайчук. – Тернопіль, 2013. – 20 с.
5. Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Ольга Вікторівна Тютюнник. – К., 2010. – 23 с.
6. Харбатович С. В. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження / С. В. Харбатович // Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. – 2012. – Вип. 96. – С. 184–188.
7. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

В статье раскрыта необходимость формирования готовности будущих социальных педагогов к профилактике аддиктивного поведения учеников. Обоснована целесообразность использования педагогического моделирования в качестве весомого фактора формирования компонентов готовности. Автором охарактеризованы четыре блока (целевой, содержательный, технологический, результативный) структурно-функциональной модели и проанализированы их основные составляющие. Освещены положительные результаты, полученные от внедрения модели в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: социальные педагоги, профилактика аддиктивного поведения, компоненты готовности, педагогическая модель, результаты.

The article deals with the need of the formation of future social workers readiness to the prevention of pupil addictive behavior. Teaching modeling is considered as an important factor of the formation of the readiness components. The author describes four blocks (target, content, technology, efficient) of the structural- functional model and analyzes their main components. It's described the positive results having obtained from implementing of the model in the educational process.

Key words: social workers, prevention of addictive behavior, component readiness, pedagogical model, results.

УДК 378.147

ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США

Сідун Лариса Юрївна
м.Ужгород

В статті розглядаються питання взаємодії в полікультурному суспільстві. Аналізуються основні концепції полікультурної освіти в США. Наголошується, що в США полікультурна освіта має статус освітньої політики країни, що відображено на законодавчому рівні.

Ключові слова: США, полікультурність, концепції полікультурної освіти.

Трансформаційні зміни, які відбуваються сьогодні в українському суспільстві, актуалізують питання взаємодії в полікультурному суспільстві. Здатність працювати у полікультурному середовищі стає все більш суттєвою професійною необхідністю для багатьох фахівців. Україна, як багатокультурне суспільство, відчуває потребу в новому світогляді, спрямованому на інтеграцію культур і народів, їх подальшого зближення й духовного збагачення. Крім того, поглиблюються міжнародні контакти України, які передбачають активне особистісне і ділове спілкування з представниками інших національностей. Тому дуже важливо консолідувати зусилля у пошуку конструктивних механізмів толерантного єднання людських співтовариств, їх взаєморозуміння й співробітництва з метою збереження культурного різноманіття як необхідної тенденції розвитку людства. Полікультурність будь-якого суспільства вимагає від індивіда розуміння й толерантного ставлення до людей, які мають відмінності в способі життя, переконаннях, діях, мові, поведінці тощо.

Зазвичай, полікультурну освіту (часто вживаються також терміни «мультикультурна», «багатокультурна» освіта) розуміють як

таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп.

Загальні питання полікультурності, полікультурної освіти та виховання розглядаються в працях багатьох вітчизняних учених (Л.Голік, А.Зубко, Т.Климченко, М.Красовицький, В.Кузьменко, І.Левченко, І.Мигович та ін.). Проте на сьогоднішній день теоретичні і практичні аспекти полікультурної освіти у вітчизняній науці досліджені недостатньо. Вважаємо, що більш глибокому осмисленню різних аспектів полікультурної освіти може сприяти вивчення зарубіжного досвіду, оскільки в багатьох зарубіжних країнах з цього питання є значні теоретичні напрацювання і практичні здобутки. До таких країн, в першу чергу, відносяться Сполучені Штати Америки, де питанням полікультурної освіти надається велика увага. Сьогодні полікультурна освіта у США має статус освітньої політики країни, який закріплений на законодавчому рівні.

Культурні відмінності, які визначають належність людини до тієї чи іншої групи, є найбільш очевидним проявом різноманітності цінностей і точок зору. Ці відмінності відображені в смаках людей, їх перевагах і відносинах, стилях життя і поглядах на світ і є продуктом еволюції кожного народу і його пристосування до свого середовища проживання і обставин життя з метою задовольнити потреби, загальні для всіх груп, для всіх народів. Багатокультурне освіта допомагає учням побачити в цьому різноманітті загальне,

сприйняти ті невід'ємні людські якості, які ріднять нас з тими, хто на нас не схожий. Таким чином, полікультурна освіта не тільки дає інформацію про культури, але й вчить здійснювати оцінку внеску різних культурних груп у світову культуру, науку та інші сфери життєдіяльності людини.

Становлення розуміння природи багатокультурного суспільства і взаємозалежного світу неможливо без наявності етнічної та культурної грамотності, культуровідповідності особистісно значимої системи цінностей. Ціннісна освіта і виховання включає в себе вивчення загальнолюдських цінностей (відображення міжособистісних і міжгрупових відносин, вірувань, життєвого досвіду, культурних зразків життя) та світової культури. Для багатокультурного освіти важливі як універсальні цінності, що виходять за межі групових ознак, так і всі ті різноманітні цінності, які визначають групову приналежність і створюють унікальні культури і погляди на світ, а також особистісні цінності – моральні орієнтири, що визначають, до чого людина прагне, відноситься з повагою і визнанням.

Мультикультурна освіта – це особистісно орієнтована освіта, її завданнями є розвиток адекватної позитивної самооцінки, самосвідомості, інтракультурної компетентності, особистісної, соціальної та культурної ідентичності учня, виховання толерантності, позитивного ставлення до людей, що відрізняються від нього.

Мультикультурна освіта має багато спільного з філософією прагматизму, орієнтована на розвиток навичок прийняття самостійних рішень та критичного аналізу, що допомагають здійснювати самостійні життєві вибори і вирішувати проблеми.

Соціокультурною метою багатокультурного освіти є сприяння становленню демократичного вільного суспільства і держави, що характеризується толерантністю, визнанням плюралізму культур, справедливості і свободою вибору.

Для цього мультикультурна освіта ставить низку завдань:

1. Сприяти зміцненню та повазі до культурного різноманіття.
2. Сприяти дотриманню прав людини.
3. Визнавати існування альтернативних життєвих виборів.
4. Сприяти соціальній справедливості і рівності.
5. Прагнути до справедливого розподілу політичної і економічної влади в суспільстві.

На основі аналізу наукової літератури [1; 2; 3] систематизовано основні концепції багатокультурної освіти в США:

1. Етнічна концепція (К.Мудлі, К.Кларк, У.Кросс, М.Стоун).

Суттю етнічної концепції є включення етнічного та культурно-специфічного компонента у зміст освіти, переважно в гуманітарний цикл, з метою інтеграції змісту освіти на загальнокультурологічній і культурно - специфічній основі.

Основні положення етнічної концепції:

- Американські учні належать до багатьох і відмінних одна від одної культур, кожна з яких володіє унікальними цінностями, мовами, способами життєдіяльності, що представляють цінність для нації та світу.

- Освіта повинна відображати культурне різноманіття американського суспільства.

- Етнічний компонент освіти розвиває Я - концепцію учнів, що належать до етнічних меншин, допомагає в їх соціалізації та адаптації.

- Розвиток Я - концепції учнів веде до саморефлексії, саморозвитку, підвищенню успішності.

- Курси з етнічної і культурної різноманітності, міжкультурні тренінги сприяють встановленню гармонійних відносин між членами різних культурних груп .

- Освітні програми повинні відображати культурні особливості учнів (комунікативні, навчальні стилі), їх особистісний і культурний досвід.

2. Концепція культурної депривації (С.Берайтер, С.Енгельманн).

Відповідно до положень даної концепції, учням, що належать

до етнічних меншин та малозабезпечених верств суспільства, важче придбати необхідні когнітивні вміння і культурні характеристики для успіхів у навчанні через недоліки інтелектуального, культурного розвитку, отриманого в середовищі, де вони ростуть. Тому необхідна компенсація вищезазначених умінь і характеристик за допомогою спеціальних освітніх програм з біхевіористським інтенсивним ухилом, відчуження учнів від рідної культури.

3. Мовна концепція (Б.П.Кеннеді, Дж.Бенкс).

Важливою метою багатокультурної освіти є виховання особистості, що володіє рідною мовою та мовами інших народів, здатної до продуктивного діалогу, обміну смислами .

Причиною відставання у розвитку та неуспішності учнів часто є недостатнє знання англійської мови. Для уникнення подібних негативних явищ необхідне введення білінгвальних, бікультурних освітніх програм, програм навчання англійської мови як другої, проведення частини занять рідною мовою учнів.

4. Концепція антирасизму (С.Баратс).

У рамках даної концепції основними проблемами в освіті етнічних і расових меншин вважаються расизм і дискримінація. Для їх усунення необхідно включення спеціального компонента в освіту, проведення антирасистських курсів для вчителів та учнів, дослідження освіти (зміст, норми, установки вчителів) на предмет наявності в ньому прихованих проявів забобонів, негативних стереотипів і т.п.

5. Концепція радикалізму або критичного полікультуралізму (П.Мак Ларен, К.Е.Слітер, С.Мак Карті).

Концепція радикалізму визнає обмежену роль освіти у справі становлення повноцінних розвинених особистостей, в тому числі учнів, що належать до різних меншин, оскільки саме освіта є одним з головних механізмів гноблення і дискримінації в стратифікованому капіталістичному суспільстві. Полікультурна освіта в тому вигляді, який має зараз, допомагає встановленню дискримінації в суспільстві, так як не дає можливості серйозного проникнення в сутність забобонів, культурних бар'єрів, сепаратизму, їх соціальних, економічних і політичних причин, для усунення яких необхідна радикальна реформа соціуму. Серед основних стратегій критичного полікультуралізму можна виділити наступні: розвиток самоусвідомлення особистості, розуміння природи капіталізму і гноблення.

6. Концепція генетичного детермінізму (А.Р.Дженсен, У.Шоклі, Р.Дж.Гернштейн).

Основні положення даної концепції:

- Своєрідність культур і рас пов'язана з реалізацією генетично успадкованої програми розвитку.

- Представники певних культурних груп і прошарків суспільства гірше встигають у школі через наявність біологічних, генетичних особливостей.

- Необхідне створення системи, за якої становище людини в суспільстві визначається її здібностями (коефіцієнт інтелекту).

Аналіз основних освітніх концепцій полікультурності дозволяє зробити висновок, що більшість концепцій багатокультурного освіти ґрунтуються на якомусь одному факторі (мова, генетичний детермінізм тощо). Однак для справжньої багатокультурної реформи освіти, очевидно, необхідне вироблення єдиної холистичної концепції полікультуралізму, що розглядає всі компоненти освіти разом.

Так, на думку одного з провідних фахівців у галузі багатокультурного освіти С.Ньето, багатокультурна освіта повинна включати не тільки опис національних і культурних свят та біографій видатних представників різних культур (the heroes - and - holidays version), але повинна бути « динамічним процесом, який протистоїть расизму та іншими формами дискримінації та утверджує плюралізм і демократичні принципи соціальної справедливості » [3, 54]. Отже, в США продовжуються пошуки єдиної концепції полікультурної освіти.

Література та джерела

1. Воловикова М.Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики мультикультурного образования в США: дис ... канд.пед.наук : 13.00.01 / Воловикова Марина Леоновна. – Ростов-на-Дону, 2001. – 144 с.
2. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom / C.Ballinger. – New York: Teachers College Press, 1999. – 137p.
3. Nieto S. Affirming diversity / Sonia Nieto (2nd ed.). – New York: Longman, 1996. – 142 p.

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия в поликультурной среде. Особое внимание обращено на анализ содержания и основные концепции поликультурного образования в США. Подчеркивается, что в США поликультурное образование имеет статус образовательной политики страны, что отражено на законодательном уровне.

Ключевые слова: США, поликультурное общество, концепции поликультурного образования.

The research of the problem of interaction in multicultural society has been carried out. Special attention has been paid to the concept of multicultural education and its main theories in USA. It has been underlined that the multicultural education in USA has a status of educational policy and American laws reflect this position.

Key words: USA, multicultural society, multicultural educational theories.

УДК 373.5.046

ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНOSTІ В СОБІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ГРУПОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сіренко Алла Євгенівна

м. Черкаси

Здійснено аналіз навчально-методичного комплексу та навчально-виховної роботи ДНЗ у контексті розвитку в старших дошкільників впевненості в собі у груповій діяльності. Акцентовано увагу на тому, що проаналізовані програми не в повній мірі забезпечують формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку. Виокремлено існуючі авторські програми, які сприяють формуванню впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтована доцільність розробки та впровадження в практику роботи дошкільних навчальних закладів експериментальної програми "Формуємо впевнену особистість дошкільника".

Ключові слова: впевненість у собі, дошкільний вік, групова діяльність, дошкільні навчальні заклади, програмово-методичне забезпечення, авторські програми, експериментальна програма

Політичні та соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед дошкільною освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні всебічно розвиненої та гармонійної особистості дитини, її культурних цінностей, зростанні життєздатності та впевненості в собі.

Проблема формування впевненості в собі в старших дошкільників у груповій діяльності – важлива складова дошкільної освіти. Зважаючи на міждисциплінарний характер поняття впевненості в собі як соціального та психолого-педагогічного феномену, його вивчають представники філософії, соціології, педагогіки, психології, культурології тощо. Проте вивчення рівня впевненості в собі у старших дошкільників спонукає до висновку, що формування цієї характеристики у дітей 5-7 років під час навчально-виховного процесу дошкільних закладів відбувається стихійно, не цілеспрямовано і не систематично.

Тому ефективне вирішення завдань дошкільної освіти, зокрема формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку в груповій взаємодії, вимагає активного впровадження в освітню систему інноваційних технологій, педагогічних систем та їх моделей, концепцій, теорій і методик.

Аналіз ступеня опрацювання окресленої проблеми засвідчив, що питання розвитку дошкільної педагогічної освіти, упровадження в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів новітніх форм та методів щодо розвитку особистості дитини постає об'єктом студіювання багатьох дослідників у галузі навчання та виховання (І. Бех, Н. Бібік, Н. Гавриш, О. Дибіна, О. Кононко та ін.).

На підставі всебічного осмислення наукових джерел та аналізу нормативно-правових документів констатовано, що в дослідженнях, присвячених формуванню та розвитку особистості стар-

ших дошкільників під час навчально-виховного процесу в ДНЗ, бракує уваги до проблеми формування у них впевненості в собі та відображення цієї інтегративної якості в навчально-методичній та програмовій базі дошкільної освіти.

Мета статті полягає в аналізі існуючого навчального та програмово-методичного забезпечення дошкільних навчальних закладів та авторських програм щодо формування впевненості в собі у старших дошкільників в груповій діяльності.

Історія та теорія педагогічної науки свідчить про те, що навчально-виховний процес у дошкільних навчальних закладах може будуватися на різних основах, мати різні цілі і засоби їх досягнення, що знаходить своє відображення як у різноманітності форм конкретних педагогічних дій і відносин, так і в безлічі практичних педагогічних систем, концепцій, теорій, технологій і методик.

Першооснову будь-якого процесу навчання та виховання становить нормативне та програмово-методичне забезпечення, основні положення яких допомагають раціонально та компетентно вирішувати основні освітні завдання. Становлення та розвиток сучасної дошкільної освіти відбувається на основі впровадження провідних державних документів, а саме: «Базового компонента дошкільної освіти» (2012 р.), Законів України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про охорону дитинства» (2002 р.), «Національної доктрини розвитку освіти» (2002 р.), «Концепції дошкільного виховання в Україні» (1993 р.), а також в інших державних нормативних документах: Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Державній програмі «Діти України», «Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» (2011 р.).

У контексті порушеної проблеми дослідницьке зацікавлення становить чинне програмове забезпечення, а саме: «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Впевнений старт», «Дитина», «Соняшник». Коротко проаналізуємо ці програми у контексті питання формування впевненості в собі у дітей старшого дошкільного віку у груповій діяльності.

Навчальна програма «Дитина в дошкільні роки» засвідчує її спрямованість на цінності та інтереси дитини, урахування вікових особливостей, збереження дитячої субкультури, прискорення дитячого розвитку тощо. Метою програми є озброєння дитини наукою життя; формування базисних характеристик; забезпечення можливості «єдиного старту» для дітей шестирічного віку; створення єдиного освітнього середовища, що сприяє перспективності, наступності та спадкоємності між дошкільним навчальним закладом і початковою школою [1]. Аналізуючи програму «Дитина в дошкільні роки» у контексті дослідження зауважимо, що незважаючи на її повноту, проблема формування впевненості дошкільника в собі майже не представлена.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське до-

шкілля" полягає у розширенні змістового компоненту освітньої роботи з дітьми та спрямована на розкриття етнічних, історичних та соціокультурних особливостей України як держави. У програмі акцентовано увагу на мовленнєвий розвиток дитини старшого дошкільного віку, формування життєвої компетенції дитини, спрямування її на творчість і самореалізацію [7]. Представлена програма є ґрунтовною та соціально важливою, однак її спрямованість сконцентрована більш на розвиток культурно-історичних цінностей та надбань українського народу.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт" націлює педагогів і батьків на особистісний розвиток дітей, акцентує увагу на ігровій діяльності. Програма спрямована на розвиток уявлення дитини про природу та оточуючий світ, вдосконалення вміння використовувати здобуті уявлення для подальшого розширення особистого досвіду, створювати сприятливі умови для підвищення самостійності, вправлення в соціальній компетентності, налагодженні доброзичливих взаємин з людьми різного віку та статі, виконання певних соціальних ролей тощо [8]. Аналіз представленої програми є важливим для нашого дослідження, оскільки її змістове наповнення пропонує комплексну роботу як з батьківським колективом, так із педагогами щодо підвищення їхньої професійної компетентності та майстерності. Цінним у програмі, на нашу думку, є наголос на створенні сприятливих умов щодо розвитку особистості дошкільника, його світогляду, спрямованість на базові якості особистості, як-то: самостійність, працелюбність, людяність, справедливість, відповідальність. Саме ці характеристики дитини є показниками впевненості у собі особистості.

Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років "Дитина" є ґрунтовною та ретельно розробленою до сучасних вимог дошкільної освіти. Її основними положеннями передбачено забезпечення діяльності педагогічного колективу через практичне представлення програмового змісту роботи з дітьми в різних аспектах. Завданнями програми є: розвиток особистості дитини; формування базисних характеристик; створення єдиного освітнього середовища, що сприяє перспективності, наступності та спадкоємності між дошкільним навчальним закладом і початковою школою [2]. Окреслена програма також є цікавою в контексті розвитку впевненості дитини в собі у груповій діяльності, оскільки в ній наголошено, що розвиток особистості дитини не може бути повноцінним без колективної та групової діяльності. Окремий акцент робиться на вагомості компетентнісного, інтегративного підходів у розвитку дошкільника, що також важливо у контексті нашого дослідження.

На актуальності й значущості формування та розвитку всебічно розвиненої особистості дитини наголошено в Комплексній програмі розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку "Соняшник". Проаналізована нами програма пропонує педагогічну модель особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів до розвитку, навчання та виховання особистості дитини як майбутньої успішної та щасливої людини, у якій необхідно сформулювати розумні потреби, виховати добре серце, культивувати духовні цінності, розвивати обдарування, розум, здібності. Основне завдання програми – закласти основи здоров'я, фізичний, духовний, моральний, естетичний, емоційний та інтелектуальний розвиток особистості дошкільника, що є необхідним фундаментом для формування впевненої в собі людини [3]. Однак, упевненість, як інтегративна характеристика дошкільника, не розглядається як необхідна умова для формування життєво-компетентної особистості.

Таким чином, у результаті аналізу вище зазначених програм зроблено висновок про необхідність розроблення навчально-методичної бази для формування у старших дошкільників впевненості в собі у груповій діяльності.

Наступним кроком у вивченні питання формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку в груповій діяльності та окреслення цього напрямку в навчально-методичному забезпеченні був аналіз стану досліджуваної проблеми в дошкільних навчальних закладах та вивчення планів навчально-виховної діяльності вихователів і практичних психологів з метою виявлення рівня, на якому розглядається вищезазначене питання.

Користуючись отриманими даними, ми можемо констатувати, що плани пишуться традиційно, питання стосовно формування в дітей старшого дошкільного віку впевненості в собі розкриваються недостатньо, хоча 42,7 % вихователів відповіли в анкетах, що вони планують роботу із старшими дошкільниками з формування впевненості в собі.

У більшості випадків розглядаються загальні теми, у яких питання емоційного стану дитини, розвитку процесів самопізнання і самоусвідомлення розкривається позитивно. Однак, майже не висвітлюються теми, що стосуються набуття операційних умінь бути самостійними, впевненими в собі, здатними до об'єктивної самооцінки та наполегливими у подоланні перешкод. Надзвичайно рідко плануються дидактичні ігри і вправи на закріплення знань про особливості впевненої людини, колектив, вирішення проблемних та конфліктних ситуацій. Зовсім не зафіксована групова робота з дітьми щодо формування впевненості в собі. У планах навчально-виховної роботи раз на тиждень планується, але не плануються заходи на означену тематику як підсумок вивченої теми або блоку тем. У роботі з батьками не вказано перелік питань, які стосуються забезпечення наступності у змісті та методах виховання дітей, вироблення оптимістичної стратегії їхнього розвитку тощо. Отже, аналіз планів навчально-виховної роботи показав відсутність чіткої системи в плануванні та здійсненні роботи з формування впевненості в собі у дітей старшого дошкільного віку в груповій діяльності.

Вивчення проблеми формування впевненості в собі у дітей старшого дошкільного віку на сучасному етапі розвитку науки дещо активізувалося. Прогресивні наукові ідеї з навчання та виховання дошкільника, які відображені в навчально-методичних посібниках, авторських програмах, елективних навчальних курсах, стали надбанням сучасної педагогічної практики і, навпаки, творчі здобутки сучасних педагогів-практиків є тим емпіричним матеріалом, що сприяє поетапному руху наукової думки.

З огляду на це значний емпіричний матеріал для нашого дослідження містить авторська програма "Я розкриваю себе" (автор М. Мішечкіна) [5], особливостями якої є залучення дітей старшого дошкільного віку до процесу самопізнання, починаючи з дошкільного закладу та продовжуючи в початковій школі. Зміст програми гнучко інтегрується з різними видами діяльності дітей. Програма включає три блоки: "Думки про себе" (когнітивний компонент), "Ставлення до себе" (емоційно-ціннісний компонент), "Мої вчинки та дії" (діяльнісний компонент).

Змістовним у цій програмі, на нашу думку, є блок "Думки про себе", який передбачає охоплення виховними впливами (бесіди, розв'язування проблемних ситуацій, ігри, вправи, читання та слухання літературних творів, аналіз учинків і поведінки казкових героїв, створення ситуацій успіху, інсценівки, включення досліджуваних у різні види продуктивної діяльності) дітей, залучених до експерименту. Завдання цього блоку спрямовані на формування в дітей свідомого й відповідального прийняття самостійного рішення в ускладнених ситуаціях, оптимістичного ставлення до труднощів, довіри власному досвіду.

Зміст блоку "Ставлення до себе" спрямований на підтримку позитивного емоційного стану дошкільників, на розвиток позитивних тенденцій у процесах самопізнання й самоусвідомлення, вироблення позитивного образу "Я". Практичну значущість цього блоку містили, розроблені автором, бесіди; методи безумовного, безоціночного прийняття дитини; позитивного спонукання до діяльності та спілкування; передчуття радості. Така практична робота полягала в активізації інтересу старшого дошкільника до себе, внутрішнього світу, концентрації уваги на власних зовнішніх і внутрішніх особливостях, зокрема імені, зовнішності, можливостях, особливостях ставлень до інших людей.

Розроблені завдання блоку "Мої вчинки та дії" сприяють активній участі старших дошкільників у процесах самопізнання та самостворення власного образу. Завдання цього блоку полягають у пошуку причин тієї чи іншої поведінки, розвитку вмінь самостійно регулювати власні дії, запобігати небажаним поведінковим проявам. З цієї метою в умовах дитячого закладу використовувались моделювання проблемних ситуацій, ігри, інсценівки ("Заика-вихваляйка", "Заєць та їжак"), у ході розв'язання, програвання

та обговорення яких спільно з дітьми вироблялися способи впевненої поведінки.

З метою розвитку соціальної впевненості в собі дітей старшого дошкільного віку, розуміння ними своїх особливостей і можливостей у спілкуванні з однолітками М. Михайленко розробила авторську програму у вигляді системи соціоігрових занять з елементами тренінгових вправ "У згоді зі світом і собою" [6]. Пропоновані автором заняття мають практичну значущість, оскільки вони реалізуються через ігрову діяльність дітей, створення комфортного психологічного клімату й сприятливого предметно-розвивального середовища. Підбір соціоігрових занять для дітей старшого дошкільного віку стимулює процес соціалізації дошкільника та сприяє розвитку соціальної впевненості дитини та профілактиці соціально невпевненої поведінки й пов'язаних з нею психоемоційних проблем.

Вивчення та аналіз програмово-методичного забезпечення дошкільної освіти, досвіду навчально-виховної діяльності дошкільних навчальних закладів, авторських програм з питання формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного

віку дали підстави для розробки та впровадження в навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти експериментальної програми "Формуємо впевнену особистість дошкільника". Ця програма є однією з оригінальних курсів у системі дошкільної освіти, основним завданням якої постає ознайомлення дітей із позитивними аспектами впевненості в собі шляхом залучення дітей до ігрової діяльності та гурткової роботи; формування в дітей старшого дошкільного віку навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях, умінь звільнятися від соціального страху в спілкуванні з оточуючими; навчання способам внутрішнього самоконтролю і стримування, зняття негативних імпульсів, виявлення власних емоцій; формування ініціативності, самостійності, організованості в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Підсумовуючи зазначене вище, можемо дійти висновку про недостатність розробки та висвітлення питання формування впевненості в собі в дітей старшого дошкільного віку в груповій діяльності в програмово-методичному забезпеченні дошкільних навчальних закладів. Це підсилює увагу науковців та практиків до апробування нових методик у системі дошкільної освіти.

Література та джерела

1. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / автор. колектив; керівник К. Л. Крутий. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2011. – 188 с.
2. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець; наук. кер.: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна; авт. кол.: Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуренко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-є вид., доопр. та доп. – Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
3. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 144 с.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / Олена Леоніівна Кононко – К., 1998. – 255 с.
5. Мішечкіна М. Є. Характеристика основних підходів у вивченні впевненості в собі / Марина Євгенівна Мішечкіна // Наук. вісн. Бердян. держ. пед. ун-ту. Гуманітарні науки. – 2008. – № 1. – С. 97–103.
6. Михайленко М. У згоді зі світом і з собою. Розвиток соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку / Марина Михайленко // Психолог. – 2008. – №3(291). – Вкладка. – С.1–32.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.
8. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 104 с.

Осуществлен анализ учебно-методического комплекса и учебно-воспитательной работы дошкольных учреждений в контексте развития у старших дошкольников уверенности в себе в групповой деятельности. Акцентируется внимание на том, что анализируемые программы не в полной мере обеспечивают формирование уверенности в себе в детей старшего дошкольного возраста. Выделены существующие авторские программы, которые способствуют формированию уверенности в себе у детей старшего дошкольного возраста. Обоснована целесообразность разработки и внедрения в практику работы дошкольных учебных заведений экспериментальной программы "Формируем уверенную личность дошкольника".

Ключевые слова: уверенность в себе, дошкольный возраст, групповая деятельность, дошкольные учебные учреждения, программно-методическое обеспечение, авторские программы, экспериментальная программа

The analysis of complex teaching and educational work has been conducted in the context of the kindergarten in high-fives confidence in group activities. We have focused on the fact that the analyzed programme is not fully secure for the development of self-confidence in preschool children. The author has determined Copyright existing programmes that promote the formation of self-confidence in preschool children. The expediency of development and implementation in practice of pre-schools pilot program "Forming a confident personality preschooler" has been grounded.

Key words: self-confidence, preschool age, group activities, pre-school educational institutions, programmatic and methodological support, original programs, the pilot program

УДК [378.011.3-051:81'243]:005.963

ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Скіба Наталія Ярославівна
м.Львів

У статті проаналізовано поняття фахової компетентності викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням та розглянуто його структуру. Конкретизовано сутність понять "компетенція" та "компетентність". Фахова компетентність викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням визначена як особистісно-професійна системна якість, що забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: компетенція, компетентність, фахова компетентність, викладачі іноземної мови за професійним спряму-

ванням.

Процес економічного та соціального розвитку України актуалізує проблему становлення професіоналізму викладача, розвитку його професійної/ фахової компетентності. На думку провідних вітчизняних та зарубіжних науковців, одним із перспективних шляхів реформування освіти є реалізація основних положень компетентісного підходу. Таким чином, аналіз поняття фахової компетентності викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням, а також структури цього конструкту набуває особливої актуальності.

Питанням компетентнісного підходу до організації навчання у вищій школі займалися ряд вітчизняних та зарубіжних науковців: Веденський В.Н., Демченко С.О., Зимняя І.О., Єгорова В.В., Єльникова Г.В., Кокор М.М., Пометун О.І., Саюк В.І., Сластьонин В.О. та ін.. У працях науковців визначається сутність компетентнісного підходу та фахової компетентності педагога. Проте у педагогічній літературі недостатньо приділяється увага висвітленню сутності фахової компетентності викладача іноземних мов за професійним спрямуванням.

З огляду на аналіз джерел з проблеми дослідження, метою статті є аналіз поняття фахової компетентності викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням та структури цього конструкту.

Саме поняття "компетентність" виникло у США в процесі досвіду роботи видатних учителів. Наприкінці 80-х – на початку 90-их була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Сьогодні фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: формування знань, умінь і цінностей особистості.

Під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, що набуваються під час навчання. Сформовані компетентності людини використовує за потреби у різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Управління власною діяльністю веде до підвищення рівня компетентності людини [8, с.17].

Ключовими категоріями компетентнісного підходу є поняття «компетентність» і «компетенція», які інтерпретуються по-різному у науково-педагогічній літературі. Більшість дослідників розмежовують ці поняття. Зокрема, педагога Краєвський В.В., Хуторський А.В. трактують термін «компетенція», як коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. «Компетентність» у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. «Освітні компетенції» визначаються, як складні узагальнені способи діяльності, які опановує учень під час навчання, а компетентність є результатом набуття компетенцій. Дослідники Шишов С. та Кальней В. трактують компетентність, як здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. Вона передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [8, с. 19-20].

На думку Зимньої І.О., розуміння розбіжностей між поняттями компетенції та компетентності було закладено ще у 60-х роках Хомським Н., який підкреслює відмінність між знанням (компетенцією) та вмінням (компетентністю). Зимняя І.А. визначає компетенцію, як деякі внутрішні потенції, приховані новоутворення: знання, уявлення, програми, системи цінностей та стосунків, які потім проявляються у компетентностях людини. Натомість, компетентність трактується, як інтелектуально й особистісно обумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, яка базується на знаннях [3, с.13-16].

Отже, компетенція – це соціально задана норма-вимога до професійної підготовки особистості, якої слід дотримуватись при набутті професійних рис у ході навчання, а компетентність – це інтеграція знань, умінь, навичок, особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої (професійної) рефлексії, що сприяє якісному, творчому виконанню професійної діяльності. Компетентність стосується людини, розкриває аспекти її поведінки та забезпечує професійно якісне виконання роботи. Компетентність стосується роботи, характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Опановані працівником компетенції, набувають статусу його професійної / фахової компетентності [4; 5].

Згідно з положенням наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [9], головними складовими компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є: професійна, інформаційна, комунікативна та правова. Оскільки предметом нашого дослідження є фахова компетентність викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням, проаналізуємо трактування цього поняття у згаданому положенні.

Професійна / фахова компетентність – це якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності. Вона залежить від кваліфікації педагога, від загальноприйнятих цінностей моралі та етики, від володіння ним освітніми технологіями та технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю), від життєвого досвіду педагогічного працівника та його постійного удосконалення, від впровадження у практику ідей сучасної педагогіки та методів навчання, від використання наукової літератури з метою створення сучасних форм навчання, а також впровадження оціночно-ціннісної рефлексії [9].

Таким чином, фахова компетентність викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням – це особистісно-професійна системна якість, що забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі.

Професійна компетентність педагога визначає необхідність та ефективність використання знань та умінь у реальній освітній практиці. Серед основних складових професійної компетентності педагога Веденський В.Н. виділяє: комунікативну, інформаційну, регулятивну, інтелектуально-педагогічну та операційну. Комунікативна компетентність складається із емоційної стійкості, екстраверсії, здатності конструювати прямий та зворотній зв'язок, мовленнєвих умінь, умінь слухати, вибору адекватних способів спілкування з людьми, розподілу уваги, дії в публічній ситуації, встановлення психологічного контакту, культури мовлення. Ця компетентність формується в процесі розвитку та саморозвитку особистості і є показником інформованості педагога про цілі, засоби, структуру та особливості педагогічного спілкування. Інформаційна компетентність включає об'єм інформації (знань) про себе, про учнів, про досвід роботи інших педагогів. Регулятивна компетентність передбачає наявність у педагога вміння керувати власною поведінкою. Вона включає планування, мобілізацію та стійку активність у досягненні результатів, оцінку результатів діяльності, рефлексію. Інтелектуально-педагогічна компетентність – це комплекс умінь аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як якості інтелекту: аналогія, фантазія, критичність мислення. Операційна компетентність визначається сукупністю навичок, необхідних для педагога з метою здійснення професійної діяльності, а саме: прогностичні, проєктивні, методичні, організаторські, експертні, педагогічної імпровізації [1, с.54].

Професійну компетентність педагога як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності розглядає Сластьонин В.О. [7, с.148]. Він вважає, що структура професійної компетентності педагога розкривається через його педагогічні вміння, розподіляючи їх на чотири основні групи.

1. Уміння «переводити» зміст процесу виховання у конкретні педагогічні завдання, що передбачає вивчення особистості і колективу з метою визначення рівня їх підготовленості до освоєння нових знань; виокремлення комплексу освітніх, виховних та розвиваючих завдань.

2. Уміння побудувати логічно завершену педагогічну систему, а саме: комплексне планування освітньо-виховних завдань, відбір форм, методів та засобів організації освітнього процесу

3. Уміння виділити та встановити взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, привести їх у дію, що включає активізацію особистості учня, розвиток його діяльності, а також розвиток спільної діяльності

4. Уміння оцінювати результати педагогічної діяльності, що містить самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога [7, с.148-149].

Зміст теоретичної готовності педагога передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь, а зміст практичної готовності педагога включає його організаторські та комунікативні вміння.

Аналізуючи розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів у післядипломний період, Демченко С.О. виділяє наступні блоки у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача: особистісний, інтелектуальний, функціонально-предметний, адаптивний. Особистісний блок включає властивості

особистості викладача, що безпосередньо характеризують його розвиток (вікові особливості психіки, стан здоров'я і темперамент); визначають стійкі особливості поведінки викладача (характер, свідомість, самосвідомість, мораль); й створюють основу для існування обмежень у діяльності (тривожність, самооцінка, спрямованість на поведінку в конфлікті). Інтелектуальний блок поєднує викладача поєднує набутий досвід і здатність подальшого самостійного його набуття та застосування його на практиці. Функціонально-предметний блок включає здібності викладача, що забезпечують орієнтаційну основу педагогічної діяльності та прийоми її безпосереднього виконання. При цьому, потрібно враховувати такі педагогічні уміння викладача, як проєктувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні, діагностичні. Проєктувальні уміння дають змогу викладачеві чітко планувати матеріал, співвідносити план вивчення матеріалу на даному занятті з перспективним планом вивчення матеріалу. Конструктивні уміння дозволяють викладачеві обирати раціональну структуру заняття, адаптувати матеріал до рівня розуміння студентів. Організаційні уміння викладача проявляються у здатності організовувати власну діяльність та поведінку, а також діяльність та поведінку студентів; використовувати різні методи викладання; застосовувати різноманітні технічні засоби навчання, в тому числі наочні засоби. Комунікативні уміння передбачають встановлення психологічного контакту із студентами, вибір чіткого, грамотного стилю у спілкуванні із студентами. На основі діагностичних умінь викладач здійснює прогнозування, інтерпретує отримані внаслідок діагностики відомості. Адаптивний блок – спрямований на формування індивідуального стилю діяльності й на зміну стилю мислення виклада-

ча. Цей блок особливо яскраво виявляється у процесі входження викладача у професію і вимагає від нього засвоєння прийомів, техніки та технологій педагогічної діяльності [2].

Ми підтримуємо думку Саук В.І. та вслід за нею вважаємо, що найважливішими компонентами професійної компетентності педагога є: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний. Мотиваційний компонент – сукупність пізнавальних потреб та інтересів, прагнення особистої самореалізації у педагогічній діяльності. Когнітивний компонент – знання предмета, педагогічних та психологічних основ організації процесу навчання. Операційний компонент – уміння встановлювати міжособистісний контакт, упорядковувати та передавати навчальну інформацію. Особистісний компонент – особисті якості, зокрема комунікативність, відповідальність, здатність до самоаналізу [10, с.9]. Ці ж компоненти складають структуру професійної/ фахової компетентності викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням.

В свою чергу, Кокор М.М. виділяє наступні складники структури професійної компетентності викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням: групи професійних компетенцій (професійно-комунікативну, технологічну, адаптивну), а також особистісний (соціальний, культурний) і професійний досвід (мотивацію, професійний розвиток, рефлексію) [6, с. 9].

Таким чином, компонентно-структурний аналіз професійної компетентності викладача іноземної мови за професійним спрямуванням виявив, що мовна, мовленнєва, професійно-комунікативна й методична компетенції є ключовими субкатегоріями згаданої компетентності. Окрім згаданих компонентів конструкту «професійна компетентність викладача іноземної мови за професійним спрямуванням», його вагомими складовими є досвід діяльності, мотиваційний та адаптивний компоненти.

Перспективи наших подальших досліджень окреслюють конкретизацію поняття готовності майбутніх викладачів іноземної мови професійного спрямування до педагогічної діяльності, а також визначення його структури.

Література та джерела

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / Введенский Вадим Николаевич // Педагогика. – 2003 – №10. – С. 51-55.
1. Демченко С.О. Структура професійно-педагогічної компетентності викладача спеціальних технічних дисциплін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_18/ - Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40с.
3. Єгорова В.В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вероніка Вячеславівна Єгорова. – ДНБЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2011. – 23с.
4. Єльнікова Г.В. Про впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: tme.umo.edu.ua/docs/5/11elneho.pdf - Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Кокор М.М. Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Марія Михайлівна Кокор. – Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 22с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-е видання. / Неля Святихвіна Мойсеюк. – Київ, 2003. – 615с.
7. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Олена Іванівна Пометун// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; Під заг. ред. О.В. Овчарук – Київ: «К.І.С.». - 2004. – с. 15-24.
8. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ М-ва освіти і науки України № 665 від 01.06.2013р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
9. Саук В.І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Валентина Іванівна Саук. – Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2007. – 22с.

В статті проаналізовано поняття професійної компетентності преподавателей иностранного языка профессионального направления и рассмотрена ее структура. Конкретизирована сущность понятий "компетенция" и "компетентность". Профессиональная компетентность преподавателей иностранного языка профессионального направления определена как личностно-профессиональное системное качество, которое способствует на личностном уровне самоорганизацию соответственно к требованиям профессиональной деятельности в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, преподаватели иностранного языка профессионального направления

The concept and the structure of professional competence of teachers of foreign languages for specific purposes have been analyzed in the article. The content of the concepts "competency" and "competence" has been specified. Professional competence of teachers of foreign languages for specific purposes has been defined as the system quality providing self-organization at the personal level according to the requirements to the professional activity at higher educational establishments.

Key words: competency, competence, professional competence, teachers of foreign languages for specific purposes

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСНОВ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Смужаниця Діана Іванівна

У статті розглядається проблема навчання студентів основ усного перекладу під час практичних занять з іноземної мови. Метою статті є аналіз умов, в яких здійснюється міжмовна наукова комунікація, вплив інтралінгвістичних та екстралінгвістичних чинників на процес усного перекладу.

Ключові слова: усний переклад, послідовний переклад, усно-зоровий переклад, методика, теорія перекладу.

У зв'язку з поширенням міждержавних та особистих контактів між українськими та закордонними науковцями виникає необхідність у підготовці спеціалістів для роботи в якості усних перекладачів.

Дедалі зростаючу роль перекладу в сучасному модернізованому світі важко переоцінити. Сам процес адекватної передачі інформації є найефективнішим способом міжмовної й міжкультурної комунікації, одним із найважливіших шляхів взаємодії різних наук у процесі обміну науковою інформацією. Постійний процес стирання інформаційних кордонів, як і поглиблення транскордонного співробітництва, вимагає підвищення якості всіх видів перекладу.

Кожен матеріал, який перекладається, вирізняється своїм специфічними рисами, які й визначають особливі вимоги до перекладу. До прикладу, те, що може складати базу точного і правильного перекладу наукового чи офіційно-ділового тексту, є недоречним чи й повністю невірним у перекладі творів художньої літератури.

Твердження про необхідність різного підходу до перекладу матеріалів різного жанру не викликає жодних заперечень. Про це йдеться й у працях сучасних українських дослідників перекладу В.Карабана [1], О.Чердиченка [3].

Однак, зупинимося на проблемі навчального перекладу, який здебільшого застосовується тільки з навчально-методичною метою.

Усний переклад у науковій сфері може здійснюватися синхронно, або послідовно. Синхронний переклад вимагає ретельної і тривалої підготовки, тому під час більшості конференцій, круглих столів, ділових зустрічей, семінарів чи симпозіумів найчастіше використовується послідовний переклад. Під час навчання студентів усного перекладу на немовних факультетах в основу ставиться, здебільшого, володіння тільки основними навичками послідовного перекладу, тоді як студенти-філологи вчать перекладати усні повідомлення кваліфіковано і більш досконало. Однак, які б завдання не стояли в основі усного перекладу, методика вивчення повинна базуватися на основі певних загальних положень теорії перекладу, враховуючи при цьому особливу специфіку термінологічної лексики, яка використовується у різних галузях науки.

Метою даної статті є спроба проаналізувати умови, в яких здійснюється міжмовна наукова комунікація, вплив інтралінгвістичних та екстралінгвістичних чинників на усний переклад. Практична сторона вивчення цієї проблеми базується на розумінні перекладу як різновиду міжмовної розумової діяльності, що є чи не найпродуктивнішим засобом поширення наукових знань у сучасному світі.

Дослідники усного й письмового перекладу підкреслюють творчий характер цього процесу і вважають необхідним його елементом глибокий аналіз інформації.

Зілюструємо типові обставини, в яких працює усний перекладач під час наукових конференцій чи симпозіумів. Припустимо, що заслуховується доповідь зарубіжного вченого в україномовній аудиторії. Обов'язковою умовою комунікації є хоча б мінімальні знання усіма присутніми основ наукових понять, про які йдеться в повідомленні. Це дасть змогу перекладачеві не зупинятися на роз'ясненні тих чи інших термінів. Часто під час виступів доповідачі використовують ілюстративний матеріал: цифри, формули, схеми чи малюнки. Тобто **суть** наукового повідомлення не сприй-

мається виключно через текст перекладу. Слухачі отримують частину інформації візуально, а частину – виходячи з власних знань у цій галузі науки. Це і є екстралінгвістичні фактори, які полегшують сприйняття аудиторією іншомовного тексту. Як показує досвід, така аудиторія не вимагає абсолютної ідентичності тексту оригінала й виголошеного перекладу, тому що розуміння проходить через:

- 1) сприйняття перекладу;
- 2) впливу немовних екстралінгвістичних факторів.

При навчанні послідовного усного перекладу слід наголосити студентам, що доповідач, пристосовуючись до специфіки послідовного перекладу, буде змушений робити паузи, щоб надати перекладачу час для оформлення і передачі інформації. Однак, мовленнєвий потік розділений на занадто малі відрізки, тільки ускладнює процес перекладу. Тому, як правило, розчленовування інформаційного потоку йде на рівні завершеності логічної думки. Перекладач повинен працювати з відносно великими відрізка-ми усного мовлення і безперечно, запам'ятати всі слова у реченні і відтворити їх мовою перекладу він не зможе (та й не потрібно). Головним його завданням є виокремлення суті нової інформації у висловлюванні і її логічних зв'язків з попередньою. Причому цей процес мусить проходити швидко і правильно, інакше відбудеться викривлення змісту першоджерела. Якщо перекладач не має достатнього досвіду і навичок смислового аналізу прослуханого тексту, то, як правило, виникає нелогічний, незрозумілий, незв'язний переклад.

Наступним аспектом, який потребує особливої уваги при навчанні усного перекладу є фактор часу. Не слід забувати, що аудиторія слухає фактично одночасно двох доповідачів, які викладають один і той же науковий матеріал двома різними мовами. Тому дуже позитивно сприймається певна економія часу за рахунок скорочення перекладачем вихідного тексту там, де це не веде за собою викривлення головної думки. Для її збереження дуже важливим є вміння віднайти у повідомленні ключові слова. Як правило, вони становлять 50-60% тексту. Тому якість перекладу значною мірою залежить від уміння якісно перекласти цю категорію лексики.

Варто відмітити, що в сучасній перекладацькій практиці користуються певною системою скорочення записів слів чи словосполучень. Найкраще вони підходять для використання в перекладах офіційно-ділового стилю, однак частиною таких знаків можна скористатися і в процесі науково-технічного перекладу. Наведемо для прикладу кілька найпростіших символів скороченого запису, які набули поширення в закордонній практиці:

:	думати, вважати
"	виступати, говорити, виступ, доповідь, точка зору
OK	підтримка, згода
OK	відхилення, заперечення, незгода
↗	зростати, збільшуватися, підвищення
↘	зменшуватися, спадати, спад, скорочення
?	проблема
W	світ, світовий, міжнародний
V	перемога, перемагати
↓	сьогодні, сучасна ситуація, тепер
↶	вчора, раніше, напередодні
↷	завтра, в майбутньому, через деякий час
↻	нарада на вищому рівні

Особливістю цих символів є те, що вони практично не прив'язані до жодної частини мови. Символ може позначати як дія, так і саму дію, її ознаку чи навіть її результат.

Різновидом усного перекладу є переклад з аркуша або усно-зоровий переклад. Використовується він у випадках коли необхідно швидко перекласти написаний текст без окремих акцентів на

деталі. Цей вид перекладу найчастіше використовується в офісах для розуміння змісту ділового листування, факсів, текстів на моніторі. Усно-діловий переклад, на думку французького дослідника Д. Жилія [4], має ряд переваг:

- не існує проблеми зі сприйняттям слів на слух (працює і зорова, і слухова пам'ять);
- знімається проблема з можливим «випущенням» важливої інформації, адже вона перед очима.

Однак цей вид усного перекладу вимагає також фахової підготовки.

У науковій практиці часто застосовується й інший вид усного перекладу – це переклад-реферування. Такий переклад бере за основу смисловий аналіз тексту оригінала, виділяє в ньому нову важливу інформацію і досліджує її взаємозв'язок з попередньо відомою інформацією.

Переклад-реферування має ряд особливостей:

- 1) він завжди коротший (іноді взагалі має тезову форму), аніж оригінал;
- 2) структурно значно простіший за текст оригіналу;
- 3) інформаційне навантаження на одиницю перекладу вище, ніж на мовну одиницю тексту оригінала.

Іноді такий метод передачі вихідної інформації здається теоретично необґрунтованим, однак саме переклад-реферування

Література і джерела

1. Карабан В.І. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську. - Вінниця: Нова книга, 2003. – 606 с.
2. Максименко О.В. Усний переклад: теорія, вправи, тексти. – Вінниця: Нова книга, 2008. - 161 с.
3. Череди́ченко О.І. Про мову і переклад. – К.: Либідь, 2007. – 248 с.
4. Jile Daniel Regards sur la recherche en interprétation de conférence. – Lalle, 1995.- P.111-112

В статье рассматривается проблема обучения студентов основам устного перевода на практических занятиях по иностранному языку. Анализируются условия, в которых осуществляется межкультурная научная коммуникация, влияние экстралингвистических и интралингвистических факторов на процесс устного перевода.

Ключевые слова: устный перевод, последовательный перевод, устно-зрительный перевод, методика, теория перевода.

The author of the article has addressed the problem of teaching students the basics of interpretation during practical classes in a foreign language. The aim of the paper is to analyze the conditions under which the interlingual scientific communication is conducted as well as the influence of intralinguistic and extralinguistic factors on the process of interpretation.

Key words: interpretation, consecutive interpretation, oral-visual translation, methodology, theory of translation.

УДК 316.62-053.81

ДЕЗАДАПТИВНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.

Смук Оксана Тарасівна

м.Ужгород

Соціальна дезадаптація, викликана сукупністю чинників соціального, психологічного, психосоматичного характеру, приводить до деформації основних потреб неповнолітнього, потреб в повноцінному розвитку і самореалізації.

Ключові слова: соціальна дезадаптація, адаптація, ресурсні можливості організму, динамічні стереотипи, психологічний комфорт, самооцінка, фрустрація.

Українське суспільство, як і будь-яке інше, не існує ізольовано, у замкненому просторі, воно зазнає впливу та взаємопроникнення різних культурних традицій. Відбувається процес трансформації суспільних відносин під впливом інтеграційних процесів, взаємодії різних культур, змінюється система пріоритетів і цілей. Це, зокрема, проявляється у змінах мети, засобів її досягнення, ціннісних орієнтацій і поведінкової моралі особистості.

У цьому сенсі на особливу увагу заслуговують процеси, які відбуваються у молодіжному середовищі. Адже саме молоді люди є тим матеріалом, що найбільше піддається зовнішнім впливам. Вони, як правило, не обтяжені суперечливим досвідом минулого з притаманними йому ціннісними і поведінковими установками. Молодь, яка визначає майбутнє будь-якого суспільства,

залишається одним з небагатьох способів передачі великого обсягу інформації за мінімальний період часу.

Ми не ставимо за мету в цій статті розглянути різноманітні аспекти техніки перекладу, а зупинимося також лише на методиці реферування. Оскільки процес реферування полягає у скорочення тексту-першоджерела, то необхідно чітко встановити, що саме можна випустити у перекладі без порушення логіки викладу матеріалу і без смислових втрат.

Основою смислового аналізу тексту є теорія актуального членування речення, яка заключається в можливості виділити в ньому нову інформацію і підкреслити логічний центр висловлювання. Перекладач при цьому може випускати слова, словосполучення, а іноді навіть цілі речення, які містять відомі для аудиторії істини. Допускаються узагальнюючі слова: «вищесказано», «ця думка», «вказана точка зору», або ж повні синонімічні заміни деяких лексичних одиниць чи граматичних конструкцій.

Тобто, переклад-реферування значно більше ситуативно обумовлений, аніж інші види усного перекладу. Тому власне перекладач повинен вирішити, де саме в тексті оригіналу слід зробити деякі спрощення чи певні структурні зміни. Адже переклад – це не просто процес роботи з текстом чи з аудиторією, це своєрідне мистецтво, здатне допомогти людям зрозуміти один одного.

м.Ужгород

вже сьогодні істотно впливає на його змістові характеристики. У вітчизняній літературі розглядаються декілька підходів до вивчення проблеми дезадаптованої поведінки. Перший з них передбачає роботу з «важкими підлітками» (А.С.Белкін, С.І.Подмазін), другий підхід характеризується більшою заглибленістю у вивчення психо-соціальних причин (Б.І.Алмазов, І.С.Кон), третя група дослідників розглядає психіатричний аспект девіантності (А.Є.Лічко, Е.Г.Ейдемиллер).

На порозі соціальної зрілості молоді люди перебувають у стані особливо активного пошуку та відбору цілей, життєвих перспектив, а також шляхів і засобів їх досягнення. Період соціалізації молоді людини, що є процесом її включення у все різноманіття суспільного життя, супроводжується досягненням соціальної зрілості, початком самостійної виробничої діяльності, набуттям професії, одним із наслідків цього процесу є досягнення рівноправного становища в суспільстві. Ці та інші зміни в соціальному статусі молоді людини супроводжуються становленням характеру, світогляду, ідейних позицій, системи поглядів та переконань.

У справі вироблення ефективних превентивних методів велику роль відіграє з'ясування суті і змісту процесів життєвого самовизначення молоді людини. Ці процеси поділяються на:

соціальне, політичне, професійне та економічне самовизначення. Складний комплекс проблем, пов'язаний з цими процесами, і приводить до дезадаптованої поведінки.

В українському законодавстві (закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 5 лютого 1993 р.) вказано, що молодь це молоді громадяни України віком від 14 до 28 років”

Отже, в умовах інтенсивних соціальних змін останнього десятиліття необхідність формування адаптивності молоді особистості, яка забезпечила б пристосування її до сучасного соціуму, є надзвичайно актуальною проблемою.

Феномени соціальної адаптації та дезадаптації складні, багатовимірні і взаємопов'язані, вони стосуються характеристик як певних психологічних станів, процесів та їх результатів, так і особистісних властивостей людини.

Зміст, в якому поняття адаптація вживається в сучасній науковій літературі, бере початок від латинського *adaptare* – пристосувати, налагоджувати, влаштовувати [1, с.21].

Поняття адаптація, адаптованість, адаптивність виступають об'єктом наукового аналізу у фізіологічних, філософських, педагогічних, психологічних, медичних дослідженнях.

Зміст адаптації розкривається такими допоміжними термінами як :

- а) адаптування – власне процес адаптації;
- б) адаптованість – стан організму в результаті успішного здійснення цього процесу;
- в) адаптивний цикл – сукупність процесів від початкового стану організму і до кінцевого;
- г) адаптивний ефект – відмінності в стані організму до початку і завершення процесу адаптації;
- д) адаптивна ситуація – конкретний момент взаємодії організму та середовища, що відображає необхідність адаптивних перебудов [2].

Складність використання терміну «адаптація» значною мірою обумовлена тим, що в сучасній науці ним позначають і процес (зміни, що відбуваються з людиною у нових життєвих умовах) і результат цих змін. Основні відмінності в цих розуміннях обумовлені новими для пізнання багатьох соціально-психічних явищ ускладненнями і неможливістю чітко відокремити процесуальні аспекти психічного життя від результативних. Адже, психіка людини функціонує таким чином, що будь-який, навіть локальний результат в ході змін, що відбуваються, не відокремлюється від процесу, завдяки якому був досягнутий, а відразу ж включається в нього. Таким чином, кожен результат є проміжним, оскільки відбувається подальше функціонування явища.

При статичному розгляді адаптація може бути представлена як послідовна зміна відносно стабільних періодів, коли досягається визначена рівновага між індивідом та середовищем. Ця рівновага фактично умовна, оскільки стан людини постійно змінюється під впливом безперервно діючих зовнішніх та внутрішніх факторів.

Термін "дезадаптація", достатньо неоднозначний, що виявляється перш за все в оцінці ролі і місця станів дезадаптації по відношенню до категорій "норма" і "патологія". Звідси - трактування дезадаптації як процесу, що протікає поза патологією і пов'язаного з відмовою від одних звичних умов життя і, відповідно, звикання до інших [2]. Під дезадаптацією розуміють порушення, що виявляються при акцентуації характеру [3]. Оцінка невротичних порушень, невротичних станів як найбільш універсальних проявів психічної дезадаптації [4]. Термін "дезадаптація", що вживається відносно психічних хворих, означає порушення або втрату повноцінної взаємодії індивіда з навколишнім світом.

Ю.А.Александровський визначає дезадаптацію як "поломки" в механізмах психічного пристосування при гострому або хронічному емоційному стресі, які активізують систему компенсаторних захисних реакцій. На думку С.Б.Семичева, в понятті "дезадаптація", слід розрізняти два значення. У широкому сенсі мають на увазі розлади адаптації (включаючи і непатологічні її форми), у вузькому сенсі дезадаптація припускає лише передхворобу, тобто процеси, що виходять за межі психічної норми, але не досягають ступеня хвороби. Дезадаптація розглядається як один з

проміжних станів здоров'я людини від норми до патології, найбільш близьке до клінічних проявів хвороби [4]. В.В.Ковалев характеризує стан дезадаптації як підвищену готовність організму до виникнення того або іншого захворювання, що формується під впливом різних несприятливих чинників. При цьому опис проявів дезадаптації вельми схожий з клінічним описом симптоматики прикордонних нервово-психічних порушень.

Якщо поняття соціально-психологічної адаптації відображає явища включеності взаємодії і інтеграції із спільністю і самовизначення в ній, а соціально-психологічна адаптація особи полягає в оптимальній реалізації внутрішніх можливостей людини і його особового потенціалу в соціально значущій діяльності, в здатності, зберігаючи себе як особа, взаємодіяти з навколишнім соціумом в конкретних умовах існування (про що вже зазначалось), то соціально-психологічна дезадаптація розглядається більшістю авторів як процес порушення гомеостатичної рівноваги особи і середовища, як порушення пристосування індивіда через дію тих або інших причин; як порушення, обумовлене "невідповідністю природжених потреб особи обмежувачій вимозі соціального середовища; як нездатність особи адаптуватися до власних потреб і домагань.

Цікава позиція А.В.Петровського який визначає процес соціально-психологічної адаптації як вид взаємодії особистості з навколишнім середовищем, в ході якого узгоджуються і очікування його учасників [5]. При цьому автор підкреслює, що найважливішим компонентом адаптації є узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і реальністю соціального середовища, що включає як реальний рівень, так і потенційні можливості розвитку середовища і суб'єкта, виділення індивідуальності особи в процесі його індивідуалізації і інтеграції у даному конкретному соціальному середовищі через отримання соціального статусу і здатності індивіда пристосуватися до даного середовища.

Суперечність між метою і результатом, як припускає В.А.Петровський, неминуче, але в ній джерело динаміки індивіда, його існування і розвитку. Так, якщо мета не досягнута, вона спонукає продовжити активність в заданому напрямі. "Те, що народжується в спілкуванні, виявляється неминуче іншим, чим наміри і спонукати людей, що спілкуються. Якщо вступаючи в спілкування займають егоцентричну позицію, то це складає очевидну передумову розпаду спілкування" [5].

Розглядаючи дезадаптацію особи на соціально-психологічному рівні, виділяють три основні різновиди дезадаптованості особи:

- а) стійка ситуативна дезадаптованість, яка має місце тоді, коли особа не знаходить шляхів і засобів адаптації в певних соціальних ситуаціях (наприклад, у складі тих або інших малих груп), хоча робить такі спроби -цей стан можна співвіднести із станом неефективної адаптації;
- б) тимчасова дезадаптованість, яка усувається за допомогою адекватних адаптивних заходів, соціальних і внутрішньопсихічних дій, що відповідає нестійкій адаптації.
- в) загальна стійка дезадаптованість, що є станом фрустрації, наявності якої активізує становлення патологічними захисними механізмами організму.

Серед проявів психічної дезадаптації відзначають так звану неефективну дезадаптацію, яка виражається у формуванні психопатологічних станів, невротичних або психопатичних синдромів, а також нестійку адаптацію як періодично виникаючі невротичні реакції, загострення акцентуованих особистих рис.

Результатом соціально-психологічної дезадаптації є стан дезадаптованості особистості.

Основа дезадаптованої поведінки складає конфлікт, а під його впливом поступово формується неадекватне реагування на умови і вимоги середовища у формі тих або інших відхилень в поведінці як реакція на систематично, постійно провокуючі чинники, справитися з якими молода людина, а особливо підліток, не може. Початком є дезорієнтація: не знає як їй поступити в даній ситуації, виконати дану непосильну вимогу, і або ніяк не реагує, або реагує першим способом, що попався. Таким чином, на початковій стадії підліток як би дестабілізується. Через деякий час ця розгубленість пройде і він заспокоїться; якщо такі прояви дес-

табілізації повторюються досить часто, це приводить до виникнення стійкого внутрішнього (незадоволеність собою, своїм положенням) і зовнішнього (по відношенню до середовища) конфлікту, який веде до стійкого психологічного дискомфорту і, як результат такого стану, до дезадаптованої поведінки.

Визначають відхилення в поведінці через призму психологічного комплексу відчуження суб'єкта від соціуму, і, отже, не маючи можливості змінити середовище, перебування в якому обтяжливо для нього самого, усвідомлення своєї некомпетентності спонукає суб'єкта до переходу на захисні форми поведінки, створенню смислових і емоційних бар'єрів у відношенні з тими, що оточують, зниженню рівня домагань і самооцінки.

Ці дослідження лежать в основі теорії, що розглядає компенсаторні можливості організму, де під соціально-психологічною дезадаптацією розуміється психологічний стан, що обумовлений функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсуючих можливостей, виражається в недостатній активності індивіда, в утрудненні реалізації його основних соціальних потреб (потреба в спілкуванні, визнанні, самовираженні), в порушенні самоствердження і вільного виразу своїх творчих здібностей, в неадекватній орієнтації в ситуації спілкування, в спотворенні соціального статусу дезадаптованої молоді. В рамках зарубіжної гуманістичної психології критикується розуміння дезадаптації як порушення адаптації - гомеостатичного процесу і висувається положення про оптимальну взаємодію особи і середовища. Форма соціально-психологічної дезадаптації, за їх поняттями, така: конфлікт - фрустрація - активне пристосування. По К. Роджерсу дезадаптація - це стан невідповідності, внутрішнього дисонансу, причому головне його джерело полягає в потенційному конфлікті між установками "Я" і безпосереднім досвідом людини.

З позиції онтогенетичного підходу до дослідження механізмів дезадаптації особливе значення мають кризові, переломні моменти в житті людини, коли відбувається різка зміна його "ситуації соціального розвитку" що викликає необхідність реконструкції типу адаптивної поведінки, що склалася. У контексті даної проблеми найбільший ризик представляє момент закінчення школи. Вийшовши з-під батьківської опіки, молоді адаптується в новому для себе колективі, прагнучи самостійності, самовиявлення. У цей період можливі кардинальні зміни ціннісних орієнтирів, причиною яких можуть стати суспільні пріоритети, вплив неординарних особистостей, ставлений розвиток організму, занижена або завищена самооцінка та ін.

Це показують результати численних досліджень, що фіксують в старшому шкільному віці помітне підвищення поширеності невротичних реакцій, неврозів і інших нервово-психічних і соматичних розладів порівняно з дошкільним віком та молодшим шкільним віком.

В.А. Семіченко запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації. В її основі лежить ідея про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини суттєво залежить від інтеграційних тенденцій особистості. Таким чином, загальний процес адаптації - це складне явище, яке має певну структуру, складається із багатьох відносно незалежних процесів. Кожен із них обслуговує певну систему відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент. На думку автора, кожен структурний компонент процесу адаптації є в свою чергу системою, яка включає :

- а) об'єктивне явище і його умови (так звані зовнішні умови);
- б) відносини, що виникають у людини, яка адаптується з відповідним явищем (ставлення, відносини, зв'язки);
- в) індивідуальні особливості самої людини, що відповідають чи не відповідають вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини) [6, 2].

У відповідності до цього виділяються такі основні підсистеми : енергетична - відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Мова йде про той фізіологічний механізм, що забезпечує пристосування людини як біологічної істоти, на рівні організму, до ускладнених умов діяльності. Сам процес адаптації відбувається як руйнування тих за-

собів пристосування, що не відповідають новим умовам, перш за все динамічним стереотипам. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності та настрою, стан нервово-психічного напруження тощо.

Середовищна - відображає відносини людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою : життя в цілому, навчання, проживання (показниками адаптації, що відбувається на середовищному рівні, можуть бути відповіді на прямі запитання - задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життя).

Діяльнісна - відображає здатність людини до виконання дій, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій. По-друге, подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними. По-третє, часові витрати на виконання цих дій. Показниками адаптації до діяльності можуть бути : наявність уникнення труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня.

Соціальна - відображає входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується з одного боку, ступенем прийняття людиною норм та правил життя в новій соціальній спільності. А з іншого - ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Показники, що відображають тенденції соціальної адаптації: задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадіння індивідуальних та соціальних цінностей, соціально сприятлива позиція.

Особистісна - відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуацій свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку.

Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: зниження особистісного рівня тривожності, домінування позитивних емоцій, відсутність бажання змінити життєву ситуацію, стійка адекватна самооцінка, впевненість у собі, у власних силах, у здатності вирішити проблеми свого життя тощо [6].

Таким чином, поняття «адаптація» є багатозначним, що відображає різноманітність та багаторівневості означуваного явища. В найбільш поширеному розумінні під адаптацією розглядають процес пристосування організму до нового середовища. Мова йде про цілісне, системне пристосування, що об'єднує біологічний, психологічний та соціальні рівні.

Адаптація до соціального середовища, як стратегічна лінія взаємодії індивіда з оточенням, завжди має свій вираз в певних когнітивних, емоційних і мотиваційно-вольових процесах. Більш того, вона на них базується. По-перше, пристосування до соціального оточення залежить від того, як людина визначає ситуацію. По-друге, емоційні стани, пов'язані з адаптацією (задоволеність, позитивні відносини до тих, що оточують і їх прийняття, відчуття соціальної захищеності і відчуття гарантованості і т. п.) або дезадаптованості (незадоволеність і фрустрованість, тривожність, негативні відносини до тих, що оточують, неприйняття інших, відчуття соціальної незахищеності і т. п.) грають величезну роль у внутрішньому житті молоді людини, в регуляції її поведінки і системи міжособистісних відносин. По-третє, стан дезадаптованості зазвичай є специфічним фоном для виникнення або функціонування тих або інших потреб, витікаючих з тенденції "бути" або прагнення "мати": у одних випадках суть цих мотиваційних сил виражається в тенденції "бути як інші", в інших випадках - в прагненні "володіти самим собою", з тим щоб підігнати свою поведінку під загальноприйнятті в своїй субкультурі стереотипи [7].

Молода людина, зважаючи на свої психологічні характеристики, постійно стоїть перед завданням пристосування не тільки до зовнішнього, але і до внутрішнього середовища. Адаптивна активність особистості не обмежується спрямованістю на соціальне оточення, її об'єктом є також внутрішній стан, власні характерологічні ознаки, свої недоліки і надбання, свій вибір і рішення, власний вчинок і його результати. Стороною, що взаємодіє з особою, є не тільки соціум (інші), але і власне "Я". Очікування виходять не тільки від інших, але і від самого себе: щодо самого

себе складаються цілком конкретні очікування і висуваються відповідні розпорядження і вимоги. Особа стоїть перед завданням відповідати їм, виправдати довіру щодо самої себе, погодити лінію поведінки системі вимог до себе. Правда, генезис такого роду очікувань бере свій початок у відносинах інших людей до особи і є інтеріоризацією чужої думки, але в контексті справжніх міркувань це не так важливо, значніше підкреслити момент спрямованості на самоадаптацію.

Самоприсосування як певне завдання висувається перед суб'єктом у всіх структурно-змістовних сферах самовідношення. Перед людиною виникає необхідність адаптації до своєї зовнішності і власних сенсомоторних можливостей, інтелектуальних і емоційних особливостей, результатів своєї діяльності і свого соціального статусу, нарешті, до себе як цілісної особистості, що має індивідуальну неповторність і певні ціннісні орієнтації.

Важливим моментом соціальної адаптації і самоадаптації, а відповідно й дезадаптації є формування соціальної і особистісної ідентичності. У певні життєві періоди індивід стикається з деякими труднощами у визначенні своєї ідентичності, що може стати причиною особистих криз. Таким кризовим періодом, пов'язаним з пошуком соціальної і особистісної ідентичності, є підлітковий період. Такі ж труднощі виникають і в інші життєві періоди. Наприклад, під час вступу на нову роботу, новий навчальний заклад, призначенні на нову посаду і т.п. людина стоїть перед завданням свого статусно-ролевого самовизначення. Можна послатися і на інші приклади. Щодо самоадаптації, то підвищена працездатність, розширення круга спілкування, втрата провідної ролі в сім'ї, необхідність переосмислення і внутрішнього переживання майбутнього, сенсу життя і смерті, надлишок вільного часу, наростання невпевненості і тривожності – все це у людей молодого віку веде до необхідності адаптації не тільки до нових зовнішніх умов, але і до змін в самих собі.

Дезадаптація з соціальним оточенням не проста відсутність пристосованості до інших, а складний соціально-психологічний стан. Неприйняття групою індивіда, соціально-психологічна ізоляція і зв'язаний з нею психологічний стан фрустрованості і пригніченості, неадекватність комунікативних навичок і поведінкова дезорганізація, внутрішня скутість і підкреслена сором'язливість – ось далеко не вичерпний перелік його симптомів.

Більш того, дезадаптація – це не тільки викликаний певними причинами стан, вона може виступати як деякий об'єкт прагнення з боку індивіда: індивід може активно прагнути відхилитися від групових встановлень, не приймати погляди інших і протистояти

їм, ускладнювати відносини з тими, що оточують і загострювати конфлікти. Відомо, наскільки перед молоддю в групових нормах міститься вимога пристосуватися до соціуму, погодити індивідуальну поведінку з соціальними очікуваннями і наскільки негативно оцінюється і навіть засуджується неадаптованість. Проте було б зайвим спрощенням допустити, що від соціуму завжди виходить тільки вимога пристосовування. Навпаки, в нормативній структурі тих або інших малих соціальних груп, а також ідеологічних систем може фігурувати вимога "мати свій голос", негативна оцінка беззаперечного проходження за іншими і позитивне відношення до осіб, що погано пристосовані і з цієї причини не влаштувалися в житті.

На практиці доводиться стикатися з випадками амбівалентного відношення особистості до своєї соціальної дезадаптованості: болісне відчуття власної соціальної невлаштованості і соціально-психологічного дискомфорту супроводжується компенсаторно-самостверджуючим пафосом типу "зате я не такий, як всі", "я не зобов'язаний піддавати себе чужій думці і підкорятися чужій волі" і т.д.

Самим яскравим чином внутрішню особистісну дезадаптацію виявляється тоді, коли вибір здійснений, рішення ухвалене, вчинок здійснений – начебто все гаразд, всі необхідні ланки поведінки в наявності, залишається лише перевести доконану психологічну подію в систему пам'яті індивіда і перейти до інших поведінкових актів.

Взагалі соціальна дезадаптація – це порушення взаємодії індивіда з середовищем, що характеризуються неможливістю здійснення ним в конкретних мікросоціальних умовах своєї позитивної соціальної ролі, відповідно можливостям.

Кажучи про соціальну дезадаптацію підлітків та молоді, ми повинні враховувати, що це період найбільш інтенсивного психічного, фізичного і соціального розвитку. Немоżliвість здійснення позитивної соціальної ролі вимушує підлітка шукати обхідні шляхи для реалізації своїх потреб в розвитку. В результаті – відхід з сім'ї або установи, де він не зміг реалізувати свої внутрішні ресурси. Інший спосіб – експерименти з наркотиками і іншими психоактивними речовинами. Наслідок таких обхідних шляхів – відкриті форми агресії, виражені в правопорушеннях.

Таким чином, соціальна дезадаптація, викликана сукупністю чинників соціального, психологічного, психосоматичного характеру, приводить до деформації основних потреб неповнолітнього, потреб в повноцінному розвитку і самореалізації. Соціальна дезадаптація породжується порушенням взаємодії неповнолітнього і соціального середовища

Література та джерела

1. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.
2. Денисов І.Г. Біологічні чинники девіантної поведінки та профілактика їх виявлень у вихованні громадської спрямованості у підлітковому віці // Пост методика. – 2002. – №7-8 (45-46). – С.207-212
3. Кочерга О.Профілактика негативних явищ серед учнівської та студентської молоді (наркоманія, алкоголізм, СНІД): Навч.-метод. посіб. / [Сорочинська В.Є., Удалова О.А., Штифурак В.С., Удалова О.Ю.]; Європейський ун-т. - К.: Видавництво Європейського університету, 2003. – 168 с.
4. Профілактика наркоманії: організаційні і методичні аспекти. Ітогові матеріали міжнародного проекту / Сост. І.П.Рущенко. — Харків: Фінарт, 2002. — 240 с. Методичні рекомендації до комплексної програми "Профілактика негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі" / Павленко А.М., Пінчук І.М., Шанренко Л.П. – К.: УДЦССМ, 2001. – 72 с.
5. Делідон С. Превентивне виховання учнівської молоді // Позакласний час. - 2005. – №3-4. – С.25-26
6. Головатий М.Ф. Молодіжна політика в Україні: проблеми оновлення. – К.: Наук. думка, 1993
7. Профілактика наркоманії: організаційні і методичні аспекти. Ітогові матеріали міжнародного проекту / Сост. І. П. Рущенко. — Харків: Фінарт, 2002. — 240

Соціальна дезадаптація, викликана сукупністю факторів соціального, психологічного, психосоматичного характеру, приводить до деформації основних потреб неповнолітнього, потреб в повноцінному розвитку і самореалізації.

Ключові слова: соціальна дезадаптація, адаптація, ресурсні можливості організму, динамічні стереотипи, психологічний комфорт, самооцінка, фрустрація.

Social exclusion caused by a set of factors of social, psychological, psychosomatic nature, leads to deformation of the basic needs of the minor, needs to complete the development and fulfillment.

Key words: social exclusion, adaptation, resource capabilities of the organism, dynamic patterns, psychological comfort, self-esteem, frustration.

ТИПОЛОГІЯ ПОТРЕБ КЛІЄНТІВ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Сопко Руслана Іванівна

м.Ужгород

Актуальність статті обумовлена покликанням соціальної роботи у забезпеченні відповідності потреб особистості і ресурсів соціальних систем, які поліпшують взаємодію людини з її фізичним та соціальним оточенням. Основна увага приділена аналізу поняття «потреби», яке охоплює у своєму змісті як індивідуальний, так і загальносоціальний рівні. Охарактеризовано умови реалізації, типи і види потреб клієнтів соціальної роботи.

Ключові слова: потреби, соціальна робота, клієнти, типологія потреб.

Дотримуючись певної системи цінностей, соціальна робота часто займає активну позицію у визначенні потреб клієнтів і виступає на захист змін у соціальних службах чи соціальній політиці, покликаних сприяти більш ефективному реагуванню на потреби соціально вразливих груп суспільства, захист їх прав. Займаючись при цьому вивченням потреб, їх змінами спричиненими історичними факторами, еволюційними, змінами у поглядах на свої проблеми самих людей; соціальна робота розробляє теоретичну базу для проведення оцінювання потреб клієнтів та розробці нових технологій та підборі методів роботи для вирішення проблем клієнтів, потреб людей для ефективної адаптації та функціонування в умовах сучасного суспільства.

Проблема потреб людини вивчалася науковцями різних галузей, адже поняття потреби охоплює всі сфери життя людини - політичну, економічну, правову, духовну, професійну. У соціальній роботі активно використовується обґрунтована американським психологом А. Маслоу ієрархічна теорія потреб людини, яка чітко розкрита у навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів «Вступ до соціальної роботи» Т. Семігіною. Відповідно до цієї теорії ієрархії потреб утворюють первинні, вроджені (фізіологічні, екзистенційні) і вторинні, набуті (соціальні, престижні, духовні) потреби [1].

М.Лукашевич у своїй роботі «Соціологія економіки» зважає на необхідність вивчати потреби вищих рівнів. Розглянувши потреби у владі й успіху, що знаходяться десь між потребами в самовираженні та повазі за А.Маслоу [2]. На підставі цього автором робиться висновок, що мотивація є основою для досягнення своєї мети, задоволенням потреб.

В. Скурятівський і О. Палій зобразили основні потреби людини у вигляді секторів, де першою із них є потреба у спілкуванні. А формою найбільш повного розкриття цієї потреби є любов. У ній людина виявляє могутній справжній потенціал, гранично виявляючи власну сутність [3].

Однак, незважаючи на актуальність проблеми наявності різних видів потреб у клієнтів соціальної роботи, на сьогодні відсутня чітка характеристика потреб, їх типів і видів, які використовуються у соціальній роботі. Тому метою статті є узагальнений аналіз типології потреб клієнтів соціальної роботи.

Суттєво змінюються структура і пріоритетність потреб особистості протягом часу, рівня, умов і якості життя. Традиційно потреби індивідів поділяють на вітальні (необхідні для фізичного відтворення життя), соціальні (потреби в спілкуванні, соціальній оцінці), духовні (потреби в смислі життя, ідеалах, цінностях). За іншими критеріями виокремлюють матеріальні і духовні, індивідуальні і групові, раціональні і нераціональні, поточні й очікувані, традиційні і нові, постійні і тимчасові, елементарні і складні потреби.

У соціальній роботі активно використовується обґрунтована американським психологом А.Маслоу ієрархічна теорія потреб людини. Відповідно до цієї теорії ієрархії (порядок підпорядкованості) потреб з огляду на їх походження утворюють первинні, вроджені (фізіологічні, екзистенційні), і вторинні, набуті (соціальні, престижні, духовні), потреби [4].

До первинних потреб А.Маслоу відніс фізіологічні потреби, а також потреби у безпеці й захисті. Фізіологічними є потреби

у самовідтворенні, їжі, питті, повітрі, фізичних рухах, житлі, відпочинку, сні, охороні від несприятливого впливу клімату тощо. Вони безпосередньо стосуються біологічного виживання людини і повинні бути задоволені на певному мінімальному рівні, перш ніж стануть актуальними потреби вищого рівня. Тому їх ще називають вітальними потребами (відповідальними за збереження життя людини).

Потреби у безпеці й захисті стосуються не просто збереження життя, а й його якості (безпеки існування), тому їх ще називають екзистенційними. Безпека є найважливішою потребою людини, яка актуалізується після задоволення потреби в їжі, воді, одязі, житлі. Безпека не є чимось предметним, матеріальним, а виявляється як абстрактна форма життєздатності і життєвої стійкості об'єктів конкретного світу. Своєю суттю і змістом потреби у безпеці спрямовані на захист життєвих інтересів людини, суспільства, держави, втілюють зацікавленість у довготривалому виживанні. Наприклад, фізична безпека виражає потребу людини в міцному здоров'ї, захищеності від насильства над її особистістю і життям.

Вторинними потребами А.Маслоу вважав потреби в належності й любові, потреби в самоповазі і потреби в самоактуалізації. Потреби в належності й любові (соціальні потреби) виокремлюють людину як соціальну, колективну істоту, що прагне бути рівною серед інших, а отже — мати почуття належності до спільноти через товаришування, любов, прихильність, спілкування, турботу про інших і відповідну допомогу близьких, участь в громадських організаціях тощо. Цей рівень потреб починає діяти після задоволення вітальних потреб і потреб у безпеці, коли домінуючою метою для людини стає належність до групи, визнання, любов і турбота з боку оточення (сім'ї, групи, громади, суспільства). Незадоволення потреби належності й любові часто спричинює дезадаптацію і соціальні девіації особистості.

Потреби у повазі характеризують прагнення людини вирізнити себе серед інших, вони спрямовані на пошук особливості уваги і певних переваг за допомогою статусу, кар'єри, престижу, визнання. Охоплюють вони потреби у самоповазі й повазі з боку інших. Передумовою самоповаги є компетентність, впевненість, досягнення, незалежність і воля, усвідомлення власних чеснот, можливостей, конкурентних переваг. Повага з боку інших свідчить про визнання, добру репутацію, високий статус особистості, прийняття її у відповідному середовищі. Вона вселяє людині усвідомлення, що результати її праці і її саму належно оцінюють інші. Без задоволення потреби у самоповазі неможливі почуття впевненості в собі, гідності і усвідомлення своєї корисності та необхідності. Фрустрація (незадоволеність, руйнування) цих потреб породжує почуття неповноцінності, безглуздості життя, слабкості, залежності, безпорадності особистості, наслідком чого стає пасивність у житті. Вражена такими переживаннями людина здебільшого не може знайти в собі сил для протистояння труднощам і негараздам, проявляє надмірну пасивність навіть тоді, коли для досягнення результату потрібно мінімум зусиль. Потреби людини в самоактуалізації (духовні потреби) налаштовують її на творчість, саморозвиток, самореалізацію. Людина, яка досягає цього (вищого) рівня, досягає цілковитої реалізації своїх талантів, здібностей і потенціалу.

Вибудовану А.Маслоу ієрархію потреб слід розглядати лише як загальну закономірність, оскільки в кожному конкретному випадку потреби розміщені у різній послідовності і в різних поєднаннях. Жодна із них не має базового пріоритету й актуалізується відповідно до етапу розвитку особистості, групи, громади, суспільства. Це свідчить, що ієрархія потреб є динамічною у часі, тобто актуалізація чи деактуалізація певних потреб максимально орієнтовані на ситуаційні умови життєдіяльності індивіда, рівень соціально-економічного, духовного розвитку суспільства та інші чинники.

Відмінності між людьми (за статтю, віком, станом здоров'я, фізичними даними, природною обдарованістю й успадкованими

здібностями, місцем проживання, сімейним і матеріальним становищем, рівнем освіти, ступенем соціалізації тощо) зумовлюють різні можливості у задоволенні потреб. Наприклад, людям похилого віку властиві специфічні потреби, які залежать не тільки від неминучих для них фізіологічних і соціальних змін, а й від матеріального і сімейного стану. Такими є потреби в зайнятості і дозвіллі, якості харчування, житла, спілкування, у знаннях і творчості тощо. Тобто це не лише потреби у самозбереженні, а й у самоствердженні, повазі з боку людей, з якими вони взаємодіють, у самовираженні.

Особливу групу клієнтів утворюють діти, яким властива підвищена потреба в допомозі через слабкість, несамостійність і залежність від дорослих. Особливі потреби в допомозі з боку сторонніх мають і люди, які потерпають від природних, соціальних і техногенних катастроф. Спеціальної допомоги потребують особи, фізичні, психічні, інтелектуальні можливості яких утруднюють їхню нормальну життєдіяльність.

Крім А.Маслоу поняття потреби та їх видів розглядали діячі різних галузей – психології, економіки, філософії, політології.

Філософ Х.Хекхаузен вважає, що одна з найбільш продуманих класифікацій належить Г.Мюррею. Останній виділяє чотирнадцять цінностей (змістовних сфер відносин «індивід-середовище»): 1) тіло, здоров'я; 2) власність, корисні предмети, гроші; 3) знання, факти, теорії; 4) прекрасні, почуттєві та хвилюючі образи; 5) світогляд; 6) афіліація, міжособистісні відносини; 7) сексуальність, у тому числі продовження роду; 8) об'єкти, що вимагають допомоги, виховання дитини; 9) авторитет, влада над іншими; 10) престиж, репутація; 11) лідерство, керівництво; 12) джерела підтримки та допомога; 13) становище, рольові обов'язки та функції у групі; 14) група, соціальна система як цілісність [3, с. 105].

Науковець у галузі психології – К.Альдерфер вважає, що рух іде в обидва боки – нагору, якщо задоволена потреба нижнього рівня, і вниз, якщо не задоволена потреба вищого рівня. Ця ієрархія відбиває від конкретних потреб до більш абстрактних і сходження від абстрактних до більш конкретних. Рух нагору є результатом процесу задоволення потреб, рух униз – процесу фрустрації, тобто поразки у прагненні задовольнити потребу.

Економіст Д.Мак-Клелланд уважав за необхідне вивчати потреби вищих рівнів. Так, він розглянув потреби у владі й успіху, що знаходяться десь між потребами в самовираженні та повазі за Маслоу.

Мак-Клелланд приділяв велику увагу мотивації досягнення. Ю.Козелецький визначає її так: «Ця мотивація являє собою систему прагнень людини до оволодіння все більш високими рівнями виробництва або інтелекту, прагнень до досконалості, в якій матеріальні блага як такі не відіграють принципової ролі» [2, с.157].

Люди з високою потребою досягнення прагнуть самі ставити перед собою цілі, вибираючи такі задачі, які вони здатні вирішити. Їм подобається приймати рішення та відповідати за їх наслідки.

Із групи особистісних теорій мотивації можна умовно виділити підгрупу ціннісних теорій, які вивчають високі потреби людини. До вивчення таких потреб нас уже підвели розглянуті раніше прагнення до самоактуалізації за А.Маслоу, пошук «спорідненості» у Г.Сковороди, прагнення до росту за К.Адельфером та інші [1, с.146].

А.Вербін стверджує, що види любові можна розташовувати в певній ієрархії, хоча вона і не є твердою. Ця ієрархія принципово відрізняється для колективістського суспільства (крайні прояви в новій історії – соціалізм сталінського типу й нацизм) та індивідуалістського суспільства (у новій історії – демократичне суспільство з ринковою економікою).

На вищу сходину індивідуалістське суспільство ставить любов до себе й еротичну любов. «Якщо хтось любить ближнього, але не любить самого себе, це доводить, що любов до ближнього не є справжньою. Любов заснована на утвердженні та повазі, і якщо людина не випробує цих почуттів у стосунку до себе, – адже Я врешті-решт теж людська істота і теж ближній, – то їх і зовсім не існує», – пише Е.Фромм.

Друга сходинка любові – це любов до ближнього: до дітей, батьків, братів і сестер і т. д. На думку багатьох філософів, така любов є кращою, перевіреною школою любові, «свого роду шко-

лою людяності» (Ф. Бекон). Третя сходинка – любов до кожної людини, четверта – любов до батьківщини.

При русі від першої сходинки любові до наступних сходин зменшуються інтенсивність, емоційна складова, безпосередність і конкретність. Зменшується також кількість людей, які піддаються цьому почуттю. З іншого боку, росте соціальна складова любові. Отже, позиції щодо потреб людей є значна кількість, кожна містить долю істини, є цілою науковою нивою, яку треба вивчати.

Відповідно до таксономії (ієрархічної класифікації) виокремлюють такі групи потреб:

1. Нормативна потреба — потреба, визначена на основі суджень професіоналів, котрі вираховують і встановлюють певні норми, стандарти, рівні. Прикладом визначення такої потреби є встановлення прожиткового мінімуму або кількості клієнтів, яких має обслуговувати один соціальний працівник. До цієї групи потреб належать і визначені в законі нормативи, зокрема ті, що закріплюють право на отримання соціальних послуг певною категорією клієнтів — безробітних, самотніх людей похилого віку, ветеранів війни і праці тощо. При цьому потребами людей з функціональними обмеженнями здебільшого вважають фізіологічні потреби і потреби в безпеці, переважно в лікуванні, пенсійному забезпеченні, залишаючи поза увагою їхні потреби у взаєминах, повазі та самореалізації, які можна задовольнити за допомогою освіти, зайнятості, створення умов для незалежного існування [5].

2. Потреба, що відчувається, — потреба, яка безпосередньо визнається людьми; визначається переважно за допомогою соціологічних опитувань. Прикладом можуть бути нагальні, незадоволені потреби родин, в яких виховуються діти з розумовою відсталістю, в психологічному та юридичному консультуванні; соціальному супроводі родин, які виховують інваліда, — у набутті дитиною навичок самообслуговування, фізичній реабілітації, професійній освіті та ін. Поширеною практикою для виявлення того, як люди сприймають свої потреби, є вивчення суспільної думки. Проте слід зважено обирати осіб для опитування. Адже існує суттєва відмінність між тим, як сприймають свої потреби люди похилого віку та інші особи (люди молодшого віку схильні визначати потреби престарілих у більш спрощений і менш прагматичний спосіб).

3. Висловлена (виражена, відображена) потреба — потреба, яку можна визначити з огляду на кількість людей, для яких вона актуальна; визначають її методом статистичного обліку. Наприклад, скільки людей зареєстровано в службі зайнятості як безробітні; скільки інвалідів перебуває в черзі на отримання пільгового автомобіля або протезо-ортопедичних виробів; скільки людей, які живуть з ВІЛ/СНІД і перебувають на обліку в СНІД-центрах, потребують антиретровірусної терапії (лікування, що гальмує розвиток інфекції) тощо [4].

4. Відносна (порівняльна) потреба — потреба як визначають на основі порівняння потреб тих людей для кого вона неактуальна. При цьому зважають на географічні, демографічні, соціальні та інші відмінності груп людей. Так, жінка в період вагітності та післяпологовий період має потребу в соціальному захисті, тоді як у чоловіків такої потреби не існує. Інший приклад: потреби людей похилого віку у гірських карпатських селах в більшості випадків відрізняються від потреб мешканців обласного центру такого ж віку.

Цю таксономію використовують для обґрунтованого визначення груп потенційних клієнтів, моніторингу соціальних проблем і потреб. Крім з'ясування проблем і потреб у соціальних послугах, необхідне також вироблення критеріїв, за якими визначають належність до певної групи клієнтів. На основі досліджених соціальних проблем і потреб має розвиватися система надання послуг, а за необхідності — навіть створюватися нові агенції. У зв'язку з цим інколи доводиться вносити відповідні зміни у законодавство, яке визначає функції та повноваження соціальних працівників, регулює їх діяльність з різними групами клієнтів. Незалежно від обставин вона повинна сприяти поліпшенню якості життя клієнтів соціальної роботи.

Якість життя — комплексна інтегральна характеристика становища людини в різних соціальних системах і структурах, яка відображає ступінь її соціальної свободи, можливості всебічно-

го розвитку, реалізації здібностей і життєвих планів; сукупність і якість матеріальних, соціальних, культурних і духовних цінностей, якими послуговується людина, задовольняючи свої потреби і реалізуючи інтереси.

Поліпшення соціального функціонування особистості, яке є метою соціальної роботи, передбачає орієнтацію на базові її потреби. Задоволення цих потреб вселяє людині відчуття себе повноправним і активним членом суспільства, задоволення якості свого життя.

Одним із важливих завдань соціальної роботи є активізувати людей до ефективного функціонування у суспільстві, вдалій самореалізації, тому не менш важливим питанням є усвідомлення власних потреб, адже потреби спонукають до діяльності,

генерують соціальну активність населення. Для реалізації потреб необхідні не лише мотиви, а й умови, які залежать від рівня розвитку цивілізації. Ці відносини визначають особливості життя як великих сукупностей людей, так і громад, спільнот індивідів. Вони охоплюють політичну, економічну, правову, духовну, професійну та інші сфери. А суперечності між потребами, які змінюються у процесі життєдіяльності особи, і реальними можливостями їх задоволення є не лише рушійною силою людської активності або причиною індивідуальних проблем, а й підґрунтям, на якому про-ростають соціальні проблеми, основою соціальної нестабільності. Тому важливо оцінювати не лише потреби клієнтів, а і середовище, суспільство, у якому проживає людина, щоб збагнути в якій мірі і яким чином можуть бути задоволені потреби людини.

Література та джерела

1. Семігіна Т.В. Вступ до соціальної роботи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т.В.Семігіної, І.І.Миговича. – К.: Академвидав, 2005. – 146 с.
2. Лукашевич М.П. Соціологія економіки: Підручник / М.П.Лукашевич. – К.: Каравела, 2005. – 157 с.
3. Скуратівський В.А. Основи соціальної політики: Навч. посіб. / В.А.Скуратівський, О.М.Палій —К.: МАУП, 2002. – 105 с.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу.— СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
5. Оцінювання потреб клієнтів соціальних служб. Методичні рекомендації для закладів та установ, що працюють із вразливими групами населення/ Український фонд соц. інвестицій. – К.: ТОВ «ЛДП», 2007. – С.11

Актуальность статьи обусловлена призванием социальной работы в обеспечении соответствия потребностей личности и ресурсов социальных систем, которые улучшают взаимодействие человека с его физическим и социальным окружением. Основное внимание уделено анализу понятия «потребности», которое охватывает в своем содержании как индивидуальный, так и общесоциальный уровень. Охарактеризованы условия реализации, типы и виды потребностей клиентов социальной работы.

Ключевые слова: потребности, социальная работа, клиенты, типология потребностей.

Actuality of the given paper is driven by a mission of a social work in providing the correspondence between needs of a personality and social system resources, which improve interaction between a man and his physical and social environment. The main attention has been given to the analysis of "a need" concept, which contains individual and general social levels in its contents. Realization conditions have been characterized, as well as types and kinds of needs of social work clients.

Key words: needs, social work, clients, typology of needs.

УДК 371.3(73)

УПРАВЛІННЯ ІНСТИТУЦІЙНИМИ ПЕРЕТВОРЕННЯМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Стойка Олеся Ярославівна

м.Ужгород

В статті розглядаються питання вдосконалення системи освіти. Аналізуються процеси змін в системі вищої освіти США, зміщення освітніх акцентів, а також питання управління цими процесами.

Ключові слова: США, система освіти, управління змінами в системі освіти.

Протягом останніх 50 років значущість вищої освіти все більше зростає і особлива увага приділяється перспективам її розвитку. Не можна не погодитися, що освітнє середовище в цілому, і вища освіта, зокрема, зазнали і продовжують зазнавати значних змін, що відображено в дослідженнях багатьох вітчизняних науковців (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало та ін.) Ці зміни змушують всіх учасників освітнього процесу в Україні по-новому поглянути на традиційні підходи до управління трансформаціями у закладах вищої освіти, враховуючи при цьому досвід зарубіжних країн.

У глобальному масштабі вузи та їх системи управління відчують необхідність у перетвореннях. Так, ще на початку 1980-х зазначалося, що вища освіта в багатьох країнах вступила в період революційних перетворень – відбулися значні зміни у фінансуванні, правилах прийому студентів, вимогах до курсів і програм, навчальних технологій, складі викладацьких кадрів, зовнішньому регулюванню.

До найбільш суттєвих факторів, які визначили трансформацію змісту і структури управління вузом в останнє десятиліття, перш за все, відносять зменшення фінансового забезпечення.

Проблеми з фінансуванням не випадково ставляться на перше місце. Наприклад, у Сполучених Штатах припинилося зростання бюджетних надходжень у вищу освіту з поправкою на інфляційні процеси спочатку на федеральному, а потім і на регіональному рівні, хоча при цьому регуляторний і політичний вплив на вузи значно збільшилися. Вражає й динаміка цих змін: якщо в 1930-х роках фінансові відрахування штатів становили приблизно половину бюджету державних вузів, то всього лише через десятиліття ця величина зменшилася до однієї третини. Дослідження виявили, що майже кожен навчальний заклад витрачає більше, ніж отримує з оплати за навчання. Наприклад, державні університети відзначають, що від'ємна різниця між доходами та витратами за весь період навчання студента становить 4-10 тис. доларів.; аналогічні недержавні вузи оцінюють цю величину приблизно в 20 тис. доларів, а общинні коледжі – 3-7 тис. Там, де недержавні 4-річні коледжі витрачають на навчальний процес в середньому близько 70% свого бюджету, общинні коледжі виділяють до 86%, а державні 4-річні навчальні заклади витрачають до 87% бюджетних ресурсів [1].

У країнах Латинської Америки, де вища освіта традиційно фінансується національними урядами, і величина оплати за навчання стала визначальним фактором лише в останні два десятиліття, вартість навчання становить лише 12% від її дійсної ціни; природно, що при цьому спостерігається зростання кількості бажаючих стати студентами вузів. У країнах Європи, наприклад, у Великобританії, університети конкурують між собою за отримання державного фінансування, а плата студентів за навчання

становить лише невеликий відсоток від його реальної вартості. Такі проблеми, як висока вартість навчання і оптимізація доступу до вищої освіти у США, породили нові дискусії щодо того, чи підвищувати вартість навчання або вводити освітні податки.

За останнє десятиліття у Сполучених Штатах у зв'язку з підвищенням попиту на вищу освіту, збільшенням кількості навчальних закладів загальний обсяг ринку вищої освіти склав 260 млрд. дол. Однак фінансові бар'єри при вступі до вузів залишаються високими, оскільки значна частина грошей йде на капітальне будівництво і не передбачає зниження вартості навчання.

Тенденції зростання також є характерними для країн, де регіональними урядами були поставлені амбітні цілі щодо розвитку вищої освіти. Так, наприклад, щоб задовольнити потребу в підготовці фахівців у країнах Карибського Загального Ринку, прийом студентів у 2005 році збільшився з 9% до 15%. Однак, в той же час розглядаються питання збільшення вартості університетської освіти. Слід відзначити, що, починаючи з 1980-х років, в США рівень заробітної плати штатних викладачів вузів щорічно зростає на 1% з урахуванням інфляції, в той час, як зростання плати за навчання значно перевищувало цю величину.

Споживачі освітніх послуг не мають значного впливу на навчальні заклади, і оскільки якість отриманої освіти оцінюється постфактум, дуже важко зробити правильний вибір. Абитурієнтам доводиться цілком покладатися на репутацію та рейтинг освітньої установи. Конкуренція серед державних вузів підтримується шляхом виключення дублювання навчальних курсів, серед комерційних вузів – регулюється попитом. В результаті, у вищій освіті як секторі ринку освітніх послуг щорічна частка банкрутства (тобто в даному випадку закриття навчального закладу або його злиття з більш благополучним) становить 1%, що нижче такого показника в комерційному секторі, де ця величина сягає 3-5% [2].

Більшість студентів США поєднують навчання у вузі з професійною діяльністю. Деякі вчені на федеральному і регіональному рівнях вважають, що викладачі приділяють мало уваги студентам молодших курсів, а основні зусилля зосереджують на випускниках і науково-дослідній роботі. Фактично, зараз спостерігаються радикальні зміни у вимогах і попиті на вищу освіту. Роботодавці та студенти все більше підтримують освіту протягом життя, прагнучи до отримання ступеня бакалавра або магістра, при цьому прискорюючи накопичення знань і застосовуючи нові технології навчання. Від вищої освіти вимагається особлива відповідальність і релевантність.

На сьогодні у вузах США значна кількість викладачів з таких сфер як ділове адміністрування, обчислювальна техніка, інженерні, природничі науки працюють як «академічні підприємці», беручи участь у науково-дослідних проектах з прибутками у мільйони доларів.

Акт Бей-Доля 1980 року дозволив американським університетам патентувати результати своїх досліджень, фінансованих федеральним урядом, і виявився надзвичайно важливим для розвитку науково-дослідної діяльності університетів. До виходу цього закону університети реєстрували до 250 патентів на рік. Після його виходу тільки за 1998 рік університети запатентували більше 4800 винаходів. Проте не можна не відзначити, що тільки один з десяти запатентованих винаходів компенсує витрати на процедури оформлення патентів і лише один з 10 тис. запатентованих винаходів дає суттєвий прибуток. Навіть при таких результатах академічні підприємці приділяють багато часу для пошуків зовнішнього фінансування і впровадження власних патентів.

Вищі навчальні заклади США витрачають значні ресурси на підтримку викладачів, які отримують гранти, укладають взаємовигідні контракти і виявляють активність у професійній діяльності. Однак така дуальна роль вузів у навчальній та науково-дослідній діяльності викликає певні проблеми і протиріччя. Так, згідно з соціологічним опитуванням американської громадської думки в 2003 році, найвищий пріоритет отримали навчальна діяльність студентів, професійне навчання і підготовка вчителів, в той час, як законодавці штатів, губернатори і керівники університетів акцент роблять на проведенні наукових досліджень, пов'язаних з економічним розвитком регіону та корпоративною конкуренцією [3].

Труднощі управління накопичуються ще більше, коли доводиться брати до уваги зовнішні впливи, на які реагують вузи. Такі впливи, включаючи зміни в демографії, технологіях, ресурсах, вимагають переоцінки академічної політики з боку керівників вищих навчальних закладів. У певних випадках, такі впливи призводять до реформ чи перегляду та модифікації педагогічних парадигм і концепцій, відновленню старих і введенню нових навчальних програм, запровадження нових правил прийому до навчальних закладів, зміни бюджетної і фінансової політики тощо. Незважаючи на це, інституційні трансформації – це глибокий і цілеспрямований процес, що пронизує всі структурні рівні вузу. Він повинен передувати і супроводжуватися змінами в статутних положеннях, поведінці, процесах і результатах. Як свідчать історичні ретроспективи, ефективне перетворення вузів покращувало їх здатність виконувати свої фундаментальні місії навчання та проведення наукових досліджень.

Особливо повільно відбуваються зміни, які торкаються інституційної культури університету. Оскільки такі зміни часто супроводжуються різного роду емоційними проявами, трансформаційні зусилля нерідко викликають опір членів вузівського колективу. Дійсно, для успішних перетворень повинна бути певна інституціональна готовність до змін і націленість на кінцевий успіх в цілому. Цікавим видається підхід, при якому весь континуум вузівського середовища поділяється на «спокійні води», де практично немає потреби в змінах; «течії», де є відносно незначна потреба до змін; «пороги», що вказують на очевидні небезпеки у разі відсутності змін; «край водопаду», де відчуття кризи може привести до згоди у термінових і далекосяжних змінах [4].

У будь-якому разі зрозуміло, що успішне перетворення передбачає налаштування певних елементів інституційної культури та реалізацію таких умов і стратегій інституціональних трансформацій як:

- підтримка зовнішнього освітнього середовища та розвитку позитивного іміджу закладу;
 - забезпечення та активізація відкритих комунікаційних каналів у вузівському середовищі;
 - підтримка цінностей, що становлять зміст інституціональної місії;
 - співпраця з аналогічними закладами з метою використання позитивного досвіду діяльності;
 - використання моделей стратегічного планування як засобу визначення інституційної місії та цілей;
 - залучення студентів і персоналу в процеси інституційних змін;
 - виховання традицій відзначення успіхів, визнання досягнення і внеску всіх учасників;
 - використання акредитації навчальних програм (включаючи зовнішню експертизу) та їх оцінку для створення сприятливої атмосфери під час вузівських трансформацій;
 - заохочення команд викладачів та персоналу для участі в національних або регіональних форумах професійних асоціацій.
- Інституційна конкурентна перевага може бути досягнута за рахунок підвищення іміджу та збільшення ресурсів, результатів навчання студентів, ефективних освітніх методів і технологій. Часто рейтинги освітніх закладів базуються на репутації ВНЗ. Об'єктивна ж оцінка результатів їх діяльності залишається проблематичною. В цілому, якщо якість навчання ставиться студентами на перше місце, то найважливішими є фактори, пов'язані із взаємодією студентів, викладачів та ефективними навчальними програмами [5].

Резюмуючи, можна зробити висновок, що основними проблемами, з якими в нинішньому столітті стикається академічне співтовариство в сфері інституційного управління, є, по-перше, виявлення основних впливів на систему вузівського управління, а по-друге, пошук адекватних реакцій на ці дії. При цьому під управлінням вищим навчальним закладом будемо розуміти структуру і процес прийняття управлінських рішень з питань зовнішньої та внутрішньої вузівської діяльності. Ефективне управління встановлює інституційні цілі, визначає стратегічні напрямки розвитку, здійснює контроль за досягненням очікуваних результатів. Організаційна культура в цілому, позиція керівництва, цінності і

традиції вузу є важливими чинниками його успішної діяльності. Крім того, успішність управління вузом залежить від ступеня прийняття всіма членами колективу інституційної місії, досягнутого консенсусу стосовно інституційної культури. У рамках академічної спільноти спостерігається взаємодія різних елементів, які за сприятливих обставин забезпечують продуктивний обмін думок, діалог і дискусію щодо цілей і завдань вузу в конкретних ситуаціях. У свою чергу, це дозволяє зміцнити структуру управління, на яку впливають прямі чи непрямі учасники освітнього процесу через встановлені процедури і правила.

Розглянемо організаційно-педагогічні умови і принципи управління інституційними перетвореннями.

Існує низка різних точок зору про принципи і умови управління інституційними перетвореннями у вищих навчальних закладах. В першу чергу, ця різниця в позиціях вчених стосується професорсько-викладацького складу та адміністрації вузу. Початок третього тисячоліття знаменується відсутністю єдиного підходу до вирішення даної проблеми. Більше того, на сьогодні наявні розбіжності щодо концепції управління перетвореннями більш посилюються. Так, з одного боку, стверджується, що думка викладачів обов'язково повинна враховуватися в процесі прийняття інституційних рішень. Це випливає із значущості навчально-виховного процесу і наукових досліджень у вузі, а також необхідності дотримання балансу між владою та академічною свободою університетського колективу. З іншого боку, органи вузівського управління дотримуються положення, при якому прийняття остаточних рішень визначається рівнем покладеної відповідальності. Вважається, що роль викладачів повинна зосереджуватися на управлінні власне процесом навчання, а не університетом в цілому, що є прерогативою вузівської адміністрації і, перш за все, ректора [6].

Разом з тим, викладачі висловлюють позицію про те, що вузівське і корпоративне управління має бути диференційованим. Це означає, що викладачі повинні брати участь в інституційному

управлінні з метою генерації та поширення нових знань, формування та розвитку інтелекту студентів, участі у прийнятті рішень щодо професорсько-викладацького складу.

Позиція адміністрації вузу з низки питань іноді абсолютно контрастує з позицією викладацького складу. Як свідчать дослідження, децентралізоване управління не може бути успішним, якщо викладачі не готові поступитися власними інтересами або кафедри на користь більш важливих інтересів вузу в цілому. Досить часто у вузівському середовищі виникають конфліктні ситуації між тими, хто приймає рішення, і тими, хто їх реалізує. Виникають також певні непорозуміння між викладачами і адміністраторами щодо трактування понять «відповідальність» і «владні повноваження». Разом з тим, при дослідженні функцій вузівського управління важко провести чітку межу між академічними та управлінськими рішеннями. Особливо це стосується визначення переліку навчальних курсів, розкладу занять, плати за навчання, вимог до зарахування абітурієнтів та ін.

Таким чином, можна зробити висновок, що управління інституційними перетвореннями в рамках типового університетського середовища стикається з низкою проблем, оскільки на його ефективність впливає занадто багато складових академічного середовища. До найбільш спірних питань відносяться такі як ідентифікація і призначення осіб, які приймають остаточні рішення; вибір орієнтації на окремі навчальні та наукові напрямки або на розвиток вузу в цілому та ін. Також дискусійним вважається питання залучення консультативних та дорадчих органів до процесу інституційного управління. Одні вчені вважають, що для вдосконалення знань і успішності навчання студентів така можливість є необхідною. Інші бачать у ній перешкоду, оскільки це може призвести до численних вето, які накладатимуться різними групами університетського колективу, що мають розбіжні інтереси.

Отже, на сьогоднішній день в США відбувається активний пошук шляхів вдосконалення управління трансформаційними процесами в освіті, незважаючи на наявність певних труднощів.

Література та джерела

1. Merisotis J. Reaping the Benefits: Defining the Public and Private Value of Going to College / J. Merisotis. – Washington, D.C.: The Institute for Higher Education Policy, 1998. – 211 p.
2. Chermak G.L.D. Cultural dynamics: Principles to guide change in higher education / G. L. D. Chermak // CUPA Journal. – №41(3). – 1990. – P.25-27
3. Konrad R. E-learning companies look smart even in down market / R. Konrad // Metropolitan Universities. – 2001. – V.6. – № 3. – P.57-62
4. Dickeson R.C. Shifting academic priorities / R.C. Dickeson // Trusteeship. – 1999. – № 7(3). – P.33-37
5. Neumann A. College planning: A cultural perspective / A. Neumann // Journal of Higher Education Management. – 1993. – № 8(2). – P.31-41
6. Nordvall R.C. The process of change in higher education institutions / R.C. Nordvall. – Washington, D. C.: American Higher Education, 1992. – 147 p.

В статье рассматриваются вопросы совершенствования системы образования. Анализируются процессы изменений в системе высшего образования США, смещение акцентов в образовательной системе, а также вопросы управления этими процессами.

Ключевые слова: США, система образования, управление изменениями в системе образования.

In this article the issues of educational system improvement have been discussed. The process of changes in higher education institutions of the USA and shifting of academic priorities have been considered as well as the management of changes.

Key words: the USA, educational system, management of change in higher education institutions.

УДК 37.015.3+159.922.7

БУЛІНГ У ПІДЛІТКОВИХ ШКІЛЬНИХ КОЛЕКТИВАХ

Стремецька Вікторія Олександрівна

м.Миколаїв

Алексєєнко Ганна Олександрівна

м.Миколаїв

У статті приділено увагу аналізу теоретичних поглядів на явище булінгу, зокрема наведено ознаки, характеристики учасників булінгу тощо. Простежено ступінь поширеності булінгу у західних країнах та в Україні, зокрема наведені результати авторського дослідження. Приділено увагу зарубіжним технологіям профілактики та протидії булінгу.

Ключові слова: булінг, школа, підлітки, кривдник, жертва, спостерігач булінгу.

Протягом багатьох років привертає увагу проблема насильства і агресії серед підлітків. Масштаб цих явищ не перестає дивувати. Британські вчені дали цьому явищу визначення "булінг". На жаль, у XXI столітті це явище набуло особливої актуальності. Однак, незважаючи на крайню значимість проблеми булінгу, у вітчизняній науковій літературі вона залишається мало дослідженою. Отже, ця проблема є актуальною як в практичному, так і в теоретичному відношеннях.

Перші закордонні публікації на тему шкільного цькування з'явилися ще в 1905 р. Перші систематичні дослідження проблеми булінгу належать скандинавським вченим, серед яких: Д.Олвеус, А.Пікас, Е.Роланд, П.Хайнеманн. Згодом інтерес до проблеми булінгу виник у Великобританії. Серед британських дослідників слід відзначити Д.Лейна, Е.Мунте, В.Ортон, Д.Таттума. Аналіз британської педагогічної літератури показав, що багато досліджень британських вчених присвячено проблемі булінгу у молодшій і старшій середній школі. Його вивчали Н.Данкансон, П.Махоні, П.Рандолл, Дж.Салісбері та інші. У США особливу увагу до булінгу почали виявляти на початку 90-х років XX ст. [4, с.160].

Щодо нашої країни, то проблема булінгу лише починає розроблятися. Заслужують на увагу праці О.Барліт, А.Барліт О.Л.Глазман, А.Король, Л.Пушпай, та інших, хоча слід зазначити, що вітчизняні дослідження ґрунтуються на закордонних розробках теорії булінгу.

Булінг – це соціальне явище, розповсюджене сьогодні не лише в Україні, але і в США, Канаді, Росії, Японії, Індії та майже всіх країнах Європи. Існують різні підходи до визначення поняття "булінг". Британські дослідники Д.Лейн та Е.Міллер визначають булінг як довготривалий процес усвідомленого жорстокого поводження, фізичного або психічного, з боку індивіда або групи по відношенню до іншого індивіда, який не здатен себе захистити в даній ситуації [7]. Булінг ("bullying", від англ. "bully" – хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) визначається як утиск, дискримінація, цькування; цей термін означає тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного, психологічного тощо) з боку дитини або групи по відношенню до іншої дитини або інших дітей [1, с. 44].

Отже, булінг виявляється через різні акти фізичного або психологічного насильства та утисків, пережитих дітьми, з боку інших дітей. По відношенню до одних дітей – це систематичні глузування, що відображають якісь особливості зовнішнього вигляду або особистості потерпілих. По відношенню до інших – псування їх особистих речей, заштовхування під парту, вимагання грошей. Щодо третіх він виявляється у відвертих знущаннях, що принижують почуття людської гідності. Булінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам, в першу чергу, школі.

Л.Кішлі вважає, що основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, висловлювання принизливих оцінок щодо іншої людини, що призводить до виключення її з групи [10, с.12]. Дослідниця виділяє сім ознак булінгу:

1) емоційне приниження, що включає вербальні і невербаль-

ні способи вираження;

2) продовження емоційно образливої і принизливої поведінки впродовж тривалого періоду;

3) непривітна і недовірлива поведінка;

4) втручання у приватне життя людини;

5) погіршення психологічного і фізичного стану людини, на яку спрямована агресія;

6) намір завдати шкоду іншій людині, що дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючі події;

7) агресор займає вище становище, ніж його жертва, і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [10, с.12-13].

У процесі булінгу традиційно виділяють кривдника (агресора), жертву (аутсайдера) та спостерігачів. Кривдник (агресор) – це людина, котра чинить насильство [9, с.3]. В.В.Гончаров виділяє три основні варіанти (типи) виявів дитячої агресії та жорстокості.

Першим є імпульсивно-демонстративний тип. У такої дитини головна мета – продемонструвати себе, звернути на себе увагу. Підлітки ігнорують норми та правила поведінки, але їхні ворожі дії є імпульсивними і швидко змінюються на товариські. Такі діти мають досить невисокий статус у групі однолітків. Їхня загострена потреба в увазі й визнанні не може реалізовуватися через традиційні форми спілкування, тому як засіб самоствердження й самовираження вони використовують агресивні дії.

Другим є нормативно-інструментальний тип. Сюди належать діти, які використовують агресію як норму поведінки у спілкуванні з однолітками. Насильницькі дії виступають засобом досягнення мети. Діяльність цих підлітків вирізняється цілеспрямованістю. При цьому вони завжди прагнуть лідерських позицій, підкорюючи та пригнічуючи інших. Як правило, їхня фізична агресія не вирізняється особливою жорстокістю. У конфліктних ситуаціях вони ігнорують переживання й образи однолітків, орієнтуючись на свої бажання.

Наступним є цілеспрямовано-ворожий тип. До цієї групи належать підлітки, для яких насильство, завдання шкоди іншому є метою агресивної дії. Вони переживають насолоду від дії, що завдає болю і приниження іншим. Вони застосовують грубий фізичний вплив, що вирізняється особливою жорстокістю, холоднокрівністю. Найбільш характерною для цих дітей є мстивість і злопам'ятство. Діти, які мають виражену ворожу деструктивність, зазвичай вирізняються низьким інтелектом або страждають на психічні розлади. Підліткові акти вандалізму й жорстокості, як правило, здійснюються групою. Разом вчинені антисоціальні дії посилюють відчуття групової солідарності, що доходить у момент дії до стану ейфорії. І коли все минає, самі підлітки не можуть пояснити своїх дій [5, с.61].

Норвезький психолог Д.Олвеус визначив типові риси учнів, схильних до булінгу: вони відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів, переслідуючи власні цілі; вони імпульсивні й легко шаленіють; часто зухвалі та агресивні у ставленні до дорослих (передусім батьків і вчителів); не виявляють співчуття до своїх жертв [6, с.85].

Жертвою може стати будь-яка дитина, але зазвичай для цього обирають того, хто слабший або якось відрізняється від інших. Найчастіше жертвами булінгу стають діти, що мають певні фізичні вади, якісь недоліки, особливості зовнішності, поведінки, несформовані соціальні навички, низький інтелект, труднощі в навчанні [8, с.43].

Типові жертви булінгу також мають свої характерні риси: вони полохливі, вразливі, замкнені й сором'язливі; вони часто тривожні, невпевнені в собі, нещасливі й мають низьку самооцінку; вони схильні до депресії й частіше за своїх ровесників ду-

мають про самогубство; вони часто не мають жодного близького друга та успішніше спілкуються з дорослими, ніж з однолітками; якщо це хлопчики, вони можуть бути фізично слабшими за своїх ровесників [8, с.43].

Булінг, тобто знущання дітей над дітьми, поширений в Америці, європейських та інших країнах (дослідження проводились в Норвегії, Англії, Ірландії, Нідерландах, Португалії, Австралії, Японії, Бразилії, Канаді), хоча згідно з дослідженнями, найчастіше він відбувається саме в американських школах. Так, наприклад, 86% дітей Сполучених Штатів у віці 12-15 років зазначили, що з них знущалися або дражнилися в школі. Австралійські дослідження показують, що 5-10% учнів залишаються вдома задля уникнення булінгу [11].

Згідно з результатами анкетування, проведеного Міністерством юстиції України, приниження у школі зазнавало 45% опитаних дітей у Закарпатській області, половина опитаних школярів Київської області, і більше половини юних одеситів були свідками чи жертвами булінгу в школі. Серед чернівецьких школярів морального приниження хоч раз у житті зазнавали 48% учнів; фізичного кривдження – 27%; нападу з боку групи – 14%; пограбування – 12%; сексуальної загрози – 8% опитаних [2].

Автором статті (Г.Алексєєнко) було проведено дослідження серед восьмикласників в одній з Миколаївських шкіл, яке показало наступні результати: 13% опитаних вважають, що насильство в школі відсутнє, 33% відповіли, що насильство спостерігається дуже рідко в їх школі, 27% відповіли, що насильство в школі має середню поширеність, 27% вважають, що насильство дуже поширене. 86% підлітків зазначили, що спостерігали явище булінгу в школі. Переважна більшість опитаних зіштовхувалась із словесними приниженнями, образами, глузуванням, використанням прізвиськ – 38%, 32% опитаних спостерігали побиття, ляпаси, штовхання, 30% спостерігали словесні натяки сексуального характеру.

На запитання "Де, на Ваш погляд, підлітки найчастіше стикаються з проявами булінгу?" були отримані наступні відповіді: 11% респондентів вважають, що найчастіше підлітки зазнають насильства по дорозі до школи, 37% назвали місцем насильства вулицю біля школи, 42% - шкільний коридор, 5% - шкільний туалет, 5% - шкільну їдальню.

За даними 25% респондентів найчастіше агресорами є однолітки, 21% дітей сказали, що це група однолітків, по 32% - старшокласник та група старшокласників. 58% респондентів зазначили, що найчастіше агресорами є хлопці, 42% учнів відповіли, що агресорами є дівчата. Жертвами шкільного насильства, за отриманими даними, в 68% випадків є хлопці, 32% - дівчата.

За отриманими результатами, педагоги по-різному реагують на випадки булінгу: 53% школярів відповіли, що педагоги вимагають припинення сварок, приниження; 33% підлітків вважають, що педагоги не звертають уваги на такі випадки; 14% підлітків вважають, що педагоги покладають вирішення проблеми на самих учнів, не втручаючись в їх стосунки. 37% учнів вважають ефективними такі заходи з попередження явища булінгу як бесіди класного керівника з учнями; 26% - залучення шкільного психолога; 32% - залучення працівників правоохоронних органів; 5% - заходи із залученням фахівців громадських організацій.

За кордоном на профілактичну роботу з попередження булінгу звертається багато уваги. Зарубіжні дослідники прагнуть не лише виявити типи та фактори булінгу, але і розробити програми їх запобігання та подолання наслідків. Більшість таких програм мають системний профілактично-корекційний характер. Однією з найбільш відомих антибулінгових програм є програма Д. Олвеуса (Olweus Bullying Prevention Program, OBPP), що містить комплекс інформативно-консультативних, діагностичних, корекційних та організаційних дій, якими охоплюються всі учасники навчального процесу в школі. Вона успішно застосовувалась в Норвегії, де їй з 2001 р. надано статус пріоритетної загальнонаціональної програми. Практика довела: при використанні цієї програми можна знизити кількість жертв і число переслідувачів на 30-50%, а крім того, зменшити кількість підліткових злочинів на кшталт злодійства, крадіжок, розбою, зґвалтувань [1, с.45].

Реалізація цієї програми охоплює три рівні: загальношкільний, груповий (на рівні класу) та індивідуальний [11]. Основними компонентами програми на першому рівні є: формування у закладі освіти відповідної координаційної групи (комітету), чия діяльність спрямовується на узгодження дій всіх учасників навчально-виховного процесу; проведення анонімних психодіагностичних досліджень серед учнів з метою моніторингу симптомів, особливостей та причин булінгу (для цього Д.Олвеус розробив та стандартизував авторську психодіагностичну методичку OBVQ – Olweus Bully/Victim Questionnaire) [7]; проведення навчальних тренінгів для шкільного персоналу для його ознайомлення з сутністю проблеми та методами її вирішення; організація групових дискусій працівників шкіл з метою обговорення питань, що стосуються програми; організація та розвиток системи супервізорства; впровадження в шкільне життя норм, що виключають толерантне ставлення до булінгу та інших форм насильства тощо.

На другому (класному) рівні передбачається: впровадження норм нульової терпимості до булінгу; проведення регулярних зустрічей з учнями класу та їх батьками. Третій рівень програми передбачає різні форми індивідуальної роботи з учнями, які виступають у ролі жертв та переслідувачів, а також з їх батьками. Результати експериментальної апробації цієї програми показали її ефективність не лише в Норвегії, але й в інших країнах, зокрема в Німеччині, Великій Британії, США. За даними її автора, ці результати мають комплексний характер і полягають:

- а) у зменшенні випадків булінгу (на 50% та більше);
- б) у зменшенні інших форм девіантної поведінки серед учнів (прогули, вандалізм, крадіжки, вживання алкоголю);
- в) у поліпшенні соціально-психологічного клімату в закладах освіти.

За рішенням уряду Норвегії програма Д.Олвеуса була включена до реалізації у всіх школах як обов'язкова [11]. Експерти Центру з вивчення та превенції насильства Колорадського університету США визнали програму Д.Олвеуса однією з найефективніших програм подібного типу. Відтак вона стала однією з десяти базових програм превенції насильства серед молоді, які реалізуються в США на державному та регіональному рівнях.

У США досить успішно працює програма "Комплексна робота з профілактики булінгу в школах" [4]. Безсумнівно, в реалізації цих програм ключову роль відіграє уряд країни, що пропонує антибулінгову політику в освіті. Наприклад, Президент США, Барак Обама напередодні Конференції з боротьби з булінгом, яка пройшла в Білому домі 10 березня 2011 року, опублікував в соціальній мережі Facebook відеозвернення до американців із закликом до боротьби з булінгом [3]. В Україні антибулінгові програми спостерігали у діяльності деяких центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

З вищевикладеного можна зробити наступні висновки. Булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, коли учень повторно чи постійно зазнає негативних дій з боку одного чи більше інших учнів. Проблема булінгу перебуває в центрі уваги вивчення багатьох дослідників. Грунтовні розробки проблеми здійснювались зарубіжними дослідниками, серед яких Д.Лейн, А.Пікас, Д.Олвеус, Е.Роланд, П.Хайнеманн. У вітчизняних наукових дослідженнях ця проблема лише починає розроблятися. Виявлено, що булінг, за статистикою, є достатньо розповсюдженим явищем в шкільних підліткових колективах. Існує доволі чіткий поділ учасників булінгу на кривдника, жертву та спостерігачів, виділені характерні ознаки поведінки останніх. Однак необхідно продовжити ознайомлення педагогічних працівників, дітей та батьків з інформацією про форми і види булінгу та його наслідки, проводити системну роботу із створення безпечного освітнього середовища в навчальних закладах шляхом запровадження освітніх програм, спрямованих на розвиток у школярів навичок вирішення конфліктів ненасильницьким шляхом. Важливим є залучення учнів до просвітницько-профілактичних заходів, проведення серед педагогів і учнів навчальних занять, тренінгів тощо. Проблема, піднята в статті, потребує подальшого ретельного дослідження.

1. Барліт А.Ю. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі / А.Ю.Барліт, О.О.Барліт // Горизонти освіти. – 2012. – №2. – С. 44-46.
2. Богуславська А. Насильство у школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.umoloda.kiev.ua/ number/904/171/32933/](http://www.umoloda.kiev.ua/number/904/171/32933/) // Загол. з екрану.
Мова українська.
3. Булінг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CF%E%EE%E4F0%E%F1F2%E%EA> // Загол. з екрану. Мова українська.
4. Глазман О.Л. Про психологічні особливості учасників булінга / Ольга Львовна Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159-165.
5. Гончаров В.В. Жорстока поведінка в підлітковому середовищі / В.В.Гончаров // Соціальний педагог. – 2009. – №11. – С. 59-61.
6. Король А. Причини та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1-2. – 190 с.
7. Лейн Д.А. Школьна травля (буллинг) / Дэвид А.Лейн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psifeya.ru/wp-content/uploads/2014/02/Лейн_Д._Школьная-травля-буллингов-статья.doc // Загол. з екрану. Мова російська.
8. Ліщинська О.А. Профілактика психологічного насильства в сім'ї та в освітньому середовищі: Методичні рекомендації / Олена Альбертівна Ліщинська. – Національна академія наук педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: "Міленіум", 2010. – 68 с.
9. Теслюк П. Насильство та жорстокість / Поліна Теслюк // Психолог (Шкільний світ). – 2011. – № 44(476). – С.3-5
10. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims / P.Randall. – Florence, KY, USA: Brunner-Routledge, 2001. [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10053591>– Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Sampson Rana. Bullying in schools. Problem-oriented guides for police, Problem-oriented guide series, guide 12. — U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, 2008. — Р. 49. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=100711>— Загол. з екрану. – Мова англ.

Ключевые слова: буллинг, школа, подростки, обидчик, жертва, наблюдатель буллинга.

Key words: bullying, school, teens, bullying's offender, bullying's victim, bullying's observer.

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ АТЛЕТИЧНОЮ ГІМНАСТИКОЮ В СУЧАСНИХ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДАХ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ЧОЛОВІКІВ ПЕРШОГО ЗРІЛОГО ВІКУ

Завдання дослідження: 1) розкрити специфіку та основні риси атлетичної гімнастики, охарактеризувати групи її спеціальних вправ; 2) розглянути типи та організацію діяльності сучасних фізкультурно-оздоровчих закладів, які надають послуги із занять атлетичною гімнастикою, ознайомитися з принципами та організацією занять атлетичною гімнастикою в фітнес-центрі "Viper Gym".

(м. Ужгород, вул. Легоцького, № 19а); 3) експериментально підтвердити або спростувати позитивний вплив регулярних занять атлетичною гімнастикою на фізичний розвиток чоловіків першого зрілого віку.

Об'єкт дослідження – процес оздоровлення чоловіків першого зрілого віку. Предмет дослідження – організація, побудова і процес занять з атлетичної гімнастики в сучасному спортивно-оздоровчому клубі.

Методи дослідження.

1. Теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел.

2. Педагогічне спостереження.

3. Педагогічний експеримент.

4. Антропометричні методи. Маса тіла (кг) вимірювалася за допомогою медичної електронної ваги, довжина тіла (см) – з використанням антропометра. Індекс Кетле (ІК), який визначає співвідношення довжини й маси тіла, розраховувався за такою формулою:

$$IK = \frac{\text{Маса тіла (г)}}{\text{Довжина тіла (см)}}, \text{ г/см} \quad (1)$$

Обводи грудної клітини (ОГК) вимірювалися за допомогою сантиметрової стрічки у трьох різних станах – у стані спокою, на вдиху й на видиху. Експерію грудної клітини (ЕГК) було розраховано за такою формулою:

$$EGK = (\text{ОГК на вд.} - \text{ОГК у сп.}) + (\text{ОГК у сп.} - \text{ОГК на вид.}), \text{ см} \quad (2)$$

Індекс пропорційності (ІП) було розраховано за такою формулою:

$$IP = \frac{\text{ОГК у спокої (см)}}{\text{Довжина тіла (м)}} \times 100\% \quad (3)$$

За допомогою антропометричних методів вимірювалися розміри обводів плеча, стегна, шиї, талії, зап'ястя (см) всіх учасників педагогічного експерименту.

5. Методи математичної статистики.

Дослідження було організоване і проведене на базі ужгородського фітнес-центру "Viper Gym". До експериментальної групи увійшли 18 чоловіків першого зрілого віку, середній вік яких склав 29,2 роки. 3 рази на тиждень протягом 6 місяців (червень-листопад 2013 р.) вони займалися атлетичною гімнастикою за програмою силового оздоровлення фітнес-центру під керівництвом досвідчених інструкторів. До початку і після проведення експерименту визначалися параметри фізичного розвитку його учасників. Паралельно здійснювалося педагогічне спостереження, метою якого було дослідження організації занять і тренувань з атлетизму та атлетичної гімнастики у фітнес-центрі "Viper Gym".

Результати дослідження. Назва атлетичної гімнастики вказує на її прямиї зв'язок як з атлетизмом, так і з гімнастикою. Є декілька важливих чинників, які роблять основну гімнастику придатною для занять атлетизмом: 1) за допомогою гімнастичних вправ можна здійснювати локальний (вибірковий) вплив на м'язи; 2) гімнастичні вправи дозволяють легко дозувати навантаження за рахунок зміни кількості повторів, режиму м'язової роботи, вибору простих чи складних варіантів виконання вправ залежно від фізичної підготовленості й самопочуття; 3) є можливість використовувати масу власного тіла як обтяження; 4) можливе розчленування складних вправ на більш прості й доступні складові; 5) засвоювати технічно складні вправи можливо, використовуючи проводку за рухом, допомогу в найбільш складних частинах руху [4; 8].

В сучасній атлетичній гімнастиці розрізняють оздоровчий і спортивний напрями. Оздоровча система атлетичної гімнастики заснована на використанні комплексів силових вправ із різними обтяженнями або без них у поєднанні з різнобічною фізичною підготовкою; вона не передбачає використання обов'язкового набору спеціальних тренажерів, штанг, гантелей тощо. Натомість спортивний напрям пов'язаний із підготовкою професійних атлетів (в його рамках існують такі різновиди як культуризм, бодібілдінг тощо). Основу атлетичної гімнастики становить метод силового тренування, але водночас вона використовує широкий арсенал засобів основної гімнастики; як вид гімнастики

вона спрямована на досягнення більш високого рівня фізичного розвитку і загальної фізичної підготовленості, а як вид атлетизму – в першу чергу на розвиток силових якостей. Характерними ознаками оздоровчої атлетичної гімнастики є регулярні дозовані заняття, жорстка система чергування роботи й відпочинку, кількості підходів, повторів, маси обтяжень у різних режимах м'язової роботи, підбір м'язових режимів, які справляють найбільший оздоровчий ефект [1; 4; 6].

В атлетичній гімнастиці використовуються такі групи спеціальних вправ.

1. Вправи без обтяжень та обтяжувачів застосовують подолання опору власного тіла чи його ланки. Це силові переміщення або статичні напруження м'язів-антагоністів (наприклад, згинання і розгинання рук в упорі лежачи, присідання, підтягування).

2. Вправи силового характеру на снарядах масового типу, що ґрунтуються на переміщеннях власного тіла. Ці вправи обумовлені застосуванням різних снарядів (поперечина, бруси, кільця, кінь) і розмаїттям використовуваних ситуацій: на снарядах виконуються вправи у висі й в упорі, у змішаних положеннях, швидко і повільно, акцентуючи увагу на уповільненні чи прискоренні переміщень, утримувати статичних положень.

3. Вправи з гімнастичними предметами певної важкості та еластичності (набивними м'ячами, еспандерами тощо). Особливості кожного предмета визначають характер вправи з ним, можливості маніпулювання, ступінь напруженості. При цьому з'являється парно-групова форма вправ, ігрові та змагальні методи її використання.

4. Вправи зі стандартними обтяженнями (гантелями, гириями, штангами). Головна їхня особливість – суворе дозування маси обтяжувача. Вправи з гантелями містять симетричні й асиметричні рухи руками в поєднанні з нахилами, поворотами, випадами, присіданнями. Специфіка вправ з гириями полягає в тому, що при звичайному хваті гиря знаходиться поза площею опори, через що виникає її обертання, спротив якому потребує прояву значних зусиль. Вправи зі штангою загалом входять в арсенал важкої атлетики, але в атлетичній гімнастиці з метою оздоровлення і загальної силової підготовки крім самої штанги застосовують її елементи – грифи, диски, замки. Тому атлетичні гімнасти не обмежуються класичним триборством, а застосовують різноманітні рухи в різних формах і положеннях.

5. Вправи силового характеру, що виконуються в парах і трійках, використовують опір партнерів. Їхня взаємодія будується таким чином, що один створює опір дії іншого, а другий долає його в певний спосіб. Характер опору може бути різним: незначне постійне додання опору; активний спротив, що переходить у протилежну дію одного з партнерів. У таких вправах важливо зберігати ступінь опору на протязі всієї дії або цілеспрямовано його змінювати.

6. Вправи на тренажерах і спеціальних пристроях. Як правило, застосовуються тренажери "блочного типу", які дозволяють регулювати навантаження за рахунок зміни маси обтяження (ступеня опору) і включати в роботу по чергово різні частини тіла, приймаючи різні положення. Вправи на тренажерах починають з дрібних груп м'язів, поступово переходячи до крупних м'язових утворень [2; 3; 7].

Спробуємо виділити найбільш характерні для сучасної оздоровчої атлетичної гімнастики риси.

1. Ті, хто займається, у тренувальних заняттях в якості моделі використовують окремі риси системи підготовки у спортивному атлетизмі, що можуть змінюватися з урахуванням віку, стану здоров'я та фізичної підготовленості, матеріальних умов.

2. Окрім силових вправ, у тренуваннях можуть застосовуватися вправи на розвиток швидкості, спритності, витривалості, гнучкості на основі найбільш доступних і зручних засобів.

3. З метою гармонійного та пропорційного розвитку тіла з помірно гіпертрофованістю м'язів застосовуються різноманітні методи розвитку м'язів.

4. Займатися оздоровчою атлетичною гімнастикою можуть особи різного віку і різної фізичної підготовленості.

5. Заняття можна проводити в будь-яких умовах: у гімнастичному залі зі снарядами або без них, в атлетичному клубі

з предметами, що забезпечують обтяження, на тренажерах і т. п., або без них. Заняття в парку чи на спортивному майданчику можна проводити без обтяжень і спеціальних тренажерних пристроїв, використовуючи масу власного тіла, його опір, ізометричні вправи [Анд; Лап].

На сьогодні в багатьох країнах світу діють різні типи фізкультурно-оздоровчих закладів. Залежно від контингенту розрізняють типи закладів для дітей, осіб середнього віку, літніх осіб, жінок, родин; залежно від обраного виду спорту або пропонованих програм – атлетичні клуби, фітнес-центри, клуби аеробіки, боулінга, бодибілдінгу тощо. Особливою популярністю користуються багатоцільові заклади, які здійснюють свою діяльність з метою задоволення самого широкого кола фізкультурно-оздоровчих запитів клієнтів. Організація їхньої діяльності включає організаційні, правові, фінансові, маркетингові, рекламні, інноваційні, персональні та деякі інші аспекти. Все більшу популярність завоюовують клуби, які пропонують індивідуальні програми і в яких працюють персональні інструктори: з жінками, які мають надлишкову вагу; з літніми особами, які не мають досвіду занять фізичними вправами; з особами, які бажають серйозно зайнятися шейпінгом або бодибілдінгом тощо. Невід'ємною ознакою закладів, які надають послуги із занять атлетичною гімнастикою, наявність силових тренажерів. В

українських фітнес-центрах і спортивно-оздоровчих клубах використовуються силові тренажери, силові центри, фітнес-станції, фітнес-центри, універсальні тренажери, атлетичні тренажери і станції, багатофункціональні мультистанції торгових марок "Life Gear" (Тайвань), "BodyCraft", "Bodi Solid" (США), "Housefit", "Kettler" (Німеччина), "Torneo" (Італія), "Inter Atletika" (Росія), "Васил" (Україна) [5].

Групові програми ужгородського фітнес-центру "Viper Gym" відрізняються великим розмаїттям напрямків оздоровлення. Тренажерні зали працюють на двох рівнях: 1) зал вільних обтяжувачів і силових тренажерів; 2) зал кардіотренажерів. Основні методики силових спрямованості, на яких у фітнес-центрі "Viper Gym" будуються заняття з атлетичної гімнастики, передбачають три види тренувань: 1) з додатковою допомогою; 2) повільне пряме тренування; 3) повільне зворотне тренування.

Проведене автором експериментальне дослідження дало такі результати. В табл. 1 представлені групові показники фізичного розвитку досліджуваних до і після експерименту, оброблені за допомогою методів математичної статистики (X – середній арифметичний показник експериментальної групи; S – стандартне (середнє квадратичне) відхилення; V – коефіцієнт варіації (у %); P – рівень значущості для виявлення статистичної достовірності).

Таблиця 1

Середні показники фізичного розвитку досліджуваних до і після експерименту (n = 18)

Показники	До експерименту				Після експерименту			
	-X	S	V	P	-X	S	V	P
Довжина тіла (см)	179.0	6.48	3.59	< 0.05	179.1	5.84	3.21	< 0.05
Маса тіла (кг)	71.2	8.67	12.19	< 0.05	72.4	8.58	12.00	< 0.05
Індекс Кетле, г/см	397.77	9.44	2.24	< 0.05	404.24	9.83	2.37	< 0.05
ОГК (спокій), см	96.50	5.32	5.29	< 0.05	97.03	5.60	5.61	< 0.05
ОГК (вдих), см	99.32	5.01	5.04	< 0.05	99.88	5.33	5.34	< 0.05
ОГК (видих), см	94.81	4.94	5.19	< 0.05	94.87	5.13	5.53	< 0.05
ЕГК, см	4.51	0.33	6.09	> 0.05	5.01	0.42	6.23	< 0.05
Індекс пропорційності, %	53.9	3.22	5.63	> 0.05	54.2	3.70	6.48	> 0.05
Обводи плеча, см	33.1	0.87	2.26	< 0.05	34.0	0.74	1.83	< 0.05
Обводи стегна, см	52.8	1.56	2.86	< 0.05	53.7	1.83	3.32	< 0.05
Обводи шиї, см	43.2	0.63	1.56	< 0.05	43.7	0.57	1.47	< 0.05
Обводи талії, см	79.1	4.13	5.22	< 0.05	80.5	4.04	5.02	< 0.05
Обводи зап'ястя, см	17.9	0.41	2.29	< 0.05	18.0	0.63	3.50	< 0.05

Таблиця 2

Динаміка змін середніх показників фізичного розвитку досліджуваних за час проведення експерименту (n = 18)

Показники	До експерименту	Після експерименту	Динаміка в одиницях виміру	Динаміка у %
Довжина тіла (см)	179.0	179.1	+ 0.1	+ 0.06
Маса тіла (кг)	71.2	72.4	+ 1.2	+ 1.69
Індекс Кетле, г/см	397.77	404.24	+ 6.47	+ 1.63
ОГК (спокій), см	96.50	97.03	+ 0.53	+ 0.55
ОГК (вдих), см	99.32	99.88	+ 0.56	+ 0.56
ОГК (видих), см	94.81	94.87	+ 0.06	+ 0.06
ЕГК, см	4.51	5.01	+ 0.5	+ 11.09
Індекс пропорційності, %	53.9	54.2	+ 0.3	+ 0.56
Обводи плеча, см	33.1	34.0	+ 0.9	+ 2.72
Обводи стегна, см	52.8	53.7	+ 0.9	+ 1.70
Обводи шиї, см	43.2	43.7	+ 0.5	+ 1.16
Обводи талії, см	79.1	80.5	+ 1.4	+ 1.77
Обводи зап'ястя, см	17.9	18.0	+ 0.1	+ 0.56

Як видно з таблиць 1, 2, середній показник маси тіла досліджуваних чоловіків за 6 місяців регулярних занять зріс на 1,2 кг, або на 1,69%: таке незначне зростання маси тіла є звичайною реакцією організму на заняття оздоровчою атлетичною гімнастикою. Індекс Кетле вважається нормальним у діапазоні 370-400 г/см. Після експерименту середній показник індексу досліджуваних чоловіків зріс до 404,24 г/см, що дещо вище за норму; загальне зростання індексу становило 6,47 г/см, або 1,63%. За час проведення експерименту середні показники обводу грудної клітини відповідно зросли: у стані спокою – на 0,53 см (0,55%), на вдиху – на 0,56 см (0,56%), на видиху – на 0,06 см (0,06%). Більш інформативною в цьому плані є наявність позитивної динаміки змін середнього показника екскурсії грудної клітини на 0,5 см, або 11,09%. Нормальними вважаються показники екскурсії грудної клітини в діапазоні 5-9 см, показники нижчі від 4 см вважаються низькими. Отже, отримані середні показники екскурсії грудної клітини не є низькими і наближаються до нижніх меж середнього діа-

пазону, середній показник на момент закінчення експерименту є нормальним. Норма індексу пропорційності складає 52-54%, для широкогрудих чоловіків цей показник може перевищувати 55%. Середній рівень пропорційності серед учасників експерименту зріс до 54,2% (на 0,56%), що розцінюється автором як позитивне зрушення. Розрахунки показали позитивну динаміку змін середніх показників обводів плеча, стегна, шиї, талії, зап'ястя. Середні обводи зросли відповідно: плеча – на 0,9 см (2,72%), стегна – на 0,9 см (1,70%), шиї – на 0,5 см (1,16%), талії – на 1,4 см (1,77%). Середній показник обводів зап'ястя зріс на 0,1 см (0,56%) – до 18 см; у чоловіків першого зрілого віку розміри обводу зап'ястя в діапазоні 16,5-18 см свідчать про середню будову тіла, більші за 18 см – про кремезну, менші від 16,5 см – про тендітну будову. Відносно низькі коефіцієнти варіації засвідчують досить високу однорідність експериментальної групи за даним блоком показників фізичного розвитку.

1. Атлетична гімнастика має прямий зв'язок водночас із ат-

летизмом та гімнастикою, в ній розрізняють оздоровчий і спортивний напрями. Основу атлетичної гімнастики становить метод силового тренування, проте вона використовує широкий арсенал засобів основної гімнастики. В атлетичній гімнастиці використовуються вправи без обтяжень на подолання опору власного тіла, на снарядах масового типу, що ґрунтуються на переміщеннях власного тіла, з гімнастичними предметами, зі стандартними обтяженнями, на тренажерах і спеціальних пристроях тощо.

2. У сучасних умовах послуги із занять атлетичною гімнастикою надають фізкультурно-оздоровчі заклади різних типів, передусім фітнес-центри та спортивно-оздоровчі клуби, обладнані відповідними силовими тренажерами. В ужгородському фітнес-центрі "Viper Gym" розроблені та втілюються у практику методики, що передбачають тренування з додатковою допомогою, повільне пряме і повільне зворотне тренування.

3. За час проведення експерименту у досліджуваних чоловіків зафіксоване загальне зростання індексу Кетле на 1,63% (до 404,24 г/см, що дещо вище за норму). Середній показник обводу грудної клітини у стані спокою збільшився на 0,55%. Зафіксовано позитивну динаміку екскурсії грудної клітини на 11,09% (до 5,01 см, що наближається до нижніх меж середнього діапазону). Середній рівень індексу пропорційності зріс на 0,56% (до 54,2%, що перевищує середній діапазон). Збільшилися середні показники обводів плеча, стегна, шиї, талії, зап'ястя. Отже, практично за всіма параметрами фізичного розвитку спостерігалася позитивна динаміка змін. Таким чином, доведено, що сучасні оздоровчо-тренувальні програми із застосуванням засобів атлетичної гімнастики при їх регулярному цілеспрямованому використанні справляють позитивний вплив на фізичний розвиток чоловіків першого зрілого віку.

Література та джерела

1. Андреев В.Н. Атлетическая гимнастика: Методическое пособие / В.Н.Андреев, Л.В.Андреева. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 128 с.
2. Гантельная гимнастика / Автор-составитель И. Кремнев. – Ростов-на-Дону: Феникс; СПб.: Северо-Запад, 2007. – 221 с.
3. Дмитриев А. Атлетизм без железа / А.Дмитриев. – М.: Изд-во "Эксмо", 2006. – 96 с.
4. Лапутин А.Н. Атлетическая гимнастика / А.Н.Лапутин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – К.: Здоров'я, 1990. – 176 с.
5. Менеджмент и экономика физической культуры и спорта: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.И.Золотов, В.В.Кузин, М.Е.Кутепов, С.Г.Сейранов. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 432 с.
6. Остапенко Л.А. Атлетическая гимнастика / Л.А.Остапенко, В.М.Шубов. – М.: Знание, 1986. – 96 с.
7. Фохтин В.Г. Атлетическая гимнастика без снарядов / В.Г.Фохтин. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 77 с.
8. Щур И.П. Бодибилдинг и фитнес / И.П.Щур, В.П.Щур, О.П.Щур. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 215 с.

В статті раскрыты специфика и основные черты атлетической гимнастики, охарактеризованы группы ее специальных упражнений; экспериментально обосновано положительное влияние регулярных занятий атлетической гимнастикой на уровень физического развития мужчин первого зрелого возраста.

Ключевые слова: атлетическая гимнастика, физкультурно-оздоровительные заведения, мужчины первого зрелого возраста, физическое развитие.

The author of the article has considered the specificity and the main features of athletic gymnastics, has characterized the groups of its special exercises; has defined the positive impact of athletic gymnastics and regular trainings on the level of male of the first mature age. The practice of using the athletic exercises, which combines the athletic and gymnastic elements, eventually gets more and more supporters. The studies of athletic gymnastics nowadays go beyond the study of manifestations of muscle strength, physiological and psychological requirements for athletes, general and special power capacity, the impact of weight training on body condition etc.

Key words: sports and improving institutions, the first mature age men, physical development.

УДК 378.14

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Товканець Ганна Василівна

м.Мукачеве

Актуальність проблеми визначається необхідністю реалізації успішної професійної економічної діяльності в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, що буде здійснюватися людиною, яка має високий професійний та кваліфікаційний рівень і може бути конкурентоспроможною на ринку праці. Зосереджено увагу на формуванні суспільства, в якому знання і соціальна відповідальність стають головними чинниками життєдіяльності людини; на виробленні прогностичних знань для своєчасного прийняття і реалізації соціально відповідальних рішень; на потребах у вивченні і творчому осмисленні новітніх тенденцій світового розвитку освіти.

Ключові слова: педагогічний аналіз, освітні завдання, вища економічна освіта.

Процес глобалізації пов'язаний з багатьма чинниками, які безпосередньо впливають на ринок праці. Одним з них є підвищення вимог до кваліфікації та освіти. Тенденцією останніх років у зв'язку з динамічним розвитком економіки є значне зменшення кількості робочих місць, що не потребують кваліфікованих працівників. Основним джерелом економічного зростання, розвитку стають знання й інновації. Реалізація успішної професійної економічної діяльності буде здійснюватися людиною, яка має високий

професійний та кваліфікаційний рівень, що відповідає потребам розвитку економічної сфери.

Проблема підготовки фахівців економічного профілю та розвитку теорії людського капіталу у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів розглядалася такими вітчизняними дослідниками, науковцями як В.Базилевич, В.Бобров, К.Беркіта, А.Бутинець, М.Вачевський, М.Владика, М.Волошинова, А.Лігоцький, Ю.Лігум, Н.Ничкало, Т.Оболєнська, О.Падалка, Т.Поясок, О.Романовський, Л.Товажнянський, І.Ходикіна та ін. Розвитку тенденцій світової спільноти, вищої освіти та економічної освіти у вищій школі в умовах глобалізації присвячені дослідження зарубіжних (Ф.Альтбах, Й.Буцко, Ф.Кернкрос, Л.Клайн, С.Курбатов, С.Мендловіч, Й.Малах, П.Мігок, Т.Монахан, Е.Ласло, В.Пеняк, Б.Плескович, П.Скотт, Е.Тоффлер, Ф.Фукуяма, Н.Хілі, Х.Хорта, В.Чан, Й.Шумпетер, Ю.Щербанін) та вітчизняних (В.Андрущенко, В.Кремень, В.Луговий, В.Лукашевич, М.Чешко та ін.) науковців і дослідників.

Вивчення та узагальнення на сучасному етапі розвитку українського суспільства, на нашу думку, потребують завдання економічної освіти.

Мета статті: здійснити педагогічний аналіз завдань економічної освіти в Україні в умовах глобалізаційних та інтеграційних

процесів.

Насамперед зазначимо, що навчально-виховний процес у вищій економічній школі має бути спрямований на обмін сучасними знаннями, формування творчості, розвитку уяви, продукування ідей. Здобуті знання та сформовані навички повинні сприяти ефективній діяльності майбутніх фахівців у економічній галузі, що стане одним з найважливіших шляхів збереження або одержання роботи майбутніми економістами і проєктується в майбутньому в їх прагненні до постійного самовдосконалення.

Економічна освіта на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями переходу до демократичної і правової держави, ринкової економіки, необхідності наближення її до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку.

Розвиток економічної освіти в Україні на сучасному етапі зумовлений: глобалізацією міжнародних економічних та фінансових зв'язків, формуванням інформаційного суспільства, в якому знання і соціальна відповідальність стають головними чинниками життєдіяльності людини як творчого працівника, споживача і члена суспільства; необхідністю пріоритетного розвитку у суспільстві і державі гуманістичних, соціально орієнтованих загальнолюдських моральних норм і цінностей; виробленням прогностичних знань для своєчасного прийняття і реалізації соціально відповідальних рішень, що сприяють розвитку як особистості, так і суспільства загалом; потребами самої економічної освіти у визначенні нових принципів і механізмів побудови системи освіти в Україні, шляхів практичної переорієнтації на них економічної освіти; у вивченні, творчому осмисленні новітніх тенденцій світового розвитку освіти, обґрунтованого поєднання зарубіжних технологій із досягненнями національної освіти в процесах інтеграції у європейський та світовий освітній простір [2, с.4].

Вирішення пріоритетних завдань інноваційного соціально-економічного розвитку країни неможливе без опори на освіченість суспільства. Вища школа робить значний внесок у формування економіки і розвиток громадянського демократичного суспільства, забезпечує відтворення та розвиток інноваційного потенціалу економіки і демократичного суспільства. З урахуванням державних і регіональних потреб поліпшено структуру і збільшено обсяги підготовки фахівців, розширено доступ до здобуття вищої освіти осіб з особливими потребами. На сучасному етапі розробляються та впроваджуються нове покоління стандартів вищої освіти, сучасні освітні технології, кредитно-модульна система організації навчального процесу. Уже сьогодні в Україні навчається 27 000 студентів із 10 країн світу, що сприяє підвищенню престижу України. Уживаються заходи щодо активізації наукових досліджень, інтеграції науки з виробництвом [6].

Водночас вища школа ще не стала дієвим чинником утвердження моделі інноваційного соціально-економічного розвитку України. Стримуючим фактором розвитку вищої школи є: відсутність науково обґрунтованих критеріїв матеріально-технічного та фінансового забезпечення; не упорядкована взаємодія сфери праці і сфери освіти; недостатньо уваги приділяють вирішенню цієї проблеми міністерства та відомства; не визначено реальні потреби загальнодержавного та регіональних ринків праці; майже половина вищих навчальних закладів не проводить науково-дослідні та дослідно-конструкторські розробки (кількість державних програм, в яких задіяні вищі навчальні заклади, становить лише 19%); обмежуються права вищих навчальних закладів на здійснення фінансово-господарської діяльності, що не дозволяє залучати додаткові джерела фінансування; недостатнім є розвиток соціального партнерства з промисловцями і підприємцями з питань підготовки фахівців та організації, проведення спільних науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт щодо створення сучасних технологій для інноваційного розвитку економіки [6].

Оскільки вища економічна освіта – це освіта, в процесі якої організація взаємодії суб'єктів навчання зорієнтована на професійно-економічний розвиток особистості та на специфіку майбутньої професійної діяльності, а в наш час суттєво змінюється зміст праці на підприємствах і в організаціях усіх профілів і типів, то, безперечно, такі детермінанти мають бути відображені в системі економічної освіти. Економічна освіта у вищих навчальних закладах України має за мету підготовку фахівців-економістів із

сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вміннями їх практичного використання при розв'язанні соціально-економічних проблем на базі постійної самоосвіти.

Прискорення процесів євроатлантичної інтеграції може бути успішним тільки за умови проведення кардинальних і дуже швидких перетворень в системі вищої економічної освіти. В «Стратегії соціально-економічного розвитку України на період 2004-2015 рр.» визначені стратегічні напрями розвитку економіки: стійке економічне зростання, інноваційний економічний розвиток, соціальна переорієнтація економіки, інтеграція в Європейський Союз, розвиток економіки знань. Водночас зазначимо, що напрям щодо розвитку економіки знань має переважно технократичний характер. Загалом, Стратегія розглядає розвиток економіки знань як одну зі складових інноваційної моделі економіки, тоді як європейська концепція виходить з пріоритетності розвитку економіки знання, а інноваційний розвиток – розглядає як провідний принцип [10]. На розвиток вищої економічної освіти в Україні сповільнюючий вплив має ряд чинників: економічна криза, класичні економічні теорії, які розглядають економічне зростання в контексті чотирьох категорій (земля, праця, капітал, технології), не надаючи уваги людському капіталу; отримання знань через запам'ятовування і повторення отриманої інформації, вивчення того, що вже зроблено, а не новаторство і моделювання вирішення проблем, що виникають.

Вивчення документальних джерел і наукової літератури [1; 3; 4; 7; 8; 9]: уможливило обґрунтування таких завдань розвитку вищої економічної освіти в Україні.

1. Створення умов для самореалізації особи як економічно активного члена суспільства, здатного свідомо долучатися до економічного життя країни; задоволення потреб суспільства і держави у фахівцях економічного профілю, здатних практично реалізувати стратегію сталого економічного, соціального і духовного розвитку України, для забезпечення високого рівня життя народу; забезпечення мобільності студентів та викладачів; виховання у майбутніх фахівців цілісного соціально-економічного світосприйняття і сучасного наукового світогляду, формування свідомості членів суспільства на основі системного економічного мислення, що створює для них можливості опановувати знання, вміння та навички економічної діяльності; нарощування потенціалу професорсько-викладацького складу та підвищення його соціального статусу; розвиток економічної науки у ВНЗ як основи забезпечення постійного оновлення змісту, підвищення якості навчання в освітніх установах різних форм власності; вдосконалення управління і організаційно-економічного механізму функціонування навчальних закладів освіти; інтеграція вітчизняної вищої професійної економічної освіти у європейський освітній простір; упровадження європейської системи заліку знань, розвиток критеріїв і методології оцінки якості викладання; забезпечення приєднання до Болонського процесу, у тому числі за рахунок узгодження змісту навчання, розвитку співробітництва навчальних закладів, схем мобільності, інтеграції програм навчання, технологій тренінгу і наукових досліджень; розроблення системи зіставлення кваліфікації вітчизняних фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів та кваліфікації фахівців європейських країн; залучення роботодавців до соціального партнерства в організації професійної економічної освіти для задоволення потреб ринку праці; створення умов для соціального партнерства учасників навчального процесу; відповідність якості вітчизняної економічної освіти вимогам міжнародного ринку праці.

2. Оптимізація структури спеціальностей та спеціалізацій вищої економічної освіти, яка здійснюється згідно з тенденціями розвитку економічної освіти та практики з урахуванням вимог ступеневої підготовки фахівців, що передбачає інтеграцію в групи близькі за змістом освіти і характером майбутньої роботи спеціальності з урахуванням ступеневості освіти; розробка переліку економічних спеціальностей, максимально наближених до переліку наукових спеціальностей; розвиток спеціалізації як засіб реагування на вимоги практики, віддзеркалення регіональної специфіки та реалізації науково-педагогічного потенціалу вищих навчальних закладів [2, с.4].

3. Удосконалення управління вищою економічною освітою,

що повинно здійснюватися на основі: удосконалення системи управління моніторингом та контролем якості економічної освіти через налагодження взаємодії між відповідними державними, громадсько-державними та громадськими органами; організації експериментів та проведення пошукової інноваційної освітньої діяльності в провідних вищих навчальних закладах України; участі вищих навчальних закладів у галузевих програмах розвитку національної економіки; розроблення методики і системи показників для оцінки діяльності вищих навчальних закладів, здійснення моніторингу їх діяльності та забезпечення об'єктивної оцінки суспільства; гарантування відкритості та публічності діяльності вищих навчальних закладів і широкого інформування громадськості про їх основні результати; вдосконалення державного та регіонального замовлення на підготовку фахівців.

4. Посилення економічної підготовки фахівців у неекономічних вищих навчальних закладах. Для забезпечення умов оволодіння сучасними економічними знаннями для студентів неекономічних вищих навчальних закладів потрібно: переглянути перелік дисциплін загальноосвітньої підготовки за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; вжити заходів щодо поліпшення навчально-методичного забезпечення та підвищення кваліфікації викладачів економічних дисциплін.

5. Удосконалення економічної освіти в школі, що передбачає сприяння тому, щоб економічна освіта допомагала учням набутти досвіду самостійного прийняття рішень в економічних ситуаціях, формувати навички застосування економічних знань, розуміти сутність економічних подій і явищ; вважати недоцільним вивчення спеціальних економічних дисциплін у загальноосвітній школі.

6. Удосконалення стандартів економічної освіти що передбачає: модернізацію галузевих стандартів вищої освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; запровадження в навчальний процес форм і методів, що забезпечують посилену орієнтацію його на практичну або наукову підготовку студентів залежно від освітньо-кваліфікаційного рівня.

7. Удосконалення якості навчального процесу шляхом упровадження сучасних методик навчання. Одним із ключових напрямів розвитку економічної освіти є підвищення якості навчання через упровадження в навчальний процес новітніх освітніх технологій та розвиток педагогічної майстерності. Для цього передбачається: впровадити в процес підготовки економістів такі активні методи навчання, як ділові, рольові ігри, семінари-дискусії, колоквиуми, ситуаційні вправи (кейси); розробити і впровадити сучасні дистанційні технології навчання із застосуванням комп'ютерних мереж для всіх форм навчання; створити систему узагальнення та поширення досвіду використання сучасних методик навчання; сприяти інформатизації навчального процесу та розвитку дистанційних технологій навчання.

8. Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Упровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ЄКТАС) передбачає: зміну структури навчальних планів та програм підготовки фахівців згідно з вимогами ЄКТАС; підготовку нормативних документів що впорядковують мобільність студентів та викладачів у навчальному процесі.

9. Впровадження результатів наукових досліджень у навчальний процес, що передбачає: орієнтацію економічної науки у ВНЗ на розвиток відповідних економічних спеціальностей; залучення науковців НАН України, НАПН України, АМН України, до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах; відродження практико-орієнтованих наукових шкіл і побудову принципово нових моделей прикладних досліджень, що сприяють розвитку економічної освіти; цільове фінансування перспективних прикладних досліджень і соціально-освітніх проектів; удосконалення традиційних і пошук сучасних форм у змісті та методиках навчання; подальше вдосконалення номенклатури наукових спеціальностей, що відображали б сучасний стан і тенденції світового розвитку економічної науки; забезпечення інтеграції академічної і вузівської науки, створення організаційних форм спільної наукової та науково-педагогічної діяльності; забезпечення вдосконалення системи підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів.

10. Поглиблення зв'язків між економічною освітою і практи-

кою. Висока якість підготовки сучасного фахівця забезпечується поєднанням фундаментальних та спеціальних знань із практичною підготовкою. Для наповнення цих процесів сучасними підходами і змістом треба: вжити заходів на державному рівні щодо створення підприємствами та організаціями різних форм власності необхідних умов для проходження практики студентами; розробити нові форми практичної підготовки через створення навчально-тренінгових фірм, бізнес-інкубаторів, індивідуальні завдання, що розвивають практичні вміння та навички студентів; розширити можливості набуття науково-педагогічними працівниками практичного досвіду з допомогою стажування на діючих підприємствах; спрямувати співробітництво між викладацьким складом вищих навчальних закладів і фахівцями-практиками в напрямі взаємоконсультування, підбору навчального матеріалу для створення кейсів; залучати до навчального процесу провідних фахівців діючих підприємств, організацій та установ; організувати моніторинг ринку праці та ефективну систему сприяння працевлаштуванню випускників економічних закладів освіти та факультетів.

11. Підвищення конкурентоспроможності випускників та розвиток системи їх працевлаштування. Для розв'язання цієї проблеми необхідно: розробити та впровадити у вищих навчальних закладах якісно нові форми працевлаштування випускників: підготовку до входження на ринок праці, ярмарки вакансій; розробити програму заходів, спрямованих на інтеграцію інтересів роботодавців, вищих навчальних закладів і випускників цих закладів з питань працевлаштування; створити на базі наявних державних, приватних і громадських організацій систему консультування, інформаційного й освітнянського сприяння працевлаштуванню; використовувати досвід зарубіжних вищих навчальних закладів для підвищення рівня конкурентоспроможності вітчизняних випускників.

12. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів. Для вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів необхідно: розробити цілісну систему пошуку та відбору талановитої молоді для вступу до аспірантури, у підґрунті якої - впровадження наскрізної дослідної тематики: від написання курсових робіт, конкурсних наукових праць – до дипломних робіт та дисертаційних досліджень; організувати систему стажування в наукових центрах України та за кордоном; створити молодіжні наукові центри при вищих навчальних закладах; розробити систему підтримки та заохочення талановитої молоді до наукової роботи; створити механізм прогнозування потреб вищої освіти в науково-викладацьких кадрах економічного профілю; реорганізувати систему перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з орієнтацією на інноваційні зміни в системі економічної освіти, використання сучасних інформаційних і комунікаційних засобів.

13. Для формування і вдосконалення економічного механізму функціонування вищих навчальних закладів необхідно: створити систему багатоканального фінансування вищої освіти та сприятливих умов щодо самостійного пошуку й залучення вищими навчальними закладами додаткових коштів; розробити нормативно-правову базу для забезпечення економічної незалежності вищих навчальних закладів; розробити нормативні акти, що відкривають можливості вищим навчальним закладам для співзасновництва і співучасті в створенні і спільному фінансуванні з різними організаціями (в тому числі і зарубіжними) нових навчальних закладів.

14. Для інтеграції у світовий освітній простір та приєднання України до Болонського процесу необхідно: істотно підвищення ефективності і якості міжнародної діяльності українських вищих навчальних закладів економічного профілю, розширення експорту освітніх послуг, введення спільних освітніх програм; впровадження заходів щодо взаємного визнання і встановлення еквівалентності документів про вищу і післядипломну професійну освіту, про вчені звання України та іноземних держав; створити систему взаємодії національних та міжнародних освітніх асоціацій, організацій з питань впровадження єдиних підходів до змісту, тривалості, структури і критеріїв якості освіти; вжиття заходів щодо адаптації навчального процесу відповідно до норм міжнародної практики, а саме: внесення зміни у співвідношення часу

аудиторних і самостійних занять на користь останніх; узгодження методів контролю якості знань, підвищення інтенсивності вивчення окремих економічних дисциплін; організація перекладу і адаптація визнаних у світі наукових праць та навчальних матеріалів зарубіжних вчених [2, с.4-5].

Одним із важливих інструментів, механізмів забезпечення входження в європейський інноваційний простір є педагогізація і гуманізація вищої освіти зокрема вищої економічної освіти, та освіти загалом, що спрямовано на зміну стратегічних цілей освіти і повне підкорення її інтересам людини, оскільки для розвитку і вдосконалення мислення фахівця економічного профілю важливим є не тільки збагачення асоціацій при вирішенні творчих

завдань, а й усвідомлення того, що будь-яка розробка запроваджується перш за все для людини, вона має сприяти збільшенню «людського» в житті користувача.

Таким чином, педагогічний аналіз завдань вищої економічної освіти в Україні засвідчує, що їх постановка і реалізація можливі за умов врахування створення науково обґрунтованої національної системи вищої економічної освіти, яка характеризується єдністю мети, системною єдністю усіх рівнів і компонентів економічної освіти, забезпечення відповідності навчальних програм критерію наукової обґрунтованості; інтеграцією у навчальну практику вищих шкіл економічного профілю інноваційних педагогічних технологій.

Література та джерела

1. Концепція віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eicl.kharkiv.edu/upload/E-internationalization%20concept_.
2. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – 23 січня. – С.4-5
3. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: монографія / В. Г.Кремень, В.В.Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
4. Новий курс: реформи в Україні. 2010 – 2015: національна доповідь / за заг. ред. В.М.Гейця. – К.: НВЦ НБУВ, 2010. – 232 с.
5. Пономаренко В.С. Возможности использования современных информационных и телекоммуникационных технологий в образовании / В.С.Пономаренко // Управление развитием. – 2009. – № 4. – С.86-89
6. Про Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні»: постанова Верховної Ради України // Відомості Верховної Ради України. – 2004. – № 38. – ст.479 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Про участь центральних та регіональних органів виконавчої влади, об'єднань роботодавців у формуванні трудового потенціалу держави та професійній підготовці кваліфікованих робітників до сучасної економіки України: матер. парлам. сл. у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти 21 грудня 2011 року / за заг.ред.В.П.Головінова. – К.: Парламентське вид.-во, 2012. – 480 с.
8. Статий людський розвиток: забезпечення справедливості: національна доповідь / кер. авт. колективу Е.М.Лібанова / Інститут демографії та соціальних досліджень ім.М.В.Птухи. – Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – 412 с.
9. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів: матеріали Парламентських слухань у Верховній Раді України 17 червня 2009 року / За заг.ред. проф.В.І.Полохало. – К.: Парламентське видавництво, 2009. – 628 с.
10. Стратегія соціально-економічного розвитку України на період 2004-2015 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.niss.gov/book>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Актуальность проблемы определяется необходимостью реализации успешной профессиональной экономической деятельности в условиях глобализационных и интеграционных процессов, которая будет осуществляться профессионалом, имеющим высокий профессиональный и квалификационный уровень и может быть конкурентоспособным на рынке труда. Сосредоточено внимание на формировании общества, в котором знания и социальная ответственность становятся главными факторами жизнедеятельности человека; на выработке прогнозных знаний для своевременного принятия и реализации социально ответственных решений; на потребностях в изучении и творческом осмыслении новейших тенденций развития образования в мире.

Ключевые слова: педагогический анализ, образовательные задачи, высшее экономическое образование.

Urgency of the problem is determined by the need to implement a successful professional economic activity in the conditions of globalization and integration processes to be carried out by a professional, having the high level of qualification and professional, being competitive in the labor market. Much attention has been focused on the formation of a society in which knowledge and social responsibility are the main factors of human life; on the development of predictive knowledge for timely adoption and implementation of socially responsible decisions; on the needs in research and creative interpretation of the latest trends in the development of education in the world.

Key words: pedagogical analysis, learning objectives, higher economic education.

УДК 37.013.42

ЗАГАЛЬНА І СПЕЦІАЛЬНА ПРЕВЕНЦІЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Товканець Оксана Сергіївна

м.Мукачеве

Актуальність проблеми визначається необхідністю в сучасних умовах розвитку українського суспільства здійснювати профілактику девіантних проявів поведінки серед молоді як превенцію соціальної деформації особистості. Визначено орієнтовні завдання профілактичної програми, що включають освітній, психологічний та соціальний компоненти. Для вирішення поставлених завдань і реалізації профілактичних програм запропоновано використовувати комплекс методик: соціодраму, соціально-орієнтовані ігри, соціально-психологічний тренінг. Схарактеризовано самовиховання як свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення у себе позитивних рис і подолання негативних.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактика, самовиховання, загальна і спеціальна превенція.

Нестабільність політичної, економічної, соціальної, правової системи, різкі соціальні розшарування, зміни у суспільній свідомості, переосмислення духовних цінностей, що є характерним для українського суспільства, зумовлює зростання різних девіантних проявів серед дорослих і молоді.

Особливо небезпечними є прояви девіацій серед неповнолітніх, які можуть зумовити подальшу соціальну деформацію особистості, скоєння серйозних правопорушень і злочинів за відсутності належної уваги до прояву найперших симптомів відхилення у

формуванні особистості. Тому важливим видається профілактика девіантної поведінки неповнолітніх як система комплексних заходів, що здійснюються державними, громадськими організаціями і спрямовані на виявлення і ліквідацію причин, які негативно впливають на здоров'я і розвиток особистості неповнолітніх, сприяють їх бездоглядності, вчиненню правопорушень.

Дослідження різних аспектів проблеми девіантної поведінки та її профілактики в молодіжному середовищі посідає чільне місце у творчому доробку сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (П. Вест, В. Бедь, А. Дойч, О. Джука, І. Запорожан, Ю. Клочан, А. Коен, І. Козубовська, Н. Максимова, Л. Набока, В. Оржеховська, Є. Петухов, Ю. Поліщук, М. Синьов, Т. Федорченко, М. Фіцула та ін.).

У зв'язку із зазначеним вище надзвичайно актуальним є визначення цілей і завдань профілактичної діяльності з неповнолітніми, що і стало предметом нашого дослідження.

Мета статті: обґрунтувати завдання загальної і спеціальної превенції в процесі профілактичної роботи з неповнолітніми.

Вивчення наукової літератури та досвід практичної діяльності дозволяє стверджувати, що в навчальних закладах повинен здійснюватись єдиний, загальний профілактичний процес, який передбачає разом з рішенням загальних завдань і вирішення завдань специфічних, що виникають в міру появи тих чи інших проблем в учнівському середовищі.

Профілактика девіантної поведінки повинна проводитися серед усіх учнів, але, в першу чергу, доцільно виявити групи ризику і звернути на них увагу, бо це ті учні, які більшою мірою, ніж інші молоді люди, піддаються дії факторів ризику, а, отже, в цій групі є більшою ймовірність тих чи інших девіантних проявів.

Вважаємо, що не варто намагатися реалізувати в різних навчальних закладах єдину профілактичну програму. У залежності від результатів моніторингового обстеження повинні розроблятися свої програми в кожному освітньому закладі. Аналогічними можуть бути тільки завдання, компоненти і розділи загальнопрофілактичної програми.

Орієнтовними завданнями загальнопрофілактичної програми є: формування власної позиції: учні повинні відчувати, що дійсно можуть зробити правильний для себе вибір, що їм довіряють, але ні в якому разі не за принципом «тут, тепер і зразу»; створення ситуацій, що сприяють оволодінню певними поведінковими навичками, які полегшують дотримання здорового способу життя; формування рефлексивної позиції молоді людини на основі створення поля її самореалізації як особистості та індивідуальності, яка буде сприяти тому, що учень самостійно зможе знайти свою соціальну нішу, дати оцінку своїм діям, вчинкам, задуматися про ті наслідки, до яких вони приведуть, і над тим, як ці наслідки зможуть вплинути на його долю.

Відповідно до цих завдань, профілактична програма може включати:

1. Освітній компонент. Специфічний – мати уявлення про наслідки, до яких приводять ті чи інші девіантні відхилення в поведінці і як вони можуть вплинути на життя і долю людини.

Мета: навчити молодшу людину розуміти і усвідомлювати, що відбувається (з будь-ким, з нею самою) при тих чи інших способах девіантного реагування на проблемні ситуації, що виникають.

Неспецифічний – знання про себе, розуміння своїх почуттів, емоцій, знання про можливі способи роботи з ними, турбота про себе.

Мета: формування розвинутої концепції самосвідомості учнів.

2. Психологічний компонент – корекція певних психологічних особливостей особистості, що сприяють прояву девіантних відхилень у поведінці, створення сприятливого довірливого клімату в колективі, психологічна адаптація учнів з групи ризику та ін. Робота з почуттями провини, страху, невпевненості в собі, проблемами відповідальності, прийняття рішень.

Мета: психологічна підтримка учня, формування адекватної самооцінки, формування навичок прийняття рішень, вміння сказати ні, постояти за себе, визначати та нести відповідальність за себе, свої дії і свій вибір.

3. Соціальний компонент – допомога в соціальній адаптації учня до умов навколишнього соціуму, оволодіння навичками спіл-

кування, здорового способу життя.

Мета: формування соціальних навичок, необхідних для здорового способу життя і комфортного існування в соціальному середовищі.

Вважаємо, що профілактичні програми повинні включати такі розділи: 1. Інформаційний. 2. Розвиток пізнавальної сфери. 3. Розвиток особистісних ресурсів. 4. Розвиток стратегій адекватної поведінки.

На початку і в кінці програми передбачається проведення «круглих столів» із залученням різних фахівців для здійснення аналізу та підведення підсумків роботи.

Для вирішення поставлених завдань і реалізації профілактичних програм можна використовувати комплекс методик: соціодраму, соціально-орієнтовані ігри, соціально-психологічний тренінг.

Психодрама використовується з метою формування розуміння учнями зміни (при необхідності) свого внутрішнього світу. У цьому нам дуже допоміг інструмент драматичної імпровізації.

Психодраматичні методи дозволяють будувати просторово-часовий конструкт у операційній системі «тут і зараз». Помістивши в неї своє минуле, сьогодення і майбутнє, ґрунтуючись на особистому досвіді, учні мають змогу безпосередньо взаємодіяти з минулим і майбутнім. Таким чином, є можливість змінювати своє сприйняття тієї чи іншої ситуації і робити більш осмисленою і гнучкою свою поведінку в різних умовах.

Соціально-орієнтовані ігри дають учням можливість активно експериментувати як з реалістичними, так і з нереалістичними життєвими ролями, вибудовувати стратегію поведінки з різних ролевих позицій (як самого учня, так і оточуючих його людей). Учасники ролевих ігор набувають навичок стійкої і одночасно гнучкої поведінки, розширювати свій ролевий репертуар. Кожна гра повинна бути імпровізованим спектаклем, що дозволяє створювати ситуації вибору, у яких учасник обирає не тільки напрямки своєї участі в грі, але і спосіб досягнення мети.

Методика соціально-психологічного тренінгу орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи. Тренінг спрямований, перш за все, на розвиток особистості, на формування ефективних комунікативних умінь, освоєння навичок міжособистісної взаємодії. Найістотнішим результатом тренінгу вважається розуміння учнями власних психологічних особливостей і виникнення стійкої мотивації до самостійної життєвої позиції, здатності адекватно оцінювати себе, свої дії і вчинки, дії і вчинки інших людей [10].

Таким чином, розглянувши процес загальної профілактики девіантної поведінки учнів, виділивши ті види девіантних проявів, які переважають у молодіжному середовищі, необхідно зупинитися на тих завданнях, вирішення яких спрямовані на профілактику конкретних видів девіантної поведінки в процесі реалізації загальнопрофілактичної програми.

На сьогоднішній день однією з основних тенденцій, які отримали розповсюдження у молодіжному середовищі, є тенденція, пов'язана зі вживанням молоддю різних наркотичних і психоактивних речовин, що вимагає конкретних профілактичних заходів.

Включення профілактики наркоманії в загальнопрофілактичний процес має супроводжуватися:

– розглядом під час підготовки педагогів та інших фахівців освітніх установ питань, що стосуються поширення наркоманії в молодіжному середовищі, причин залучення учнів до вживання наркотиків і форм антинаркотичної профілактики;

– виявленням серед учнів групи ризику, схильних до вживання наркотиків;

– опосередкованим інформуванням учнів про шкоду вживання наркотичних речовин та їх наслідки.

З метою вирішення поставлених завдань варто вводити в процес навчання додаткові заняття з педагогами і фахівцями групи підтримки, спрямовані на знайомство їх з поставленою проблемою і формуванням умінь і навичок антинаркотичної профілактики. Доцільною також може бути «Пам'ятка для педагогічних працівників щодо виявлення учнів, що почали вживати психоактивні препарати, та першої допомоги при їх передозуванні», в якій міститься ряд практичних порад про те, як виявити учнів, що почали вживати наркотики, що робити, якщо виникають підозри

на вживання учнем наркотичних речовин, і якою має бути перша допомога при передозуванні психоактивних речовин, наприклад: *«Коли викликати швидку. Якщо хтось перебуває «під кайфом» і ви непокоїтесь за його здоров'я, негайно викликайте швидку. Коли бригада приїде, перерахуйте симптоми, які вас турбують, і розкажіть, якщо знаєте, які наркотики приймав потерпілий. Віддайте лікарям всі залишки вжитої речовини, якщо вони є. Персонал швидкої і лікарні – це не міліція. Їх не хвилює, що зробила чи вживала людина, вони просто хочуть переконатися, що вона виживе і почуватиметься краще. Тому чим швидше ви надасте максимально детальну інформацію, тим більші шанси потерпілого на повне одужання»*.

Важливим завданням антинаркотичної профілактики є правильне інформування учнів про дію на організм людини наркотичних речовин і наслідки їх вживання. Процес інформування має носити опосередкований характер. У процесі викладання таких дисциплін, як біологія, хімія, література, охорона праці, БЖД необхідно підібрати до тих чи інших тем матеріал, який буде знайомити учнів з вищезначеними питаннями. Інформаційне «насилення» над неповнолітнім у вигляді проведення широкої антинаркотичної кампанії викликає зворотну реакцію: замість того, щоб сформувати в учня негативне ставлення до наркотиків, дорослі фактично стимулюють інтерес дитини до них, що веде до бажання їх спробувати. Антинаркотична профілактика повинна органічно входити в процес загальної профілактики девіантної поведінки.

В практиці профілактики алкоголізму сьогодні домінують два підходи. Перший з них пов'язаний зі збільшенням поінформованості учнів про руйнівний вплив алкоголю в їх життєдіяльності, однак залишається відкритим питання, наскільки це знання здатне змінити установки учнів і тим більше їх реальну поведінку. Крім того, існують ще два моменти. По-перше, передача учням на уроках інформації з алкогольної тематики сама по собі пробуджує їх інтерес до вживання спиртних напоїв. По-друге, при виробленні антиалкогольних установок програми просвітницького (з елементами залякування) спрямування спочатку виходять з того, що в учня вже є алкогольні установки. Це не завжди відповідає реальності і виглядає неетично. З учнями доцільно проводити роботу, спрямовану на розкриття можливостей і перспектив здорового способу життя, формування позитивних установок до світу, суспільно значущої діяльності, освіти і т.д.

Інший підхід до цілеспрямованого формування негативного ставлення учнів до алкоголю передбачає поєднання клініко-психологічного, корекційного та освітнього напрямків. Підкреслюється необхідність поєднувати широке просвітництво, інформування про шкоду алкоголю з цілісним соціально-психологічним впливом на причини, що формують прагнення молодих людей до його вживання. Так, А. Личко виокремлює три напрями в первинній профілактиці: систему заборон і покарань, санітарне просвітництво і виділення груп ризику серед підлітків для організації відповідної психокорекційної та соціально-реабілітаційної роботи [8].

Вважаємо, що досить повно психологічний підхід до формування негативних установок щодо алкоголю висвітлено в роботах Б. Братуся. Виділяючи чітко педагогічні, і психокорекційні спрямування профілактики (організація допомоги в навчанні, зміна оцінок особистості молоді, залучення у позанавчальні види діяльності тощо), він підкреслює, що якоїсь особливої специфіки антиалкогольного виховання не існує, «...вона розпочинається в спільних проблемах та завданнях виховання особистості і профілактики будь-яких інших видів аномалій розвитку. Зрозуміло, треба вчасно інформувати дитину про згубність пияцтва, проте справжній імунітет до пияцтва та алкоголізму... дають вихована в людині активна соціальна позиція, громадська спрямованість, захопленість справою, наявність смислових перспектив і ідеалів життя» [1; 2].

Ми солідарні з автором, підкреслюючи важливість розвитку нових позитивних установок на здоровий спосіб життя, активну громадську, пізнавальну діяльність, самовдосконалення. Цікаві ідеї з формування позитивних установок на здоровий спосіб життя запропоновані у вітчизняній літературі [3; 4; 5; 6; 7; 9; 11]. Ігрова за своєю формою цілісна технологія педагогічної роботи з учнями спрямована на формування стійких позитивних установок, на підтримку здоров'я, моральних і доброзичливих соціальних відносин, цінності життя. У своєму змісті вона лише частково стосується питань безпосередньо шкідливих звичок і ставлення до них.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, підкреслимо:

- недоцільно здійснювати профілактику окремих видів девіантної поведінки як самостійного процесу;

- загально профілактична робота повинна включати в себе поряд із загальними завданнями і спеціальні, пов'язані з вирішенням проблеми проявів конкретних видів девіантної поведінки учнів;

- залежно від умов, що склалися, контингенту учнів, проблем, що виникають в учнів, рівня готовності педагогів та інших фахівців до організації профілактики девіантної поведінки в кожному освітньому закладі повинна бути власна програма профілактики, основою якої є спрямованість на особистість учня, на формування у нього рефлексивної позиції в ході суб'єктного включення його до процесу профілактики.

Слід підкреслити, що успішна профілактично-виховна робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки неможлива без спонукання їх до самовиховання і надання їм допомоги в реалізації завдань самовиховання.

Самовиховання – складний процес людського буття, свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення у себе позитивних рис і подолання негативних [12, с.226]. У найзагальніших рисах можна визначити самовиховання як усвідомлений, керований самою особистістю саморозвиток, в якому в інтересах самої особистості і суспільства планомірно формуються ознаки, властивості, воля, сили і здібності людини, причому функції вихователя повністю переходять до вихованця.

Відомо, що більш-менш свідоме самовиховання починається саме в підлітковому віці, коли в достатній мірі сформувалися основи характеру. Підліток уже має певний досвід самостійної діяльності, прагне бути схожим на дорослого, робить спробу розібратися в своїх вчинках, самоутвердитися. Але для систематичного самовиховання у підлітків (особливо з девіантною поведінкою) немає ні вольових якостей, ні навичок та умінь працювати над собою, ні достатньо розвинутої самосвідомості, а отже, досвіду саморегуляції поведінки. У них нестійкі поняття про мораль, немає чітких критеріїв для визначення ідеального образу, зразки для наслідування вибираються випадково. У підлітків великий розрив між бажаннями і їх реалізацією. Отже, вони потребують допомоги батьків, педагогів та інших фахівців.

Таким чином, першочерговим завданням у реалізації завдань загальної і спеціальної превенції є надання соціально-педагогічної і психологічної допомоги учням, схильним до девіацій (комплекс заходів соціального і психолого-педагогічного характеру, що забезпечують умови і ресурси для фізичного, розумового і духовно-морального формування особистості, корекцію негативних поведінкових проявів, нейтралізацію негативних впливів). Загальнопрофілактична робота повинна включати поряд із загальними завданнями і спеціальні, пов'язані з вирішенням проблем проявів конкретних видів девіацій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми загальної і спеціальної профілактики девіантної поведінки учнів. Подальшого вивчення вимагають питання вдосконалення законодавства стосовно протиправної поведінки неповнолітніх, необхідності органічного поєднання покарання з соціально-правовим захистом та іншими.

Література та джерела

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 31с.
2. Братусь Б.С. Профилактика детского алкоголизма / Б.С.Братусь. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 144с.
3. Буда Т.І. Молодь і діти як об'єкт соціальної роботи / Т.І.Буда // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом» (5 травня, 2003р.). – Ужгород: «Мистецька лінія», 2003. – 360с.
4. Габора Л.І. Соціально-педагогічні умови профілактики ВІЛ/СНІДу серед старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Габора Л.І.; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – 18 с.
5. Золотова Г.Д. Особливості соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику / Г.Д.Золотова // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17. – С.180-185
6. Кунигель Т.В. Тренінг «Активізація внутрішніх ресурсів подростка»: науко-популярная література / Т.В.Кунигель. – СПб.: Речь, 2006. – 104 с.: табл. – (Психологічний тренінг).
7. Куприна А.И. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / А.И.Куприна. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.
8. Личко А. Н. Эти трудные подростки / А.Е.Личко. – М.: Медицина, 1983. – 182с.
9. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я / В.М.Оржеховська. – К.: АПН України, 2007. – 216с.
10. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие / А.П. Панфилова. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 534 с.
11. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу: навчально-методичний посібник / За ред. С.В.Страшка; Міністерство освіти і науки України, Науково-методичний центр вищої освіти, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К.: Освіта України, 2006. – 260с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2000. – 524с.

Актуальность проблемы определяется необходимостью в современных условиях развития украинского общества осуществлять профилактику девиантных проявлений поведения среди молодежи как превенцию социальной деформации личности. Определены ориентировочные задачи профилактической программы, включающие образовательный, психологический и социальный компоненты. Для решения поставленных задач и реализации профилактических программ предложено использовать комплекс методик: социодраму, социально-ориентированные игры, социально-психологический тренинг. Охарактеризовано самовоспитание как сознательную деятельность человека, направленную на выработку у себя положительных качеств и преодоления отрицательных.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, самовоспитание, общая и специальная превенция.

Urgency of the problem is determined by the necessity in modern conditions of development of the Ukrainian society to implement prevention of deviant behaviour among the youth as prevention of social strain of a person. The indicative tasks of preventive programs have been defined, including educational, psychological and social components. To achieve the objectives and implementation of prevention programmes to use a set of techniques has been proposed: sociodrama, socially oriented games, social-psychological training. Self-education has been characterized as a conscious human activity aimed at developing of positive qualities themselves and overcoming of negative ones.

Key words: deviant behaviour, prevention, self-education, general and special prevention.

УДК 615.825:616.832.21-002

ПСИХОЕМОЦІЙНІ РОЗЛАДИ У ХВОРИХ НА ХРОНІЧНИЙ ОСТЕОХОНДРОЗ ІЗ ВИРАЖЕНИМ БОЛЬОВИМ СИНДРОМОМ

Товт Валерій Адальбертович

Гузак Олександра Юріївна

Щерба Марія Юріївна

м.Ужгород

Хронічний остеохондроз хребта з вираженим больовим синдромом часто супроводжується психоемоційними реакціями організму, ускладнюючи перебіг хвороби, що програми реабілітації практично не враховують. Виявлено, що у хворих на остеохондроз хребта спостерігаються симптоми підвищеної тривожності і депресії. Психоемоційні розлади у пацієнтів жіночої статі зустрічаються у 1,5 рази частіше, але у чоловіків такі розлади більш виражені. У третини пацієнтів, із числа обстежених, методи психокорекції, що застосовувалися під час реабілітації остеохондрозу хребта, сприяли стійкому зменшенню відчуття болю в спині.

Ключові слова: хронічний остеохондроз хребта, психоемоційні розлади, фізична реабілітація.

Важливою складовою реабілітації пацієнтів на остеохондроз хребта є навчання хворих для вироблення у них правильного відношення до свого захворювання, відповідного способу життя з раціональними фізичним навантаженням, харчуванням тощо. Разом з тим, як навчання хворого, так, відповідно, і реабілітаційні та лікувальні заходи можуть бути не достатньо ефективними без врахування особливостей психоемоційного реагування хворих на остеохондроз хребта особливо з вираженим больовим синдромом [1].

Остеохондроз хребта вражає значну частину найбільш працездатного населення і займає третє місце серед причин втрати працездатності, що безумовно впливає на показники якості життя цих пацієнтів [5; 7]. Це пов'язано з тим, що для кожного хворого важливими є не тільки зникнення основних симптомів захворю-

вання, але й повне відновлення працездатності, відчуття життєвого благополуччя, у тому числі, й у психічному та соціальному аспектах [4; 8].

Відомо, що остеохондроз є тривалою і практично невиліковною хворобою з вираженим больовим синдромом [3]. Його тривалий перебіг може ускладнюватися психоемоційними розладами [10,11]. Тривожність та депресивні стани, що супроводжують хронічні болі, можуть значно погіршувати стан хворого та процес лікування [2; 5]. Особливості психоемоційного реагування хворих на остеохондроз вивчені недостатньо, тим більше в контексті їх врахування в реабілітаційних та лікувальних заходах [8; 9]. Необхідність комплексного вивчення механізмів психосоматичних кореляцій і встановлення дійсного співвідношення органічних порушень органів і систем, з одного боку, і психоемоційних розладів особистості – з іншого, все гостріше усвідомлюється зараз у всіх галузях практичної охорони здоров'я [6; 7].

Таким чином метою нашого дослідження було вивчення характеру психоемоційних розладів у хворих на остеохондроз хребта з вираженим больовим синдромом.

Дослідження проведено згідно плану науково-дослідної роботи кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ „УжНУ” у сфері фізичної культури і спорту за темою: «Новітні технології у фізичній реабілітації, оцінка якості життя різних груп населення при захворюваннях внутрішніх органів і систем організму та опорно-рухового апарату», номер державної реєстрації 0111U001870.

До досліджень були залучені 38 пацієнтів (18 чоловіків та 20 жінок, середній вік 48±

Таблиця 1.

Показники тривожності та депресії у хворих на остеохондроз та у здорових осіб

Контингент обстежуваних	Рівень тривожності (в балах, $M \pm$)	Рівень депресії (в балах, $M \pm$)
Хворі на остеохондроз	$45,2 \pm 3,3^*$	
Здорові особи	$33,2 \pm$	$9,4 \pm$

Примітка. * - $p < 0,05$ порівняно з контрольною групою здорових осіб.

При опитуванні хворих було виявлено, що на біль у нижній частині спини (попереково-крижовому відділі) скаржилися 85% пацієнтів, шийного відділу хребта – 15%. У хворих з болями у нижній частині спини визначався вищий рівень тривоги ($47,3 \pm 3,1$ бал), порівняно з пацієнтами з болями у верхній частині хребта ($44,1 \pm 2,3$ бали).

Як показано на рисунку 1, підвищена тривожність серед пацієнтів на остеохондроз хребта жіночої статі виявлена у 65% осіб, а у чоловіків – у 39% ($p < 0,05$), в той же час виражена тривожність виявлена у 9% чоловіків і 1% у жінок ($p < 0,05$). Депресивні тенденції спостерігалися приблизно з однаковою частотою у чоловіків та у жінок (відповідно у 38% та у 34%).

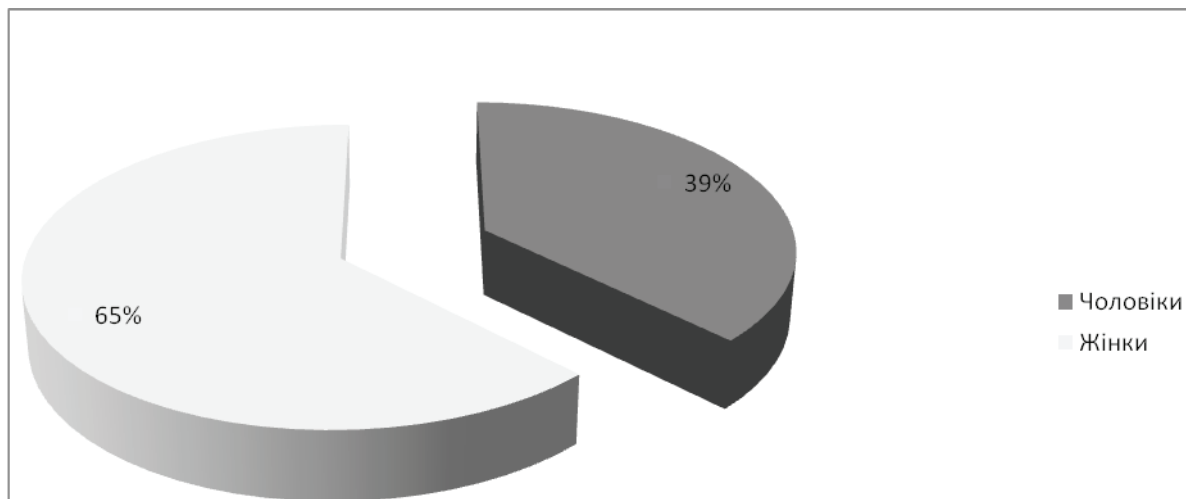


Рис. 1. Частота виявлення симптомів тривожності серед хворих осіб жіночої та чоловічої статі

У хворих на остеохондроз хребта з допомогою спеціального опитувальника були зібрані різноманітні скарги, які вказували на психічні та соматичні симптоми та свідчили про наявність у них психоемоційних розладів – тривожності чи/або депресії (див.табл. 2)

Таблиця 2.

Характер найбільш типових симптомів, що свідчили про психоемоційні розлади, у осіб з хронічним остеохондрозом та вираженими болями у хребті за результатами опитування

Психоемоційний розлад	Симптоми	
	Психічні	Соматичні
Тривожність	Нав'язливість, безсоння; страх, суєтність, панічний стан, відчуття нервозності; підвищена лякливості, неспокій, напруженість, підозрілість, недовіра.	Підвищене потовиділення, тремор, посилене або прискорене серцебиття, утруднений вдих, відчуття припливів тепла або холоду
Депресія	Постійна напруженість, песимізм, роздратування, смуток; відсутність душевного спокою і комфорту думки про смерть і т.д.	Загальмованість реакцій, болі в серці, шлунку, напади серцебиття, постійний «кислий» вираз обличчя, зігнута поза,

Практично всі пацієнти, хто був залучений до досліджень, вважали, що довготривале захворювання супроводжувалося підвищенням нервозності, зневірою у можливість одужання. Біль у пацієнтів нерідко провокувалася психогенними факторами. При цьому жінки оцінювали факт хвороби як негативну подію, яка впливає на ставлення до оточуючого світу, примушує змінювати життєві пріоритети. Відповідно чоловіки скаржилися на те, що тривала хвороба вносить корективи до прогнозів на довгострокову перспективу, перешкоджає кар'єрному зросту. На відміну від чоловіків, які були частіше схильні песимістично ставитися до проблем свого здоров'я, жінки натомість активно і послідовно використовували доступні їм методи реабілітації.

Визначення характеру психоемоційних розладів у хворих на остеохондроз, психічних та соматичних симптомів цієї патології важливі для складання програм з профілактики, лікування і реабілітації хворих на всі різновиди остеохондрозу.

Виявлено також, що у 32% пацієнтів на остеохондроз хребта застосування методів раціональної психокорекції, з врахуванням виявлених статевих особливостей психоемоційного реагування, при проведенні реабілітаційних заходів сприяло стійкому зменшенню відчуття болю в спині. Однак для більшості психокорекція

тільки тимчасово пом'якшувала дискомфорт та відчуття болю.

Висновки. У хворих на остеохондроз хребта з вираженим больовим синдромом виявлений вірогідно вищий рівень тривожності за тестом Спілбелгера-Ханіна, та депресивні тенденції за тестом Бека порівняно з контрольною групою здорових осіб.

Виявлені статеві відмінності психоемоційного реагування хворих на остеохондроз хребта. Підвищений рівень тривожності у пацієнтів жіночої статі зустрічався у 1,5 рази частіше, але у чоловіків такі розлади були більш виражені. Жінки оцінювали факт хвороби як негативну подію, яка примушує змінювати життєві пріоритети, тоді як чоловіки були частіше схильні песимістично ставитися до проблем свого здоров'я і турбувалися погіршенням перспективи кар'єрного зросту.

Показано, що у 32% пацієнтів на остеохондроз хребта застосування методів раціональної психокорекції в заходах реабілітації сприяло стійкому зменшенню відчуття болю в спині.

Перспективи подальшого дослідження полягають у створенні реабілітаційних програм, які б враховували особливості психоемоційного стану хворих на хронічний остеохондроз з вираженими больовими синдромами та передбачали психоемоційну корекцію виявлених розладів.

Література та джерела

1. Белова А.Н. Нейрореабілітація: керівництво для лікарів / А.Н.Белова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Антидор», 2002. – 736 с.
2. Чопей І.В. Психологічні розлади в практиці сімейного лікаря / [І.В.Чопей, М.І.Товт-Коршинська, М.А.Дюю та ін.] – Ужгород: «Ліра». – 176 с.
3. Данилов І.М. Остеохондроз для професійного пацієнта / І.М.Данилов – К.: 2010. – 416 с.
4. Москаленко В.Ф. Здоров'я та охорона здоров'я населення України: європейський вимір [атлас] / В.Ф.Москаленко. – К., 2009. – 240 с.
5. Максименко С.Д. Медична психологія: Підручник / [С.Д.Максименко, І.А.Коваль, К.С.Максименко та ін.]. – Вінниця: Нова книга, 2008 – 520 с.
6. Поліщук М.Е. Лікування дисциркуляторних проявів у вертебробазиллярному басейні в початковий період остеохондрозу шийного відділу хребта // Український медичний часопис. 01.02.2000 р. – №1(15). – С.99-101
7. Попелянский Я.Ю. Ортопедическая неврология (Вертеброневрология): Руководство для врачей / Я.Ю.Попелянский. – 4-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 672 с.
8. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей / А.Б.Смулевич. – М.: Медицинское информационное агентство, 2007. – 256 с.
9. Будзин В. Фізична активність, здоров'я і спорт / [В.Будзин, О.Гудзий, О.Рябуха]. – Л.: Колос. – 2011. – №1 (3). – С.50-56
10. Spilberger C.D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory / Spilberger C.D., Gorsuch R.C., Lushene R.E. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. – 1970. – 210 p.
11. Beck A.T. An inventory for measuring depression / Beck A.T., Ward C.H., Mendelson M. et al // Archives of General Psychiatry. – Vol.4. – 1961. – P.53-63

Хронический остеохондроз позвоночника с выраженным болевым синдромом часто сопровождается психоэмоциональными реакциями организма, которые усложняют течение болезни, что программы реабилитации практически не учитывают. Обнаружено, что у больных остеохондрозом позвоночника часто наблюдаются симптомы повышенной тревожности и депрессии. Психоэмоциональные расстройства у пациентов женского пола встречаются в 1,5 раза чаще, но у мужчин такие расстройства более выражены. У трети пациентов из числа обследованных, методы психологической коррекции, что применялись во время реабилитации остеохондроза позвоночника, способствовали стойкому уменьшению ощущения боли в спине.

Ключевые слова: хронический остеохондроз позвоночника, психоэмоциональные расстройства, физическая реабилитация.

Chronic osteochondrosis with the expressed pain syndrome often is accompanied with psycho-emotional reactions complicating the flow of illness, but the rehabilitation programme of such patients mostly does not take it into account. We have discovered the enhanced level of anxiety and depression in patients with osteochondrosis of spine. Psycho-emotional disorders were in 1,5 times more frequent in female patients, but in male patients such disorders were more expressed. At one-third of patients from being examined the application of psychological correction methods during the physical rehabilitation in spine osteochondrosis patients contributed to a decrease in the persistent back pain sensation.

Key words: Chronic osteochondrosis of spine, psycho-emotional disorders, physical rehabilitation.

УДК 371.134

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Фалинська Зоряна Зенонівна

м.Львів

У статті досліджується проблема практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи у вищих навчальних закладах Швеції, США, Великобританії та Росії. Розглянуто зміст практичного компоненту програм професійної підготовки соціальних працівників, описано основні форми та методи практичного навчання. Виявлено особливості та подано конкретні приклади організації практики студентів, які можуть використовуватися в процесі підготовки соціальних працівників в Україні.

Ключові слова: медико-соціальна робота, практична підготовка соціальних працівників, зарубіжний досвід.

Кризові явища в суспільно-політичному житті України, міждержавні конфлікти, зміни демографічної ситуації, екологічна нестабільність призводять до зростання чисельності соціально знедолених і незахищених людей. В цих умовах соціальна допомога стає життєво необхідною і передбачає розширення сфери діяльності соціальних працівників, зокрема в галузі медико-соціальної роботи (МСР). Становлення нової професійної міждисциплінарної діяльності профілактичного, лікувально-діагностичного, реабілітаційного і соціально-правового характеру сприяє відновленню, збереженню та укріпленню соціального, психічного і фізичного здоров'я населення.

Проблема професійної підготовки соціальних працівників до роботи в медичній сфері на сьогодні частково досліджується вітчизняними вченими Т. Великолуг, О. Гриніною, Н. Дмитрієвою, А. Мартиненком, П. Сидоровим та ін. В той же час, для України, де підготовка фахівців до медико-соціальної роботи проходить складний і суперечливий етап становлення, надзвичайно важливим є зарубіжний досвід визначення змісту соціальної освіти, ефективних технологій і форм навчання, організації практичної підготовки соціальних працівників.

Вітчизняна система вищої освіти не може і не повинна копіювати моделі тих країн, які вже пройшли багаторічний шлях розвитку медико-соціальної роботи. Однак подальше вдосконалення цього виду діяльності в нашій країні можливе шляхом конструктивного об'єднання українського досвіду і світової практики в цілому.

Розглянемо досвід практичної підготовки соціальних працівників до медико-соціальної роботи в Швеції. Система соціальної роботи в цій країні має значний досвід, оскільки почала формуватися з кінця XIX століття. На сьогодні соціальні служби Швеції реалізують функцію соціального захисту населення за трьома основними напрямками: захист дітей, захист людей похилого віку, захист кожної людини і сім'ї.

Підготовка соціальних працівників розпочалася в 1921 році в

Стокгольмі, де була відкрита перша вища школа соціологів. Сьогодні фахівців цієї професії також готують в університетах міст Гетеборга, Лунда, Умео, а дипломи про вищу освіту соціальних працівників щорічно отримують близько 1000 осіб [1].

Тривалість навчання фахівців соціальної роботи в університетах Швеції становить 3,5 року. Навчальна програма акцентована на підготовку спеціалістів до практичної діяльності і науково-дослідної роботи.

Основною метою всього курсу навчання є допомога студентам у визначенні власної громадянської позиції. Цикл гуманітарних дисциплін допомагає зрозуміти закономірності розвитку соціальних систем, суспільства, індивіда. Чимало уваги приділяється вивченню політико-правових аспектів функціонування держави. Важливе місце займає психологія, що дозволяє пізнавати закономірності соціалізації та поведінки людини в різноманітних життєвих ситуаціях.

Особливу увагу варто приділити практичному аспекту підготовки майбутніх соціальних працівників. Навчальними планами шведських університетів, зокрема ВНЗ міст Стокгольм та Умео, на практику відводиться близько 20 тижнів. Особливістю практичної підготовки студентів є проходження практики за межами міста, в округах. Успіх практики багато в чому залежить від професіоналізму керівника практики – до нього пред'являються дуже високі вимоги. Найчастіше, перш ніж приступити до керівництва практикою, він повинен прослухати спеціальний навчальний курс. На базі практики наставник контролює роботу не більше 6 студентів.

Значна увага в період практики приділяється соціальній роботі в системі охорони здоров'я, якій передують ґрунтовна теоретична підготовка в сфері психосоціальної роботи, психіатрії, ендокринології та інших медичних дисциплін. Практика відбувається в госпіталях, будинках для людей похилого віку, хоспісах, психіатричних центрах та ін. Передбачається, що практика допомагає інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками, розвиває вміння спостерігати і розуміти соціальні проблеми людей, а також бачити альтернативи їх вирішення, вміння оцінювати можливі наслідки різних соціальних впливів [1].

Сьогодні система соціальної роботи Швеції використовує гуманістичну модель розвитку людини. Державне управління у сфері охорони здоров'я та соціального забезпечення здійснюється безпосередньо під юрисдикцією Міністерства охорони здоров'я і соціального забезпечення, тому медико-соціальна інтеграція спрямована на збереження здоров'я кожної людини і покращення умов її життя. Соціальний аспект враховується при підготовці медичних працівників і, навпаки, медичний – при навчанні соціологів.

Основою практичної соціальної роботи в Швеції є фундаментальна законодавча база. В останні роки шведські законодавці відійшли від колишньої практики незначної опіки, детальної регламентації конкретних видів допомоги, напрямків соціального захисту населення. Нове доповнення до законодавства пропонує інтегративний підхід до соціального обслуговування, що дозволяє долати відомчу розпорошеність у соціальній роботі та об'єднувати зусилля соціальних служб, муніципальних органів влади, закладів охорони здоров'я, сімей та окремих громадян.

Системи соціальної роботи в різних країнах не схожі одна на одну, оскільки враховують історичні умови, економічні можливості, культурні традиції. Разом з тим існують спільні принципи, на яких будується та чи інша модель соціального захисту населення.

Система підготовки соціальних працівників у США сформувалася наприкінці XIX століття з ініціативи соціальних служб та благодійних організацій, які дійшли висновку про необхідність поступової заміни волонтерів професійними соціальними працівниками.

Для гармонійного розвитку системи професійної освіти в галузі соціального обслуговування було поставлено завдання досягнення злагодженої діяльності трьох системотворчих елементів: навчальних закладів (коледжів чи університетів), професійної сфери соціального обслуговування і управлінських структур та соціальних інститутів [2].

Пріоритетними складовими навчальної програми підготовки

соціальних працівників у США є: політика і послуги в галузі соціального забезпечення, поведінка людини і соціальне оточення, дослідницька робота в сфері соціального обслуговування та польова практика.

Польова практика в американських навчальних закладах соціального профілю є експериментальною формою навчання, за якої студент отримує допомогу для усвідомленого привнесення отриманих знань у практичні ситуації професійної діяльності; відпрацювання професійних навичок як початкового досвіду роботи; сприйняття професійного етикету і цінностей соціальної роботи; формування професійно важливих особистісних якостей і вироблення індивідуального стилю діяльності.

Більшість навчальних програм підготовки соціальних працівників (як на рівні бакалаврату, так і магістратури) передбачає практику в обсязі 30-50% годин навчального плану. Польову практику студенти проходять в соціальних агентствах, програмах надання послуг, лікарнях, центрах допомоги тощо. Велика кількість студентів влаштовується працювати в одне або кілька агентств, що працюють у тісному зв'язку.

Учасниками практики є студент та польовий інструктор або ліейзон (працівник соціального агентства, який допомагає студентам під час їх практичної діяльності) [3]. Польовий інструктор – це працівник агентства, який, як правило, має ступінь магістра соціальної роботи, керує студентами й оцінює їх під час практики. До його обов'язків входять: підтримка студентів протягом навчання, ведення записів і письмової документації з практики, проведення зустрічей і зборів із студентами. Ліейзон також виступає в ролі адвоката студентів при агентстві.

Необхідно врахувати й те, що в США під час практики студенти працюють безпосередньо з клієнтами, виконують всі завдання, які визначені програмою практики, отримують заробітну плату в соціальних центрах за виконану роботу [4].

У Великобританії провідним координаційним органом у сфері підготовки соціальних працівників є Центральна Рада. Вона активно заохочує співпрацю між навчальними закладами та потенційними роботодавцями, що дає хороші результати професійного навчання майбутніх фахівців.

Питання інтеграції теорії та практики знаходяться в центрі уваги не тільки методистів, що розробляють навчальні програми, а й координаційного органу, який формує професійні стандарти і стежить за якістю підготовки соціальних працівників [5].

У Великобританії, як і в США, студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях – коледжу та агентства (аудиторний та практичний курси). Проте в останні роки широкого поширення набуло практичне навчання студентів в агентствах. Значна увага приділяється підтримці тих співробітників агентств, які керують практикою студентів. Їх основне завдання – вдосконалення професійних навичок студентів, незалежно від місця їх навчання. У деяких агентствах фахівці, які займаються керівництвом практики студентів, звільнені від роботи з клієнтами. Студенти, майбутні соціальні працівники, близько половини навчального часу витрачають на практику під керівництвом супервізора, а на самостійний етап практики зазвичай відводиться 80 днів [6].

Співвідношення практики та аудиторних знань залежить від конкретних умов взаємодії коледжу та агентства, навчального плану. Іноді практика ведеться блоками, тобто один тиждень місяця відводиться на практичне навчання в агентстві. Інша форма навчання – практика і аудиторні заняття відбуваються паралельно, наприклад, 2 дні студент навчається в коледжі, 3 дні – в агентстві.

Так, дворічний курс навчання соціальних працівників в університеті Шеффілда (Південний Йоркшир) розрахований на стажерів та аспірантів, тобто осіб, які мають ступінь бакалавра гуманітарних наук і мають таке співвідношення теоретичних і практичних блоків навчання:

- перший етап практики: 1 семестр (жовтень – лютий) – неперервна практика, завданням якої є засвоєння базових знань соціальної роботи, цінностей, професійних умінь та навичок; 2 і 3 семестри (лютий – липень, жовтень – лютий) – навчання в коледжі (лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота);
- другий етап практики: 4 семестр (лютий – липень) – не-

перервна практика, завданням якої є набуття навичок соціальної роботи з конкретною категорією осіб (дітьми, молоддю та сім'єю, особами з алко- та наркотичною залежністю та ін.).

Важливим аспектом професійної підготовки соціальних працівників у Великій Британії є спеціалізація, яка в міру зростання знань і розвитку технологій в рамках будь-якої професії є неминучою. На сьогодні особливої актуальності набуває спеціалізація соціальної роботи в сфері медицини. Саме в Англії 20 років тому з'явився паліативний напрям в системі охорони здоров'я, який засвідчив, що традиційна система надання медичної допомоги не відповідає потребам помираючого хворого та його родини. Паліативний догляд яскраво демонструє надання спеціальної допомоги міждисциплінарного характеру, що передбачає комплекс медико-соціальних впливів на ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації. Це твердження знайшло своє вираження в діяльності хоспісів, яких в Англії на сьогодні більше 40.

Керівники студентської практики мають особливий статус у професійній сфері Великобританії. Першим кроком до отримання офіційного статусу керівника практики є обов'язкова акредитація в межах свого агентства. Наступний етап – здобуття звання «Викладач практики», яке екзаменаційна рада присвоює на підставі інформації про власні досягнення кандидата на звання. На сьогодні у різних навчальних закладах Великобританії існує значна кількість програм підготовки претендентів на звання «Викладач практики» [7]. Зміст програми будь-якого навчального закладу, що готує викладачів практики, складається з п'яти блоків: групові заняття з відривом від виробництва (13 днів); індивідуальне навчання (16 годин); самостійна робота (50 годин).

Досить цікавим у вищій школі Великобританії є метод, який передбачає формування спеціальної папки з матеріалами, що ілюструють діяльність викладачів практики. Наприклад, дана папка в університеті Шеффілда, містить:

- коротку довідку про зазначення досвіду викладання практики;
- звіт керівника практики про спостереження за роботою кандидата у викладачів практики із студентами;
- копію звіту кандидата з оцінкою компетентності студента;
- 10-15 хвилинний відеосюжет, що демонструє фрагмент роботи кандидата зі студентом, який містить самоаналіз роботи;
- різні матеріали і показники, що засвідчують компетентність кандидата як практичного соціального працівника і як викладача [8].

Усі ці матеріали підписують один чи два експерти, а оцінку, згідно критеріями національних стандартів, здійснює зовнішній незалежний експерт. Група фахівців, до складу якої входять досвідчені викладачі коледжів і агентств, дає рекомендації екзаменаційній раді, що приймає рішення про присвоєння здобувачу звання «Викладач практики».

Таким чином, практична підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Великобританії відбувається в рамках спеціалізації в сфері медицини, що передбачає формування готовності майбутніх фахівців до вирішення взаємопов'язаних проблем населення медичного і соціального характеру на якісно новому рівні.

Цікавим є досвід практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи в Росії.

Навчання фахівців соціальної роботи здійснюється як у медичних, так і немедичних ВНЗ Російської Федерації і відповідає Державним освітнім стандартам вищої професійної освіти. Згідно цих стандартів навчальними планами передбачено вивчення спеціальних дисциплін, які пов'язані з медико-соціальними питаннями. Зокрема, це курс «Основи соціальної медицини». На його вивчення відведено 216 годин, з них аудиторних – 108. До прийняття чинного освітнього стандарту даний предмет був єдиним, присвяченим медико-соціальній роботі. З огляду на об'єктивну необхідність поглиблення і розширення медико-соціальних знань, умінь і навичок студентів, у цей стандарт до циклу фахових дисциплін була введена дисципліна «Зміст і методика медико-соціальної роботи».

На старших курсах передбачено запровадження спеціалізації. Навчально-методичне об'єднання ВНЗ Росії з питань освіти

в сфері соціальної роботи рекомендує перелік із 41 спеціалізації, серед яких деякі мають медико-соціальну спрямованість: «Соціальна робота в системі охорони здоров'я»; «Соціальна робота з дітьми з обмеженими можливостями»; «Соціальна робота з наркозалежними»; «Соціально-медичні технології роботи з населенням»; «Працетерапія і реабілітація».

Система неперервної практичної підготовки студентів до медико-соціальної роботи у ВНЗ Росії передбачає:

- навчально-ознайомчу практику (1 курс – 2 тижні, 2 курс – 2 тижні);
- навчально-виробничу практику (3 курс – 3 тижні, 4 курс – 4 тижні);
- стажування (5 курс – 8 тижнів) – практика в рамках спеціалізації [9].

Ефективність практичного навчання досягається завдяки впровадженню в навчальний процес наскрізної модульної програми практики, яка забезпечує диференційований підхід за курсами навчання.

Навчально-ознайомча практика на 1 курсі представлена Модулем 1 – «Служби соціального захисту та ціннісні аспекти соціальної роботи». Програмою визначені основні напрямки, завдання практики, її зміст і тематика, а саме: «Практика вирішення соціальних проблем осіб похилого віку та самотніх громадян», «Соціальна допомога інвалідам», «Основні форми надання соціальної допомоги хворим на алкоголізм та наркоманію», «Соціальна допомога інкурабельним онкологічним хворим».

Навчально-виробнича практика на 2 курсі регламентується Модулем II – «Поведінка людини і соціальне оточення». Під час цієї практики студенти набувають знань та вмінь:

- спілкування та взаємодії з різними групами клієнтів;
- збирання первинної соціальної інформації, її узагальнення та аналіз, вироблення рекомендацій з вирішення проблем клієнта;
- організації соціально-психологічної, медико-соціальної, соціально-педагогічної підтримки особистості в критичних ситуаціях;
- профілактичної, реабілітаційної, реадaptaційної роботи з особами асоціальної поведінки, людьми з обмеженими можливостями та ін.

Програма виробничої практики на 3 курсі представлена Модулем III – «Аналіз застосування сучасних технологій».

Індивідуальне завдання студента-практиканта передбачає безпосередню роботу в медико-соціальних закладах, що вимагає наявності низки теоретичних знань і практичних умінь та навичок:

- знань структури базових закладів системи охорони здоров'я, основних аспектів професійної соціальної роботи в сфері медицини, функцій соціального працівника в галузі охорони здоров'я;
- вмінь складання соціального діагнозу, консультування, посередництва, розробки індивідуальних програм допомоги клієнтам та ін.

Переддипломна практика на 5 курсі керується Модулем IV – «Польова практика». Конкретні цілі, завдання практики, її зміст визначаються індивідуальним завданням яке складає основу майбутньої дипломної роботи.

Особливий акцент робиться на формування вмінь та навичок застосування медико-соціальної і соціо-психологічної моделей допомоги сім'ї; використання медико-соціальних технологій для вирішення проблемних ситуацій; вирішення різноманітних дилем та ін.

Контроль за якістю проходження практики здійснює досвідчений викладач спеціальності «Соціальна робота». Він також надає консультативну допомогу студентам, співпрацює з педагогом-наставником на робочому місці, проводить практичні семінари, ділові індивідуальні зустрічі.

Отже, практико-орієнтована підготовка соціальних працівників у Росії передбачає медико-соціальне спрямування навчального процесу вже на рівні бакалаврату. А завдяки спеціалізації на 5 курсі студенти мають можливість отримати ґрунтовну освіту в галузі медико-соціальної роботи.

Таким чином, узагальнення досвіду діяльності зарубіжних

систем практичної підготовки соціальних працівників до медико-соціальної роботи засвідчило, що незважаючи на певні відмінності в системах навчання, інтернаціоналізація соціальної освіти сьогодні є основою для вдосконалення навчальних програм, забезпечення органічного взаємозв'язку теорії з практикою соціальної роботи. Також світовий досвід свідчить про те, що сучасний соці-

альний працівник повинен володіти теоретичними й практичними знаннями в сфері охорони здоров'я, оскільки медицина сьогодні є спеціалізованою сферою практики соціальної роботи.

Перспективним напрямком подальших досліджень вважаємо визначення шляхів адаптації зарубіжного досвіду практичної підготовки фахівців до вітчизняної системи освіти.

Література та джерела:

1. Свендер Х. Об организации социальной работы и системы обучения социологов в Швеции / Х. Свендер // Социальная работа – М.: Центр исп. качества подготовки специалистов. – 1992. – С. 5 – 15.
2. Чорбинский С.А. Социальная работа и социальные программы в США / С.А. Чорбинский. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – 232 с.
3. Field Instruction Manual: University of Michigan School of Social Work. – Michigan: Ann Arbor, March 2002. – 139 p.
4. Віннікова Л. В. Багаторівнева система підготовки соціальних працівників у ВНЗ США та шляхи удосконалення соціальної освіти в Україні / Л. В. Віннікова. – Матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери». – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. – С.42-45
5. Smale G. Community Social Work: a paradigm for change. Practice and Development Exchange / G. Smale. – London: NISW. – 1988. – 54 p.
6. Рыжов В.А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании / В.А.Рыжов. – М.: Гардарики, 1991. – 157 с.
7. Галатир І.А. Зміст і організація практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи у деяких країнах Європи / І. А. Галатир // 36. наук. праць ХІСТ Університету «Україна». – 2010. – №2. – С.66-69
8. Syson L. Learning to Practice: A Study of Practice Placements in Courses Leading to the Certificate of Qualifications in Social Work / L.Syson, M.Baginsky. – London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1981. – P.60-66
9. Великолуг Т.И. Профессиональная практическая подготовка специалиста по социальной работе в медицинском вузе: дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «теория и методика профессионального образования» / Татьяна Ивановна Великолуг. – М.: РАО, Институт педагогики и социальной работы, 1998. – 229 с.

В статье исследуется проблема практической подготовки будущих социальных работников к медико-социальной работе в высших учебных заведениях Швеции, США, Великобритании и России. Рассмотрено содержание практического компонента программ профессиональной подготовки социальных работников, описаны основные формы и методы практического обучения. Выявлены особенности и даны конкретные примеры организации практики студентов, которые могут использоваться в процессе подготовки социальных работников в Украине.

Ключевые слова: медико-социальная работа, практическая подготовка социальных работников, зарубежный опыт.

This article explores the problem of practical training of future social workers to medical and social work in the higher education institutions of Sweden, the U.S.A, the UK and Russia. It examines the content of practical component of training programmes for social workers. The basic forms and methods of practical training have been described, the features have been highlighted. It presents the particular instances of organization the students' practice that can be used in the training of social workers in Ukraine.

Key words: medical and social work, practical training of social workers, foreign experience.

УДК 375.5.015 : 778

АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Щурова Наталія Василівна

м.Луганськ

У статті основну увагу приділено визначенню стану сформованості фізичного здоров'я старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів Луганської області, без чого неможливо вдосконалення педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах зі спортивним профілем навчання. Для того, щоб з'ясувати реальний стан формування фізичного здоров'я старшокласників в умовах профільного навчання, необхідно проаналізувати програмно-методичне забезпечення та визначити показники фізичного здоров'я учнів старших класів.

Ключові слова: фізичне здоров'я, профільне навчання, спортивний напрямок.

Усебічну повноту людського життя як неминущої цінності обумовлює здоров'я. Оскільки людське життя є вищою цінністю суспільства, то сукупність властивостей, якостей, станів людини є цінність не тільки самої людини, але й суспільства. Саме це перетворює здоров'я кожного індивіда в суспільне багатство, тому що поведінка людини повинно бути орієнтоване на майбутнє, а стосовно здоров'я, його майбутнього стану необхідна постійна корекція дій людини, що обумовлює досягнення завершального корисного ефекту.

В останні роки все частіше йдеться про фізичний стан організму не тільки як про абстрагований соціальний феномен, але

і як про властивість особистості. В системі фізичного виховання акцентуються механізми й ефекти впливу на її розумовий розвиток та розширення пізнавальної інформативності, вдосконалення почуттів і соціальної поведінки, моральності й духовності.

Формування світогляду, освоєння інтелектуального потенціалу фізичної культури, виховання пізнавальної активності учнів, оволодіння ними методів пошуку і використання потрібної інформації, освоєння методів аналізу виконуваних дій на основі осмисленого ставлення до виконуваної діяльності стає одним з перших завдань формування у старшокласників профільних шкіл відношення до свого здоров'я.

Особливу роль у цьому процесі відіграє формування цінностей бути здоровими, вести здоровий спосіб життя та мати ціннісні орієнтації на заняття фізичними вправами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми дає підстави стверджувати, що загальнодидактичні принципи побудови процесу формування здоров'я старшокласників розроблені Т. Круцевич, Б. Шиян, В. Платоновим, І. Муравовим, Т. Ротерс та ін.; дослідженню різних аспектів профілізації загальноосвітньої школи присвячені праці Н. Бібік, О. Котової, М. Зубалія, О. Ливацького, М. Гузика, Н. Шиян, С. Вольянської, І. Осадчого, Л. Липової.

Дослідження виконуються в рамках науково-дослідної ро-

боти „Теорія і методика профільного навчання за спортивним напрямком у старшій школі в умовах безперервної освіти”, що здійснюється на кафедрі теорії і методики фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (державний реєстраційний номер 0108U002431).

Мета роботи – приділити увагу саме профільній освіті в галузі фізичної культури та стану сформованості рівня фізичного здоров'я старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів Луганської області.

З метою з'ясування реального стану рівня фізичного здоров'я старшокласників Луганської області було вивчено медичні документи та було проведено констатуючий зріз даних серед учнів 10-11 класів Старобільської ЗОШ № 4, Старобільської СЗОШ № 3 з поглибленим вивченням англійської мови, Луганської ЗОШ № 50, Кременської ЗОШ № 4, Свердловської ЗОШ № 9. Всього у констатуючому експерименті брало участь 210 школярів. А також опитано на обласних семінарах та курсах підвищення кваліфікації учителів та керівників шкіл Луганської області – всього 139 респондентів.

Нами було вивчено програми з фізичного виховання профільного рівня, опитано учителів фізичного виховання щодо готовності до вибору спортивного профілю та стану фізичного здоров'я дітей в умовах профільного навчання за спортивним напрямком, з'ясовано реальний стан рівня фізичного здоров'я старшокласників на основі вивчення медичних документів.

Аналіз програм з фізичного виховання за профільним спортивним рівнем показав, що водночас із реалізацією завдання формування фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я старшокласників, фізичної культури особистості, оволодіння основними положеннями теорії й методики фізичної культури, вміннями та навичками самостійно вирішувати питання фізкультурно-спортивної й оздоровчо-корегувальної діяльності вона має на меті забезпечити можливості для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки з фізичного виховання.

У контексті Концепції профільного навчання в старшій школі підготовлена навчальна програма з фізичної культури для школярів 10 – 11 класів на профільному рівні, яка спрямована на здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки з фізичного виховання. Основними принципами побудови програми є неперервність, цілісність процесу навчання та особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу [1].

За результатами дослідження М.Зубалія визначено, що метою навчальної діяльності зі спортивного профілю є ознайомлення старшокласників із закономірностями навчально-виховної роботи вчителя фізичної культури та тренувальної діяльності тренера з обраного виду спорту. Ця мета реалізується шляхом застосування комплексного підходу до розв'язання навчальних, оздоровчих і виховних завдань, спрямованих на інтеграцію базової та додаткової освіти в галузі фізичної культури і спорту; цілеспрямованого опанування змісту і методики занять з обраного виду рухової діяльності; оволодіння психолого-педагогічними, анатомо-фізіологічними та гігієнічними вимогами до фізичного виховання і спортивної діяльності та інші.

Завданнями фізичного виховання у класах спортивного профілю є поєднання загальнонавчальних завдань із завданнями профільного навчання з обраного виду спорту; формування знань щодо функціональної спрямованості фізичних вправ, їх ефективного використання для зміцнення здоров'я, проведення активного відпочинку та ведення здорового способу життя; набуття знань з фізичної культури, обраного виду спорту, гігієни, основ здоров'я та здорового способу життя; формування навичок самостійних занять фізичними вправами, розвитку фізичних якостей, корекції постави, профілактики травматизму та надання першої допомоги; удосконалення функціональних можливостей організму [2].

На нашу думку, ця програма є універсальною. Теоретичний матеріал залишається стабільним, тоді як способи фізкультурної діяльності – модулі – можна змінювати залежно від об'єктивних умов навчального закладу, у якому буде використовуватись ця програма.

Ідея профільної підготовки не є новою, адже в шкільних програмах з фізичної культури для учнів 10 – 11 класів передбачався розділ професійно-прикладної фізичної підготовки, а саме: у програмі 2001 року для учнів 10 класів мали місце вправи для різних видів професійної діяльності людини.

Для учнів 11 класів – використання засобів фізичної культури для корекції професійних навантажень на різні частини тіла та функції організму загалом; професійно-відновлювані вправи, що базуються на можливостях загальної фізичної підготовки; повторення складених у 10 класі комплексів вправ професійно-прикладного характеру.

Поступово зміст професійно-прикладної фізичної підготовки все більше мав узагальнюючий характер, і вже у 2005 році у розділі професійно-прикладної фізичної підготовки учні 10 класів вивчали поняття про професійно-прикладну фізичну підготовку (ППФП), фізичні вправи як ефективний засіб підвищення працездатності, виконували вправи для корекції професійних навантажень різних напрямів професійної діяльності людини.

У 11 класі на рівні знань надавались відомості про фізичні вправи як засіб професійно-прикладної фізичної підготовки. Засоби й методи спрямованого формування професійно значущих рухових навичок, стійкості до професійних захворювань, професійно важливих фізичних і психічних якостей. А також вправи професійно-відновлюваної спрямованості.

У наступних програмах такий розділ уже не передбачено, хоча можна констатувати позитивний виховний вплив змісту цього розділу на школярів в аспекті взаємозв'язку фізичного виховання і трудової діяльності, що надає можливості підвищити працездатність і фізичну, і інтелектуальну.

Разом з тим відповідно до інструктивно-методичного листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.06.2012 № 1/9-426 визначається стратегія фізичної культури як навчального предмета, який створює умови для формування в школярів поняття культури здоров'я, здорового способу життя на підставі досягнення таких цілей, як:

- формування стійкої мотивації збереження та зміцнення здоров'я, навичок самостійних занять фізичними вправами;
- розвиток фізичних якостей, профілактика травматизму та відпрацювання вмінь надання першої медичної допомоги;
- придбання учнями елементарних знань з фізичної культури, гігієни, основ здоров'я;
- виховання індивідуальних морально-вольових і психологічних якостей особистості [3, с. 12-13].

Аналіз профілізації шкіл Луганщини показав, що з 730 загальноосвітніх шкіл II-III ступенів 76,3% мають профільне навчання за різними напрямками (суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний). І лише 10, що становить 1,4% від усієї кількості шкіл, мають документоване спортивне профілювання за наступними напрямками: волейбол, баскетбол, теніс, футбол, спортивна ритміка [4].

Причини такої незначної кількості шкіл зі спортивною профілізацією криються, як показало опитування директорів (56) та учителів фізичного виховання (83), проведене нами на обласних семінарах, є: на першому місці – недостатня матеріально-технічна база та неможливість на даний момент її покращення (74% директорів та 89% учителів); невелика кількість учнів старших класів (24% директорів та 32% учителів); дефіцит педагогічних кадрів, які б мали достатню підготовку до впровадження цікавих дітям видів фізкультурної діяльності через інтеграцію базової та додаткової освіти в галузі фізичної культури і спорту, цілеспрямоване опанування обраним видом рухової діяльності (8% директорів та 11% учителів); недостатньою пропедевтичною, тобто допрофільною (часто просто через скорочення годин на варіативну складову з метою економії фінансів), роботою серед учнів 8-9 класів та їх батьків щодо свідомого ними вибору майбутнього профілю навчання в старшій школі (12% директорів та 8% учителів). При цьому 62% керівників шкіл вважають, що 50-60% старшокласників обрали б спортивний напрям. Разом з тим, директори зазначають, що готові впроваджувати профільне навчання з футболу на 50% і на 25% з волейболу та баскетболу, але діти хотіли б займатися більш „сучасними” видами спорту. А 12,5% вчителів готові

викладати гімнастику, легку атлетику, знову ж таки, спираючись на те, що в них немає матеріально-технічної бази. При цьому вчителі фізичної культури вважають, що до 80% старшокласників оберуть спортивний профіль навчання, зазначаючи, що саме спортивний профіль забезпечить підвищення рівня і фізичного здоров'я, і сприятиме кращій засвоєності змісту загальноосвітніх предметів.

Для з'ясування більш повної картини щодо стану фізичного здоров'я старшокласників ми провели оцінку фізичного здоров'я учнів і загальноосвітніх неспортивного профілю, і загальноосвітніх шкіл зі спортивним профілем навчання.

Загалом у цьому етапі експерименту взяли участь 210 школярів, з яких 114 дівчат та 96 хлопців. Але для коректності отриманих даних констатуючого та в подальшому формулюючого етапу експерименту ми вимірювали показники окремо школярів 10–11-х класів, які навчаються за спортивним профілем і загальноосвітніх неспортивного профілю шкіл. Дані вимірювання 108 школярів (56 дівчат та 52 хлопці) м. Старобільська: ЗОШ № 4, ЗОШ № 3 є показниками рівня фізичного здоров'я дітей шкіл, де немає спортивного профілю; і дані 102 школярів (58 дівчат та 44 хлопців)

Таблиця результатів оцінки фізичного здоров'я старшокласників загальноосвітніх неспортивного профілю навчальних закладів (за гендерними ознаками)

	Рівень фізичного здоров'я				
	Низький	Нижчий за середній	Середній	Вищий за середній	Високий
Кількість учнів, хлопці	24	17	7	4	-
Відношення, %	46,1	32,7	13,5	7,7	-
Кількість учнів, дівчата	31	17	8	-	-
Відношення, %	55,3	30,4	14,3	-	-

Таблиця результатів оцінки фізичного здоров'я учнів профільних класів зі спортивним напрямком (за гендерними ознаками)

	Рівень фізичного здоров'я				
	Низький	Нижчий за середній	Середній	Вищий за середній	Високий
Кількість учнів, хлопці	18	10	10	5	1
Відношення, %	40,9	22,7	22,7	11,4	2,3
Кількість учнів, дівчата	27	22	6	2	1
Відношення, %	46,6	37,9	10,3	3,5	1,7

Отже, бачимо, що реальний рівень фізичного здоров'я старшокласників низький, а в порівнянні – у учнів, які навчаються в школах зі спортивною профілізацією, він трохи вищий, ніж у дітей загальноосвітніх неспортивного профілю шкіл. Високого рівня фізичного здоров'я молоді практично не спостерігається: у профільній школі загальний відсоток дітей, рівень здоров'я яких визначається як „Вищий за середній” та „Високий” (без гендерної диференціації) сумарно становить 18,9%, а в загальноосвітній неспортивного профілю аналогічний показник – 7,7%. Тривожно те, що рівень здоров'я дівчат нижчий за рівень здоров'я хлопців. Причини цього вбачаємо в тому, що дівчата менше уваги приділяють заняттям спортом, мають більшу схильність до ведення „модного” нездорового способу життя (паління, вживання алкоголю, ранні статеві стосунки, порушення режиму харчування тощо).

Серед всіх учнів, які мають „Низький” та „Нижчий за середній” рівень фізичного здоров'я, за результатами медичних обстежень до спеціальної медичної групи віднесено 31 учень з неспортивного профілю шкіл та 22 учні спортивного профілю (дані отримані за результатами вивчення медичних карт), а, за отриманими нами даними, кількість цих дітей що становить 89 та 77 відповідно від загальної кількості старшокласників, серед яких проводилась оцінка фізичного здоров'я за методикою Г. Апанасенка.

Це підтверджує той факт, що планові щорічні медичні об-

– показник рівня фізичного здоров'я дітей шкіл з профільним навчанням за спортивним напрямком (Свердловська ЗОШ № 9 та Кременської ЗОШ № 4).

Вимірювання проводилося за методикою Г. Апанасенка, оскільки перевірка інформативності найбільш розповсюджених методик валеометрії за критеріями чутливості до специфічності показала, що максимальним індексом діагностичної ефективності володіє саме вона [5, с. 79-85]. Ця методика детально описана в дослідженні Т. Круцевич [6, с. 188-190], чим ми і скористуємося.

Ми використовували аналіз медичних карт та вікових показників ЧСС, АТ, ЖЕЛ, маси тіла, довжини тіла, динамометрії кисті через проведення функціональних проб та вимірювання у стані спокою. Ці показники, що встановлені Всесвітньою організацією охорони здоров'я, є найбільш інформативними для нашої експериментальної оцінки.

На думку автора методики, ця система оцінювання дає змогу виділити групу ризику (середній рівень) дітей і проводити з ними спрямовані оздоровчо-профілактичні заходи.

Результати проведеної нами оцінки рівня фізичного здоров'я подано у таблицях.

стеження здоров'я школярів не дають повної картини, оскільки вимірювання рівня здоров'я в дитячій медичній установі проводиться не комплексно, а з використанням лише одного показника – індексу Руф'є.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Практичне вивчення реальної ситуації з формування фізичного здоров'я старшокласників в умовах профільного навчання за спортивним напрямком у загальноосвітніх школах Луганщини дозволили виділити наступні взаємопов'язані проблеми. В основі першої лежить невідповідність між потребою суспільства у вихованні здорового підрастаючого покоління і масовим нездоров'ям та зниженням показників фізичного здоров'я дітей та учнівської молоді в умовах сучасного інтенсивного процесу навчання. Друга – між поступово зростаючим в учнів усвідомленням необхідності постійного формування фізичного здоров'я та недостатніми соціально-педагогічними умовами забезпечення процесу формування фізичного здоров'я старшокласників профільної школи, що спонукали б до підвищення рівня фізичної підготовки в аспекті майбутньої професійної діяльності. Подальше дослідження передбачається провести у напрямку експериментальної перевірки ефективності моделі формування фізичного здоров'я в умовах профільного навчання за спортивним напрямком.

Література та джерела

1. Ливацький О. В. Стан та експериментальна методика виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки / О. В. Ливацький // Актуальні питання фізичного виховання учнівської молоді: теорія та практика: кол. моногр. кафедри теорії і методики фізичного виховання. – Луганськ, 2011. – С. 242 – 279.
2. Зубалій М. Зміст навчальної діяльності старшокласників зі спортивного профілю / М. Зубалій // Здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 3. – С. 18-24
3. Збірник курсів за вибором у процесі профільного навчання за спортивним напрямком / уклад.: Ротерс Т.Т., Ливацький О.В., Драгнев Ю.В. – Луганськ: СГД Резніков В.С., 2008. – 336 с.
4. Котова О. Принципи організації профільного навчання у старшій школі / О. Котова / Освіта на Луганщині. – 2008. – № 1. – С. 52–56.

5. Безматерных Л. Э. Диагностическая эффективность методов количественной оценки индивидуального здоровья / Л.Э.Безматерных, В.П.Куликов // Физиология человека. – 1998. – Т. 24, № 3. – 312 с.
6. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навч. посіб. / Т.Ю.Круцевич, М.І.Воробйов, Г.В.Безверхня. – К.: Олімп. л-ра, 2011. – 224 с.

В статье основное внимание уделено определению состояния формирования физического здоровья старшеклассников общеобразовательных учебных заведений Луганской области, без чего невозможно усовершенствование педагогического процесса в общеобразовательных учебных заведениях по спортивному профилю обучения. Для того, чтобы выявить реальное состояние формирования физического здоровья старшеклассников в условиях профильного обучения по спортивному направлению, необходимо проанализировать программно-методическое обеспечение и определить показатели физического здоровья учащихся старших классов.

Ключевые слова: физическое здоровье, профильное обучение, спортивное направление.

In the article the main attention is drawn to the survey of senior pupils' physical health in comprehensive educational institutions of Lugansk region, as the absence of the latter makes it impossible to improve pedagogical process in comprehensive educational institutions with sport slant. In order to identify the real state of senior pupils' physical health formation it is necessary to analyse program-methodical supply and define indexes of senior pupils' physical health.

Key words: physical health, profiled education, sport slant.

УДК 37.013.42

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СІМЕЙНОГО НАСИЛЛЯ НАД ДИТИНОЮ

Юрків Ярослава Ігорівна

м.Луганськ

У статті розкривається історико-педагогічний аналіз проблеми сімейного насилля над дитиною який показав, що у сучасному суспільстві цілком сформоване розуміння сутності такого соціального феномену як дитинство, розроблена система його юридичного захисту, але, на нашу думку, спостерігається чітка тенденція до збереження у суспільстві різних видів насилля над дітьми. На протязі всієї історії людства жодна його форма не зникла, а навпаки, з'явилися нові. Така ситуація вимагає більш глибокого вивчення причин виникнення насильства як науковцями так і представниками громадського суспільства, пошуку ефективних механізмів попередження й подолання домашнього насилля над дитиною як на рівні держави так і на рівні соціально-педагогічної практики.

Ключові слова: дитина, виховання, сімейне насилля.

Насильство в сім'ї є однією з найбільш гострих і розповсюджених соціальних проблем. Однак відсутність чітких визначень, вичерпної інформації про масштаби і причини застосування сили створюють перешкоди для зусиль, спрямованих на вирішення цієї проблеми. Вивчення проблеми подолання сімейного насилля над дитиною, на наш погляд, необхідно розпочати з історико-педагогічного аналізу взаємовідносин дорослих і дітей, які склалися на різних етапах історичного розвитку людського суспільства. Адже проблема стосунків дорослих і дітей існує стільки, скільки існує виховання як суспільне явище, а питання покарання дитини, жорстокого поводження з нею має свої коріння у взаєминах батьків та дітей, виконанні батьками своїх обов'язків щодо виховання дитини, її розвитку як особистості.

Питання попередження жорстокого ставлення до дітей розглядаються у працях представників гуманістичного виховання та навчання: Я. Корчака, П. Лесгафта, Дж. Локка, М. Монтессорі, П. Наторпа, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського.

Загальні аспекти проблеми насильства над дітьми вивчають провідні науковці, серед яких: Т. Алексєєнко, О. Безпалько, М. Дмитренко, А. Коголовська, Н. Максимова, Р. Манусов, К. Мілютіна, М. Москвова Т. Сафонова, Е. Цимбал та інші.

Узагальнюючи праці сучасних дослідників, у яких відбиваються питання жорстокого ставлення до дітей у сім'ї, виокремимо де-

кілька напрямів: обґрунтування актуальності проблеми попередження жорстокого ставлення до дітей (В. Боровик, Т. Кир'язова, С. Тадіян та ін.); виділення основ соціально-правового захисту дітей від жорстокості (В. Голіна, О. Іващенко, Г. Черепанова та ін.); аналіз зарубіжного досвіду попередження явища жорстокості стосовно дітей (С. Айропетов, З. Зайцева, В. Железнов, І. Зверева, О. Пилипенко, О. Романова та ін.); визначення загальних питань превентивного виховання з проблеми негуманного поводження дорослих з дітьми (О. Докукіна, А. Зубко, В. Оржеховська, Л. Пономаренко, В. Постовий, Н. Стрельникова, П. Щербань та ін.); виділення окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності по подоланню жорстокого ставлення до дітей (Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, О. Караман, Л. Міщик, А. Мудрик, І. Трубавіна та ін.).

Тож метою статті стало здійснення історико-педагогічного аналізу проблеми сімейного насилля над дитиною в літературі.

Торкаючись даної проблеми, слід зазначити, що завжди у виховному процесі відбувалось протистояння двох течій: гуманізму та авторитаризму. Як свідчать дослідження Ю. Соломонова, С. Гессена, Е. Бормана, Ф. Арієля, І. Лангера, М. Мід та ін., які опрацювали епос багатьох народів, зміст Біблії, історичні перекази, у вихованні як суспільно-історичному явищі переважали авторитарні підходи. Наукові дослідження свідчать, що культура і цивілізація кожного суспільства утворюють свої власні зразки виховання дітей, мають специфічні засоби і шляхи вирішення освітньо-виховних проблем.

Так, у давньосхідних цивілізаціях виховання визначалося жорстким розмежуванням позицій вихованця і вихователя, які знаходились не просто у нерівному становищі, але, й по суті, у стані панування і підкорення. Вимоги безумовного прийняття влади старших членів сім'ї було втіленням правильного життя, а намагання добитися безумовної слухняності, у свою чергу, було лейтмотивом поведінки самих вихователів. У Стародавньому Китаї від дітей будь-якого віку вимагалось абсолютне підкорення, хоч якими б нерозумними та абсурдними не були бажання батьків. У виховному етносі залишалось мало місця для ідей самоцінності особистості вихованця, а ідеал виховання був представлений не суб'єктивними установками і орієнтаціями, які повідомлялись би вихованцю і розвивались у ньому, а готовністю до виконання волі вихователя [1].

У Стародавній Греції та Римі інфантицид (узаконене вбивство дитини) був досить поширеним явищем. До дитини ставились не як до особистості, а як до небажаного результату статевих відносин. З утвердженням християнства практика масового інфантициду спочатку була піддана сумніву, а потім і зовсім відкинута. Християнство сформувало у суспільній свідомості думку про те, що дитина це – особистість, яка наділена душею, а інфантицид – убивство невинної душі Божої. У 318 р. н.е. римський імператор Костянтин оголосив інфантицид злочином і ввів обов'язкову виплату грошової допомоги сім'ям, які всиновлювали чужих дітей. Це спинило масові вбивства, хоча окремі випадки інфантициду продовжували зустрічатись [1, с. 32].

У середні віки існував й інший варварський звичай: оскільки дитину вважали витвором диявола, зачатим у гріхопадінні, то її били за кожну провину виправдовуючи ці побиття бажанням „вигнати диявола з їхніх душ”. Навіть у Біблії можна віднайти повчання батькам про необхідність фізичного тиску на дитину. Зокрема у притчах Соломона наголошується: „Карай сина свого, поки є надія, і не звертай уваги на крик його. – Хто жаліє різки своєї, той ненавидить сина; а хто любить – з дитинства карає його”.

Деспотичною і фактично необмеженою була батьківська влада над дітьми у середньовічній Європі. Неблагополучні умови існування багатьох суспільних верств, неспроможність покращити долю дітей, суспільне нерозуміння особистості дитини визначали цінності і методи виховного впливу на дітей. На них переносилась провина за гріхи батьків. До цього приєднувалась внутрішня сімейна експлуатація дітей. Дорослі не розуміли фізичних можливостей дитячого організму, стану здоров'я, особливостей харчування і одягу. Дитинство, як період у житті людини, здебільшого було коротке, тяжке і про нього не бажали згадувати. Та й навіть у XVIII ст. припустимою мірою дисциплінарного впливу визнавалось таке покарання, коли тримали дитину в холодній воді до посиніння, сікли різками до першої крові тощо.

Французький культуролог Філіп Арієс, у праці „Дитина і сім'я за старого порядку” (вихід якої поклав початок серйозному вивченню історії дитинства), відзначає відсутність, точніше, слабку розвиненість інтимного, емоційного зв'язку між батьками та дітьми у давні й середні віки. Батьківська любов і любов до батьків не були необхідними ні для існування сім'ї, ні для „врівноваженості” відносин всередині неї [2].

Було б помилково стверджувати, що інтереси і нахили дитини зовсім не враховувалися у нормах виховання, але гуманне відношення до вихованця не включалося у коло провідних виховних ціннісних орієнтацій дорослих-вихователів. На дитину дивились як на маленького дорослого, про це свідчить, наприклад, образотворче мистецтво до XIII ст. Західна європейська культура сформувала такі традиції у вихованні дітей, які для більшості сімей полягали в дотриманні загальних правил, наприклад, таких як: „Дітей слід бачити, але не чути”. У Англії, ще в першій половині XIX століття дитина 13 років вважалась практично дорослою людиною і до неї застосовувались всі основні пункти законодавства про працю.

В епоху становлення у Західній Європі буржуазних стосунків на зміну прямому фізичному насиллю починає приходити інший вид жорстокого ставлення до дітей, більш замаскований, але не менш болючий.

Цей феномен був детально вивчений Й. Лангмейером і З. Матейчком у середині XX століття і висвітлено в монографії „Психічна депривація в дитячому віці”. Під терміном депривація розуміється стан недостатнього задоволення важливої психологічної потреби. Вченими було виділено три основних варіанти психічної депривації: емоційну, соціальну, сенсорну. За ступенем прояву вони поділяються на повну чи часткову. Поняття „деприваційна ситуація” означає такі обставини життя дитини, коли відсутня можливість задоволення важливих психічних потреб. Найчастіше деприваційна ситуація проявляється в ізоляції. Особливо жорсткі прояви соціальної ізоляції для дітей раннього віку, не беручи до уваги таких як виживання дітей серед природних умов або у тваринному світі (феномен Мауглі), а таких, коли дорослі лише годували дітей, а в решті випадків вони були ізольовані від людського спілкування, обов'язково впливає на затримку психічного розви-

тку таких дітей. Вони несвоєчасно навчаються говорити і ходити, виявляють недостатню допитливість і активність [3, с. 55 – 57].

Безжаліє і принизливе ставлення до дітей яскраво змальовано у творах письменників-реалістів кінця XIX – початку XX ст. Це зокрема такі твори, як „Пригоди Олівера Твіста” Чарльза Діккенса, „Людина, яка сміється” Віктора Гюго, „Джен Ейр” Шарлоти Бронте, „Пригоди Гекельбері Фіна”, „Принц і злидар” Марка Твена, „Дитинство”, „В людях” Максима Горького, „Ванька Жуков” Антона Чехова і багатьох ін.

І навіть у наукових колах того часу панувала думка про те, що дитина підліткового віку: 1) за своєю природою дика з обмеженою уявою, розвинутим почуттям самозбереження, жвавістю, нестійкістю, допитливістю, запальністю, безтурботністю (П. Ломброзо); 2) психічно хвора внаслідок своєї заборонності, схильності до ілюзій та галюцинацій, гордості, хворобливого честолюбства, схильності до немотивованих вчинків, кривляння, здатності ображати (К. Ольбет); 3) злочинець, оскільки є дратівливим, гнівливим, брехливим, жорстоким, егоїстом, схильним до девіацій та алкоголізму (Ч. Ломброзо); 4) пансексуальна істота, майже маніяк (З. Фрейд).

Елементи авторитарного виховання проникли до ряду педагогічних теорій. У системі „виховання джентльмена” Джона Локка авторитарне виховання панує до тих пір, поки в дитини не сформована самостійна воля. В теорії Іоганна Гербарта на авторитарному підході побудований розділ „управління”, де розробляються шляхи і засоби придушення „дикої жвавості” дитини. У XX ст. ідеї авторитарного виховання одержали широке розповсюдження у країнах з фашистськими режимами, культом „вождизму” й „обраності” окремих рас і народів.

Аналогічне ставлення до дітей і підлітків можна прослідкувати і у вітчизняній історії. Давньоруське слово „отрок” фактично відображало суспільне положення і соціальний статус тогочасного підлітка. Етимологічний словник М. Фасмера [4] трактує це поняття буквально як „той, що не мав права говорити”, тобто раб, слуга, працівник, княжий воїн. В Україні традиційно виховували дитину різкою, штурханами або кропивою. Існують навіть прислів'я: „Дитина без прута не виросте”, „Ліпше, щоб дитина плакала тепер, як батьки опісля”, „За битого двох небитих дають”, „Дитині дай волю, то сам будеш у неволі”. Заохочувалось навіть раннє покарання дітей: „Бий дитину доки попереk лавки лежить”. Часто добре не розібравшись у вині дитини, батьки безжалісно карали її, призво- дячи до каліцтва і навіть смерті.

Тогочасна жорстока система виховання яскраво показана у творах українських письменників: М. Старицького, М. Коцюбинського, Б. Грінченка, І. Франка, В. Стефаника, С. Васильченка та ін.

Сімейне насильство над дітьми стало викликати заклопотаність у суспільстві тільки починаючи з XIX століття, ймовірно внаслідок загального розвитку емансипації індивідів. Процеси витіснення репресивної світської та релігійної моралі, психологічна революція у суспільній свідомості сформували уявлення про права кожного індивіда, про неможливість жорстокого поводження в сім'ї як по відношенню до дорослих її членів, так і по відношенню до дітей.

Демократичні зміни у суспільній свідомості призвели до появи і зростання наукового інтересу до проблеми домашнього насильства. Внаслідок наукових досліджень у 70-х роках XX ст. виявилась поширеність насильства у внутрішньо сімейних стосунках. ЮНІСЕФ наводить дані про те, що в наш час щорічно від жорстокого ставлення, яке виявляється у різних формах: небажанні доглядати за дітьми, тілесних, фізичних покараннях, сексуального насилля у світі помирає приблизно 200 тисяч дітей. Щорічно 2-3 млн. дітей стають жертвами жорстокого або безвідповідального ставлення до них і найбільший відсоток припадає на дітей підліткового віку (12-17 років). Експерти наголошують, що ця цифра занижена, оскільки діти часто соромляться чи бояться розповісти про те, що їх карають або гвалтують. Наукові дослідження проведені зарубіжними вченими засвідчили не лише високий рівень страху та насилля, які відчувають діти у сучасному світі, а й разом із засобами масової інформації сформували громадську думку про небезпечність цього явища.

Розуміючи це, світове співтовариство в особі Організацій

Об'єднаних Націй у середині ХХ ст. почало закладати і продовжує впроваджувати в життя основні принципи гуманістичної політики стосовно дітей. У даний час питанням захисту прав дитини в сім'ї присвячено чимало документів ООН, серед них найважливіші: «Декларація прав дитини» (1959), «Конвенція про права дитини» (1989). Ці документи об'єднали у собі юридичні норми, економічні умови, медичні стандарти, етичні та педагогічні принципи виховання. У 1991 році Конвенцію про права дитини ратифікувала й Україна. З метою втілення у життя основних положень Конвенції у нашій країні прийнято ряд законів і програм: Національна про-

грама «Діти України» (1996), «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства у сім'ї» (2001) та ін. Ці документи визначають охорону дитинства в Україні як стратегічний національний пріоритет з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток; визначаються правові та організаційні основи попередження насильства в сім'ї.

На основі проведеного аналізу джерел ми визначили характерні риси та основні форми насилля над дітьми в різні історичні епохи.

Форми прояву насильства над дітьми в різні історичні епохи

Історична епоха	Уявлення дорослих про дитину, її роль і місце в житті спільноти	Прояви жорстокого ставлення до дітей
Первіснообщинний лад	Працівник Споживач їжі	Інфантицид Фізичні ініціації
Рабовласницьке суспільство	Істота підвладна дорослим	Інфантицид Жорстоке фізичне покарання
Середньовічне суспільство	Дитина є маленьким недосконалим дорослим, якого необхідно експлуатувати і постійно повчати	Переобтяження в домашньому господарстві важкою фізичною працею Каліцтво заради розваги Тяжкі фізичні покарання за допомогою різок
Новий час	Дитина швидко повинна ставати дорослою, працювати і заробляти на життя, в усьому слухати дорослих	Експлуатація дитячої праці Фізичні покарання Явища депривації
Сучасний період – промислово розвинуте суспільство	Дитина є рівноправною людською істотою Дитина може відстоювати свою гідність і користуватись повагою у дорослих	Порушення прав дітей. Фізичні, сексуальні і емоційні зловживання відносно дітей

Такими чином, проведений нами історико-педагогічний аналіз проблеми сімейного насилля над дітьми довів, що не зважаючи на те, що у сучасному суспільстві цілком сформоване розуміння сутності такого соціального феномену як дитинство, розроблена система його юридичного захисту, на нашу думку, спостерігається чітка тенденція до збереження у суспільстві різних видів насилля над дітьми. На протязі всієї історії людства жодна його форма

не зникла, а навпаки, з'явилися нові. Тому наступним кроком нашого дослідження буде вивчення причин виникнення насильства, з'ясування змісту та особливостей прояву сімейного насилля над дитиною та розробка й обґрунтування системи соціально-педагогічної профілактики насильства над дітьми в сім'ї як науково-організаційної складової профілактичної діяльності соціального педагога щодо подолання сімейного насилля.

Література та джерела

- Гаухман Л. Д. Насилие как средство совершения преступлений / Л. Д. Гаухманг. – М. : Политиздат, 1974. – 181 с.
- Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Ариес. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000. – 419 с.
- Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1986. – 208 с.
- Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – М. : Издательство: «АСТ», «Астрель», 2004. – 618 с.

В статті розривається історико-педагогічний аналіз проблеми сімейного насилля над ребенком, який показав, що в сучасному суспільстві цілком сформоване розуміння сутності такого соціального феномену як дитинство, розроблена система його юридичного захисту, але, на нашу думку, спостерігається чітка тенденція до збереження в суспільстві різних видів насилля над дітьми. На протязі всієї історії людства жодна його форма не зникла, а навпаки, з'явилися нові. Така ситуація потребує більш глибокого вивчення причин виникнення насилля як ученими, так і представителями громадянського суспільства, пошуку ефективних механізмів запобігання та подолання домашнього насилля над ребенком як на рівні держави, так і на рівні соціально-педагогічної практики.

Ключевые слова: ребенок, воспитание, семейное насилие.

The author of the article has conducted historical and pedagogical analysis of the problem of domestic violence over a child who showed that in modern society are well-advanced understanding of the essence of such a social phenomenon as a child, the system of legal protection, but, in our opinion, there is a clear tendency to persist in society of various types of violence against children. Throughout the history of mankind, none of his form has not disappeared, but on the contrary, there were new. This situation requires more in-depth study of the causes of violence by both scholars and representatives of civil society, the search for effective mechanisms to prevent and combat domestic violence over a child as on the state level and at the level of socio-pedagogical practice.

Key words: child, education, family violence.

УДК 37.013.42

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ Й НІМЕЧЧИНІ

Козубовська Ірина Василівна
Баторі-Тарці Зіта Іштванівна

м.Ужгород

В статті розглядаються питання опіки дітей і соціальної роботи з сім'єю в зарубіжних країнах. Особлива увага звертається на особливості соціальної роботи з сім'єю в таких країнах, як Велика Британія й Німеччина.

Ключові слова : сім'я, соціальна робота, Велика Британія, Німеччина.

Родина відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні особистості, починаючи з перших днів появи дитини на світ. Саме родина є одним з найважливіших чинників соціалізації особистості, долучаючи її до моральних, ідейних і культурних цінностей суспільства, про що свідчать численні дослідження вітчизняних науковців (О.Безпалько, В.Кравець, К.Левченко, І.Трубавіна та ін.) Проте в умовах суспільно-політичної та економічної кризи порушується повноцінне функціонування сім'ї. Сьогодні вона, як ніколи, потребує допомоги, соціально-правового захисту і підтримки, впровадження нових ефективних форм соціально-виховної роботи з родиною. В цьому плані заслуговує уваги вивчення зарубіжного досвіду. Тому в даній статті проаналізуємо деякі особливості соціальної роботи з сім'єю у Великій Британії і Німеччині, де цим питанням надається значна увага з боку держави і суспільства.

Зокрема, надзвичайно цікаві форми роботи з сім'єю, особливо неблагополучною, існують у Великій Британії. Так, у випадку виявлення неблагополучної сім'ї, в якій не створені належні умови для нормального розвитку дитини, більше того, її ображають, карають, чи взагалі не звертають на неї уваги, і це негативно починає позначатися на поведінці дитини, її тимчасово вилучають з такого середовища.

Найбільш поширеними заходами в подібних випадках є "fostering" і "mainstay" [1; 2; 3]. Точний переклад цих термінів зробити досить важко, але суть їх в тому, що вони означають догляд за чужою дитиною, особливий вид опікунства. "Fostering" передбачає перебування у прийомній сім'ї (якій частково делегуються батьківські права) на протязі тривалого періоду часу, як правило, до повноліття. Проте контакти дитини з справжніми батьками зберігаються, і як тільки умови в сім'ї стають більш сприятливими для виховання дитини, вона знову повертається до своїх батьків.

"Mainstay" передбачає догляд за дітьми віком від 11 до 17 років на коротший період, найчастіше це – всього кілька місяців, у зв'язку з тимчасовими труднощами в сім'ї дитини. Якщо ці труднощі зникають, дитина повертається в сім'ю, якщо ж сім'я продовжує переживати важкий період, то оформляється "fostering".

Крім того, існує ще один невідомий в Україні вид догляду за дітьми із неблагополучних сімей – "emergency care" – догляд у надзвичайних (критичних) ситуаціях. Він має місце тоді, коли виникає необхідність негайно ізолювати дитину від негативного впливу в сім'ї, наприклад, коли трапилася яка-небудь надзвичайна подія, яка може викликати психічну травму у дитини (вбивство, арешт, аварія і т.д.). У таких випадках дитина передається для догляду в іншу сім'ю на кілька днів чи тижнів до остаточного вирішення питання про її подальшу долю. Люди, які в будь-який час дня і ночі готові прийняти в свою сім'ю чужу дитину, називаються "carers" (ті, що турбуються, доглядають). Ними можуть бути сімейні і одинокі люди, яким виповнилось 25 років і які виявили бажання виховувати чужих дітей.

Цікаво відзначити, що в тих випадках, коли у дитини виникають якісь проблеми у сім'ї і вона не бажає в цей день повертатися додому, можна залишитися у спеціальному центрі, де є кілька спальних кімнат. Це, на наш погляд, дуже важливо, бо у подібних випадках діти тікають з дому, проводять час на вулиці, де можуть стати свідками або жертвами злочину. Хочемо звернути увагу на те, що в Україні схожі функції повинні виконуватися притулками для неповнолітніх служб у справах неповнолітніх. Так, їх основними завданнями є соціальний захист позбавлених сі-

мейного виховання неповнолітніх, які опинилися в складних житлово-побутових умовах, залишили заклади освіти, та створення належних умов для забезпечення нормальної життєдіяльності неповнолітніх, надання їм можливості для навчання, праці та змістовного дозвілля.

Проте кількість таких притулків в Україні поки що незначна, і часто житлово-побутові умови в них – не на найвищому рівні.

Усиновлення у якості превентивного заходу не є надто поширеним у Великій Британії. Усиновлення (adoption) – це легальний процес, при якому всі права, обов'язки та відповідальність природних батьків передаються усиновителям згідно з рішенням суду. Дитина приймає прізвище усиновителів і втрачає всі правові зв'язки з сім'єю, де народилася, хоча деякі усиновлені діти зберігають контакт з членами їх природної сім'ї.

Особливим соціально-педагогічним феноменом британського суспільства є фостерна сім'я, тому розглянемо як відбувається її створення та функціонування дещо детальніше.

Фостерні сім'ї, які вперше з'явилися саме у Великій Британії, пройшли у своєму розвитку кілька етапів: як добровільна громадська ініціатива, як законодавчо обумовлений соціальний інститут і як змінне та постійно удосконалюване соціально-педагогічне середовище, функціонування якого спрямоване на створення комфортних умов для життєдіяльності прийомної дитини. Зміст і форми соціально-виховної роботи з прийомними дітьми на кожному з виокремлених етапів визначались історичними, економічними і соціальними умовами британського суспільства. На сьогоднішній день фостерна сім'я Великої Британії є одним із важливих чинників соціалізації прийомної дитини і способом ефективною життєдіяльності дітей і підлітків та корекції їх поведінки.

Розвиток теорії і практики фостерінгу у Великій Британії базується на чітко окресленій правовій основі (Декларація прав дитини, внутрішнє законодавство країни та ін.) та активній дії і визначеній відповідальності місцевих органів влади, які мають підпорядковувати свої дії національним нормам.

Фостерні сім'ї, як соціально-педагогічний феномен, будучи складовою макросередовища, засновані на соціально-економічному і соціокультурному фундаменті британського суспільства і відображають як суспільні відносини, характерні для сучасного британського суспільства, розвиваючи і вдосконалюючи їх, так і соціокультурний рівень суспільства, здійснюючи істотний внесок у формування особистості [4].

Сучасні підходи до організації і функціонування фостерних сімей та соціального становлення дітей в межах діючого законодавства Великої Британії розробляються з урахуванням різних наукових теорій і концепцій щодо факторів впливу на соціалізацію прийомних дітей. Так, при створенні фостерної сім'ї суттєвими моментами є: поетапне введення дитини у фостерну сім'ю; врахування важливих проблем дітей-сиріт, посилення турботи про гетеросексуальні стосунки, конфлікти з ровесниками чи батьками; розв'язання стресових ситуацій, з якими доводиться стикатися прийомним дітям вдома, у школі, у групі ровесників тощо. Зазначимо, що створення прийомної сім'ї, і часткове делегування їй батьківських прав та обов'язків не знаменує собою завершення соціальної роботи з конкретною дитиною. Навпаки, фостерна сім'я залишається першочерговим об'єктом соціальної роботи. Одним з істотних і, на нашу думку, особливо важливих аспектів у взаємодії соціального працівника і фостерної сім'ї є супровід соціальним працівником прийомної дитини. Соціальний працівник не тільки систематично контролює процес виховання дитини в сім'ї, але й сам бере в ньому участь. З цієї метою використовуються різні методи, які сприяють роботі з прийомними дітьми.

На нашу думку, досить ефективною і цікавою методикою, яка допомагає соціальному працівникові поліпшити виховання прийомної дитини, є "Книга життя" опис життя дитини, сімейних обставин і оточення, зробленого дитиною словесно чи з викорис-

танням фотографій, малюнків, картинок, документів з допомогою соціального працівника). Організуючи роботу над "Книгою життя", крім того соціального і психологічного значення, яке вона має для дитини, соціальний працівник може завдяки спільній праці з дитиною краще пізнати її і допомогти їй швидше та легше адаптуватися до нової сім'ї.

Однією із необхідних соціально-педагогічних умов ефективності впливу фостерної сім'ї на соціалізацію прийомних дітей і підлітків є професійна підготовка батьків для роботи з такими дітьми. Професіоналізація фостерних батьків характеризується підвищенням компетентності, професійної зацікавленості, індивідуальним усвідомленням позитиву і недоліків даної проблеми, особливим умінням створювати сприятливий психологічний клімат для дітей, котрі прибули у нову сім'ю. Існує багато курсів з різними методиками підвищення професіоналізації фостерних батьків. Батьки мають бути готовими не лише впливати на дитину, але й внести корективи у своє життя. Окрім того, дитина має відчувати, що вона не зайва у цій сім'ї, що її люблять і розуміють.

Діти можуть потрапляти під опіку у різні родини, з іншим соціальним статусом і потребами. Тому департамент соціальної роботи наймає піклувальників, здатних працювати в різних ситуаціях.

Ці люди можуть бути неодруженими, розлученими, з інвалідністю різного типу, безробітні, представники етнічних меншин. Деякі піклувальники не мають власних дітей взагалі, деякі мають вдома багато дітей, зокрема дітей, які вже стали самостійними. Проте обов'язковими є наступні вимоги: а) фостер-піклувальники та усиновителі повинні досягнути щонайменше 21-річного віку; б) чоловік і жінка, які живуть у громадянському шлюбі, можуть стати фостер-піклувальниками, але вони мають бути одруженими, щоб усиновити дитину; в) дві особи однієї статі, які живуть як пара, не можуть стати фостер-піклувальниками або усиновити дитину; г) пари, які бажають стати фостер-піклувальниками, повинні довести, що вони мають стабільні взаємостосунки; р) пара, яка подівається усиновити дитину, повинна продемонструвати свої стійкі взаємовідносини на протязі щонайменше трьох років (цей термін може включати і період спільного життя ще до одруження; д) пари, які бажають усиновити дитину віком до 2-х років, не повинні досягнути 37-річного віку на час подачі клопотання про усиновлення.

Деякі діти мають фізичну недієздатність або труднощі у навчанні і потребують сім'ю, яка зможе забезпечити їм особливе піклування і увагу. Зауважимо, що у цьому випадку допомога такій сім'ї з боку держави суттєво зростає, в тому числі і в фінансовому плані [5].

Слід підкреслити, що дитячі будинки, інтернати не дуже популярні у Великій Британії. Вважається, що нормальний розвиток дитини краще забезпечується у сім'ї, нехай навіть прийомній, що, вочевидь, цілком справедливо. Сімей, які бажають взяти на виховання чужих дітей, дуже багато. Можливо, одна з причин цього полягає в особливостях менталітету населення цієї країни, бо тут вважається престижним, почесним, гуманним виховання дитини з неблагополучної сім'ї, як і виховання дітей з фізичними і розумовими вадами розвитку. Проте, на нашу думку, неабияке значення має і той факт, що ця нелегка і відповідальна праця у Великій Британії досить високо оплачується. Так, держава не тільки повністю фінансує всі витрати, пов'язані з утриманням дитини, але й забезпечує придбання необхідного обладнання, транспортні витрати, лікування, літній відпочинок і оздоровлення дітей, оплату праці прийомних батьків-вихователів і навіть їх 6-ти тижневу щорічну відпустку.

Все це вказує на реальну турботу про майбутнє дітей з неблагополучних сімей і, як свідчить практика, в значній мірі сприяє

їх повноцінному, всебічному, гармонійному розвитку. Однак, у всіх випадках, де є можливість, зусилля спрямовуються на те, щоб дитина залишалася у своїй сім'ї. З сім'ями проводиться інтенсивна психотерапевтична, консультативна робота, строго індивідуально, залежно від тих труднощів, які відчуває сім'я. Такі сім'ї перебувають під постійним контролем соціального працівника (спеціально закріпленого у кожному конкретному випадку), відвідують заняття у спеціальних консультативних центрах з питань сім'ї, які є в кожному місті.

Багато позитивних ідей можна запозичити з досвіду соціальної роботи з родиною в Німеччині, де традиційно існують такі види послуг, як амбулаторні, частково стаціонарні і стаціонарні [6; 7].

Амбулаторні види допомоги зазвичай надаються батькам чи самим дітям і передбачають залишення дитини в сімейному середовищі. Вони спрямовані на вдосконалення умов сімейного виховання і включають: консультування з питань виховання (надається консультаційними пунктами); соціальну роботу в групі (спеціальні засідання, тренінги, робота в групі подовженого дня); підтримку у вихованні (залучення молодіжних угруповань, центрів дозвілля); соціально-педагогічну допомогу (систематична консультативна допомога всій родині).

Надання частково стаціонарної допомоги також передбачає перебування дитини у власній родині. Підтримка забезпечується через роботу з батьками й контакт зі школою. Одночасно надається допомога дитині в одному з закладів інституту допомоги молоді, наприклад, виховання у денній групі, виховання у соціальній сім'ї, де здійснюється індивідуальний патронаж і водночас проводиться активна робота з батьками. Часто денна група виконує роль проміжного етапу перед влаштуванням дитини у стаціонарні заклади опіки.

У тих випадках, коли дитина потребує виховання поза сімейним оточенням, їй надають один із стаціонарних видів допомоги (приймна родина, дитячий будинок, чи інший заклад інтернатного типу, де вона певний час перебуває. Стаціонарні види допомоги застосовуються лише тоді, коли всі інші виховні заходи в межах родини не дають бажаного позитивного ефекту. Незважаючи на те, що при цьому дітей вилучають з родини, з батьками проводиться соціально-педагогічна робота з метою повернення в майбутньому дитини у її біологічну родину. У випадку розміщення дитини в прийомній сім'ї відповідна робота проводиться як з біологічними, так і з прийомними батьками. Слід підкреслити, що діти у переважній більшості випадків, так само як і у Великій Британії, мають право і можливість спілкуватися з біологічними батьками, що є дуже важливим фактором збереження родинних контактів.

Стаціонарні види допомоги зазвичай тісно зв'язані з частково стаціонарними і навіть амбулаторними. Наприклад, цікавою формою допомоги є така послуга, як «стаціонарна допомога сім'ї», яка передбачає влаштування проживання цілої родини під спеціальним наглядом, під час якого проводиться інтенсивна соціально-педагогічна робота як з членами родини, так і з дітьми.

Варто підкреслити, що в Німеччині досить розповсюдженою є допомога родині, яка надається громадськими і релігійними організаціями, волонтерами в межах «Регіональних союзів для родини».

Все більшого поширення набуває допомога у кризових ситуаціях, для чого створені телефони довіри, спеціальні кризові установи, пункти надання захисту, а також прийомні сім'ї, які готові взяти дітей на виховання на нетривалий період негайно, аналогічно до "emergency care" – догляд у надзвичайних ситуаціях, який поширений у Великій Британії.

Таким чином, як в Німеччині, так і у Великій Британії є чимало цікавих форм соціальної роботи з сім'єю, які варті уваги.

Література і джерела

1. Family Placements. Foster Care & Adoption. – Dundee: Tayside Regional Council, 1995. – 98 p. Altgate J. Adolescents in Foster Families / J. Altgate. – London: Batsford, 1998. – 183p.
2. Berridge D. Foster Home Breakdown / D. Berridge. – London: Blackwell, 1997. – 147p.
3. Rowe J. Longterm Foster Care J. Rowe. – London: Batsford, 1994. – 137p.
4. Романовська О.О. Фостерна сім'я Великої Британії як соціально-педагогічне середовище підтримки особистості дитини / О.О. Романовська: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – К., 2002. – 20с.
5. Anderson E., Clarke L. Disability in Adolescence / E. Anderson, L. Clarke. – London: Methuen, 1992. – 177p.
6. Seithe M. Hilfen zur Erziehung // Handbuch Familie / J. Ecarius. – Weinheim: VS Verlag für Socialwissenschaften, 2007. – S. 568-592.

7. Jordan E. Kinder und Jugendhilfe / Ervin Jordan. – Weinheim : Juventa Verlag, 2005. – 344 S.

В данной статье рассматриваются вопросы опеки детей и социальной работы с семьей в зарубежных странах. Особое внимание уделено особенностям социальной работы с семьей в таких странах, как Великобритания и Германия.

Ключевые слова: семья, социальная работа, Великобритания, Германия.

In this article the problem of children's care and social work with family in foreign countries are discussed. Special attention is paid to the peculiarities of social work with family in such countries as Great Britain and Germany.

Key words: family, social work, Great Britain, Germany.

УДК 378.147-057.4:364.043(045)

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ЗАЙНЯТОСТІ

Петренко Тетяна Вячеславівна

м.Київ

У статті розглядаються методичні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи у сфері зайнятості в умовах сучасного вищого навчального закладу, визначені особливості ефективного навчання студентів шляхом упровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання.

Ключові слова : методична підготовка, сфера зайнятості, ефективність навчання, інтерактивні методи навчання.

Соціальна робота у сфері зайнятості як інструмент соціальної політики покликана сприяти досягненню не лише оперативних, тактичних, а й стратегічних цілей забезпечення продуктивної зайнятості. Інтегративний характер соціальної роботи, опора на широку теоретико-методологічну, методичну та технологічну базу дозволяють соціальним працівникам спрямовувати свою діяльність на удосконалення як об'єктивних умов, так і суб'єктивних чинників продуктивної зайнятості. Функції працівників центрів зайнятості мають включати діагностику стану економічної кон'юнктури, зокрема структури і динаміки робочих місць у регіоні, місті, селищі тощо, вимоги до працівників, їх кваліфікації, освіти відповідно змісту праці; створення загальнодоступного постійно оновлювального банку соціальної інформації про потреби робочої сили у різних регіонах країни, ініціювати оптимізацію правової бази щодо забезпечення мобільності кадрів з районів, що мають надлишкові трудові ресурси, до тих регіонів, де їх не вистачає [8].

Метою соціальної роботи працівників певних служб, установ є також надання послуг клієнтам з метою розвитку їх трудового потенціалу, сприяння покращенню якісних параметрів робочої сили – підвищенню рівня освіти, фахової підготовки, формуванню соціально-значущої трудової мотивації тощо. Це все й обумовлює актуальність даної статті.

Головною метою соціальної роботи у сфері зайнятості є допомога членам суспільства, зокрема уразливим групам населення, досягти стабільного економічного стану. Для виконання такої роботи нам необхідні висококваліфіковані соціальні працівники, які б використовували у своїй діяльності новітні соціальні технології, знання, навички і уміння. Таких фахівців готують у вищих навчальних закладах України.

Проблеми підготовки студентів в нинішніх умовах розробляють І.М.Ковчина, Н.Г.Ничкало, зокрема – підготовкою студентів до діяльності у сфері зайнятості в українській науці займаються Ю.М.Маршавін, А.Т.Чемерис, І.М.Терюханова, В.В.Харабет, А.І.Андрющенко та інші.

Мета нашої статті – визначити особливості ефективного методичного навчання студентів у підготовці до майбутньої соціальної роботи у сфері зайнятості в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Відповідно до визначеної мети, нами окреслено такі завдан-

ня статті:

- 1) проаналізувати теоретичні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи у сфері зайнятості;
- 2) визначити особливості ефективного навчання студентів шляхом упровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання.

Ми вважаємо, що особливістю ефективного навчання студентів і підготовки їх до соціальної роботи у сфері зайнятості в умовах вищого навчального закладу є введення у навчальну програму дисципліни «Соціальна робота у сфері зайнятості».

Дана навчальна дисципліна є основою сукупності знань та вмінь, що формують у студентів систему теоретичних і практичних знань з питань функціонування, розвитку та регулювання соціально-трудових відносин у суспільстві, ринку праці, стимулювання оптимального використання людських ресурсів і підвищення продуктивності, ефективності праці.

Метою викладання навчальної дисципліни є сприяння глибокому вивченню студентами теоретико-методичних питань соціальної роботи у сфері зайнятості:

- сформулювати у студентів стійкі знання соціальної роботи у сфері зайнятості;
- допомогти студентам набутти практичних навичок і вмінь щодо соціальної роботи у сфері зайнятості;
- сприяти дослідницькій діяльності, розвитку самостійності та відповідальності студентів;
- ознайомити з сучасною системою організації зайнятості населення в державі, області, районі;
- сприяти вивченню правових проблем та соціальної підтримки безробітних громадян в Україні;
- ознайомити з технологіями роботи в закладах та організаціях служб зайнятості.

У результаті вивчення дисципліни «Соціальна робота у сфері зайнятості» студенти повинні знати:

- теоретичні основи соціальної роботи у сфері зайнятості;
- закономірності розвитку ринку праці на Україні;
- функції, організаційну структуру та особливості юридичного статусу і систем управління служби зайнятості;
- соціально-економічні наслідки безробіття;
- особливості рекламної діяльності служб зайнятості;
- роль соціального партнерства на ринку праці;
- фінансові системи ринку праці;
- сучасні тенденції організації зайнятості в Україні;

уміти:

- проводити професійну практичну соціальну роботу (посередництво, консультування та інш.) в соціальних службах та організаціях;
- надавати послуги соціального консультування з питань сфери зайнятості та ринку праці;
- практично застосовувати отримані знання, навички та

вміння соціальної роботи у сфері зайнятості у соціальній роботі;
- застосовувати отримані знання, навички у власному вдосконаленні, професійній громадській діяльності.

Наведемо приклад лекції з використанням інтерактивних методів навчання на тему «Діяльність Державної служби зайнятості».

Мета лекції: дати характеристику соціальному інституту – Державна служба зайнятості; визначити мету, завдання, структуру і основні засоби діяльності; ознайомитись з організацією і функціональними обов'язками регіональної служби зайнятості (центри зайнятості області і міста); розвивати вміння аналізувати і узагальнювати прослуханий теоретичний матеріал; виховувати толерантність, повагу і самоповагу.

Теоретичний матеріал подається студентам за таким планом:

1. Завдання, обов'язки, права, функції, основні напрямки діяльності Державної служби зайнятості.

2. Принципи Єдиної технології обслуговування незайнятого населення.

3. Призначення та основні задачі Єдиної інформаційно-аналітичної системи служби зайнятості.

4. Діяльність базових центрів зайнятості.

Перед викладом теоретичного матеріалу студентам пропонується пояснити такі поняття як: політика зайнятості населення, ринок праці, зайнятість населення, безробітні.

Далі ми подаємо довідку про створення Державної служби зайнятості, використовуючи матеріал презентації. Після перегляду студенти висловлюють своє розуміння необхідності створення Державної служби зайнятості (спеціальної служби, створеної для реалізації політики зайнятості населення і забезпечення громадянам відповідних гарантій на всій території України) [7].

Після пояснення принципів технології обслуговування незайнятого населення у центрах зайнятості студенти разом з викладачем формують основну необхідність створення і мету Єдиної технології обслуговування незайнятого населення – створення важливого елементу нової, адаптованої до умов ринку, системи соціального захисту та самозахисту населення; підвищення ефективності роботи державної служби зайнятості щодо надання соціальних послуг безробітним громадянам та роботодавцям. Для закріплення викладеного матеріалу пропонується фільм про роботу функціонально-просторових секторів у базових центрах зайнятості.

Особливості діяльності регіональних і базових центрів зайнятості обумовлені особливістю соціально-економічного стану кожного регіону, основними тенденціями розвитку регіону та ринку праці.

Різні території України мають свої особливості й відмінності як щодо економічного розвитку, так і в соціальному, історичному, мовному та ментальному аспектах. Нині в Україні склалися реальні передумови для розробки та реалізації соціально-економічної політики і на загально-державному, і на регіональному рівнях. Саме брак власної регіональної політики в недалекому минулому призвів до значних диспропорцій у регіональній структурі економіки держави, нагромадження економічних та соціальних проблем [7].

Для наочного закріплення викладеного теоретичного матеріалу студентам пропонується фільм «Екскурсія центром зайнятості», у якому поетапно надається інформація і демонструється обслуговування клієнтів центру зайнятості з першого до останнього кроку вирішення проблеми працевлаштування.

Перед переглядом фільму студентами ми ставимо такі питання:

- Назвіть основну умову реалізації державної політики у сфері зайнятості.

- У чому полягають основні напрямки діяльності Державної служби зайнятості?

Підводимо підсумок лекції.

Основною умовою реалізації державної політики у сфері зайнятості є функціонування Державної служби зайнятості.

Основні напрямки її діяльності визначені у законодавстві України та спрямовані на реалізацію активних та пасивних заходів у сфері зайнятості населення. Крім того Державна служба зайня-

тості як основний суб'єкт у сфері зайнятості населення здійснює координацію діяльності інших державних та недержавних організацій, у межах яких надаються послуги з працевлаштування.

Особливості діяльності регіональних та базових центрів зайнятості обумовлені соціально-економічним станом кожного регіону, основними тенденціями розвитку регіону та ринку праці, які обов'язково зазначаються у регіональних та місцевих Програмах зайнятості населення кожного міста.

Технологія обслуговування незайнятих громадян у центрах зайнятості – це спосіб діяльності спеціалістів Державної служби

зайнятості щодо надання клієнтам передбачених законодавством соціальних послуг на основі раціонального розподілу дій на скоординовані процедури та операції, визначення оптимальних засобів і методів їх виконання. Технологія базується на загальноновизначених принципах діяльності служб зайнятості європейських країн, до яких належать:

- пріоритетність інтересів і потреб клієнтів служби зайнятості, урахування мотивів людини як особистості, її обставин, нахилів і здібностей;

- співробітництво клієнта і служби зайнятості – найбільш ефективний і короткий шлях до працевлаштування;

- пріоритетність послуг центру зайнятості, пов'язаних з пошуком і підбором роботи, перед іншими видами послуг.

Організація обслуговування населення за єдиною для всієї України технологією дає можливість більш якісно надавати послуги клієнтам служби зайнятості, оперативно аналізувати зміни на ринку праці та швидко вживати необхідні заходи.

Застосування Єдиної технології надання соціальних послуг сприяє

розв'язанню багатьох проблем сучасного ринку праці, оперативній реакції служби зайнятості на виклики часу.

Для підготовки до практичних занять студентам пропонуємо такі завдання:

1. Розробити тематичний семінар для безробітних будь-якої соціально-вразливої категорії населення, спрямований на соціально-психологічну адаптацію до сучасних умов ринку праці.

2. Зареєструватися на сайті центру зайнятості з метою пошуку роботи, проаналізувати поетапність виконання дій.

3. Розробити технологію надання соціальної допомоги з працевлаштування громадян, які потребують соціального захисту і нездатні на рівних конкурувати на ринку праці.

Наведемо приклад практичного заняття з теми «Працевлаштування громадян, які потребують соціального захисту і нездатні на рівних конкурувати на ринку праці».

Мета заняття: узагальнити теоретичні знання студентів про категорії осіб, які потребують соціального захисту і нездатні на рівних конкурувати на ринку праці, методи роботи з ними; розвивати вміння надавати соціальні послуги вказаним особам з працевлаштування; навчити методично вірно проводити таку роботу; виховувати толерантність і повагу до даної групи клієнтів.

Викладач пропонує студентам визначити категорії громадян, які потребують соціального захисту і нездатні на рівних конкурувати на ринку праці, а саме:

- безробітні жінки;

- особи передпенсійного віку;

- особи, звільнені після відбуття покарання у місцях позбавлення волі;

- особи з обмеженими можливостями, які не досягли пенсійного віку.

Далі студенти об'єднуються у чотири групи і визначають методи роботи з певними категоріями клієнтів.

Наприклад, перша група готує тренінг-семінар «Я – успішна жінка» для роботи з безробітними жінками. На семінарі студенти пропонують методи і форми навчання жінок техніці пошуку роботи, самопрезентації, підготовки резюме, етикету, умінню вести ділові розмови, користуватися татч-скрінами, вибору підходящої роботи (гнучкий графік, неповний робочий день, робота вдома і т.п.), готують довідкову інформацію.

В електронному вигляді студенти пропонують зразки довідкової інформації для різних категорій безробітних жінок.

Довідкова інформація для жінок, які шукають роботу включає дані про вакансії, про можливість професійного навчання та підвищення кваліфікації, про перспективні напрями підприємницької діяльності в регіоні, про діяльність громадських жіночих та молодіжних клубів, Інтернет-центрів для жінок та молоді, про законодавчу підтримку безробітних жінок.

Додаткова інформація для окремих категорій жінок, які мають статус безробітного:

1) для безробітних одиноких та багатодітних матерів це дані про права та соціальний захист одиноких та багатодітних матерів, про вакансії з гнучким графіком, з неповним робочим днем, з роботою вдома, про можливості відкриття власної справи, в тому числі індивідуальної трудової діяльності, про тимчасові роботи, про дитячі виховні заклади (адреси, умови), пропозиції послуг няньок;

2) для жінок передпенсійного віку, які шукають роботу: про можливості професійного перенавчання та підвищення кваліфікації, в тому числі за спеціальностями, які сприятимуть індивідуальній зайнятості, про можливості працевлаштування на робочі місця, які не потребують спеціальної підготовки;

3) для жінок, які повертаються до роботи після тривалої перерви: про можливості самовизначення у світі професій, тестування, яке допоможе обрати професію, про можливості профнавчання та підвищення кваліфікації, про тимчасові роботи, про вакансії, які не потребують спеціальної підготовки, про правовий захист і бронювання робочих місць;

4) для жінок, які бажають розпочати власну справу: перелік законодавчих актів, які регулюють підприємницьку діяльність, перелік перспективних напрямів підприємницької діяльності в регіоні, перелік та зразки необхідних документів для відкриття власної справи, про можливості отримання необхідних знань на спеціальних курсах;

5) для жінок-інвалідів, матерів дітей-інвалідів: про Фонд інва-

лідів, про установи соціального захисту, про права та соціальний захист цих категорій клієнтів, про вакансії з гнучким графіком, з неповним робочим днем, з роботою вдома, про можливості відкриття власної справи, в тому числі індивідуальної трудової діяльності, про тимчасові роботи, про дитячі виховні заклади (адреси, умови), пропозиції послуг няньок, про можливості працевлаштування на робочі місця, які не потребують спеціальної підготовки, про правовий захист та бронювання робочих місць, про медичні установи, про громадські установи;

6) для звільнених військовослужбовців-жінок: про можливості самовизначення та профконсультування, про вакансії, які не потребують спеціальної підготовки, про професійне навчання та підвищення кваліфікації, про організацію стажування безпосередньо на виробництві, про підприємницьку діяльність, про жіночі громадські об'єднання.

За подібною схемою студенти розробляють семінари-тренінги для інших категорій громадян, які потребують соціального захисту і нездатні на рівних конкурувати на ринку праці.

Всі групи створюють комп'ютерні презентації, де розміщують необхідні матеріали, короткі інтерв'ю з успішними людьми, які пройшли подібний шлях, їхні фотографії і т.п.

По закінченню роботи студенти представляють результати своєї праці. Підводяться підсумки теми.

Отже, впровадження у навчальний процес дисципліни «Соціальна робота у сфері зайнятості» обумовлено необхідністю вдосконалення системи теоретичного, практичного і методичного зростання майбутніх соціальних працівників. Зазначаємо також, що впровадження у навчально-виховний процес сучасного вищого навчального закладу інтерактивних методів навчання створює оптимальні умови отримання знань студентами.

Подальшим науковим дослідженням з даної теми може бути методичне забезпечення практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у сфері зайнятості.

Література і джерела

1. Бондарчук Л.В. Соціальна робота з людьми з особливими потребами: проблеми професійної самореалізації на ринку праці / Л.В.Бондарчук // Ринок праці та зайнятості населення. – 2008. – № 3. – С. 31–33.
2. Іванова О. Система соціального обслуговування та соціальних служб в Україні // Соціальна робота в Україні: перші кроки / За ред. В.І.Полтавця. – К.: КМ Академія, 2000. – 189с.
3. Ковчина І.М. Основи соціально-правового захисту особистості: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «соціальний педагог». / За заг. ред. докт. філос. наук, проф. А.О.Ярошенко. – К.: НПУ, 2011. – 365 с.
4. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко, Т. В. Іванова, М. М. Солдатенко, В. В. Пилипчук, О. А. Грищенко]. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
5. Соціальна робота в Україні: навч. посібник / За заг. ред. І.Д.Звереві, Г.М.Лактіонова. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 256с.
6. Соціальна робота: В 3-х ч. – Ч. 1. Основи соціальної роботи / За ред. Т.Семигіної, І.Григи. – К.: Києво-Могилянська академія, 2004. – 218с.
7. Соціальна робота у сфері зайнятості населення: Навч.посіб. / За ред. В.В.Харбет, А.І.Андрющенко, В.М.Ніколаєвського. – Маріуполь: МФ ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2012. – 568 с.
8. Тютя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. –574 с.
9. Чемерис А.Т. Організація діяльності служби зайнятості.– К.: МАУП, 2003. – 120 с.

В статье рассматриваются методические аспекты подготовки будущих социальных работников к работе в сфере занятости в условиях современного высшего учебного заведения, определены особенности эффективного обучения студентов путем внедрения в учебно-воспитательный процесс интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: методическая подготовка, сфера занятости, эффективность обучения, интерактивные методы обучения.

The article discusses methodological aspects of training of future social workers to work in the field of employment in conditions of modern higher educational institution, the features of effective training of students by introducing in the educational process of interactive teaching methods.

Key words; methodical training, employment, the effectiveness of the training, interactive teaching methods.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 31

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.04.2014. Підписано до друку 30.04.2011.
Формат 60x84/8. Папір офс. Гарнітура Arial Narrow.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 23,74.
Наклад 300 прим. Замовлення № 39

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18. Тел. 3-33-48
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року