

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 32

Ужгород – 2014

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 32

Редакційна колегія

- Головний редактор: **Козубовська І.В.**
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціології і соціальної роботи ДВНЗ УжНУ*
- Заступник головного редактора: **Бартош О.П.** *кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціології і соціальної роботи ДВНЗ УжНУ*
- Відповідальний секретар: **Опачко М.В.** *кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки ДВНЗ УжНУ*
- Члени редколегії: **Шандор Ф.Ф.** *доктор філософських наук, професор, проректор з
науково-педагогічної та виховної роботи ДВНЗ «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*
Гвоздяк О.М. *кандидат педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри німецької філології ДВНЗ «УжНУ»*
Росул В.В. *кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
педагогіки ДВНЗ «УжНУ»*
Староста В.І. *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
ДВНЗ «УжНУ»*
Товканець Г.В. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету*
Букач М.М. *доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський
національний університет ім. В.О.Сухомлинського.*

**Рекомендовано до друку Вченою Радою
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол №6 від 27 листопада 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.

ЗМІСТ

Акуленко Ірина. ШЛЯХИ НАБУТТЯ ДОСВІДУ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТАМИ МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	9
Алексєєнко Ірина. РЕАЛІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)	12
Балагур Леся, Діденко Олександр. СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО УПРАВЛІННЯ ОСНОВНИМИ ПІДРОЗДІЛАМИ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ	15
Барна Христина. ПРИРОДА ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА	18
Бескорса Олена. ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	20
Бичок Алла. ГОВОРІННЯ ЯК МЕТА І ЗАСІБ КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ ТА ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	22
Браніцька Тетяна. КОНФЛІКТОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ	25
Бредіхін Володимир. ВНУТРІШНЯ ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТА ТА ПРОФЕСІЙНА САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЇ	28
Брижак Надія. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ	29
Василенко Олена. ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ АБІТУРІЄНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	32
Ващенко Олена. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	34
Велущак Марина. ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ США ДО ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ	37
Вербицька Вікторія. ПРОБЛЕМИ СИСТЕМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	39
Вовканич Маргарита. САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА	41
Волкодав Тетяна. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	43
Волошина Ірина. ПОЛІКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФОЛЬКЛОРИСТІВ (НА ПРИКЛАДІ США)	46
Гайдамашко Ірина. ТРЕТИРУВАННЯ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ПРИЧИНИ ЙОГО ВИНИКНЕННЯ	49
Гвоздецька Богданна. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПРАКТИКИ МЕШКАНЦІВ ПОГРАНИЧЧЯ ЗАХІДНОГО КОРДОНУ УКРАЇНИ ЯК ПРОЯВ ПОГРАНИЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ	51
Гнидюк Олександр. СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	54
Годованець Наталія. ЗАСТОСУВАННЯ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	57
Головня Вячеслав. НОВИЙ ЕТАП У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	59
Гомонюк Олена. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ	62
Горішна Надія. ОСОБЛИВОСТІ СПОЖИВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ	65
Дацків Ірина. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЖІНОК У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1939 рр.)	68
Диховичний Олександр, Дудко Анна. ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯКОСТІ ТЕСТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	73
Іванова Вікторія. ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В КОЛЕКТИВІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	78
Калаур Світлана. ПОТЕНЦІАЛ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	81

Кізін Ірина. ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ПІДГОТОВКА В СВІТЛІ ДОСВІДУ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ХХ СТ.....	84
Кіш Надія. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНЖЕНЕРА	87
Кіяновська Наталія, Рашевська Наталя. ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ PIAZZA У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ.....	89
Козак Мирослава. КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	93
Козубовська Ірина, Постолюк Марія. ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ	95
Козубовський Ростислав. ДО ПИТАННЯ ПРО КЛАСИФІКАЦІЮ СУБ'ЄКТІВ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ	97
Кравчина Тетяна. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МЕХАНІКІВ ПРИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	99
Кузьма-Качур Марія. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИРОДОЗНАВСТВА	101
Кульчицький Віталій. ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДҐРУНТЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	105
Лампека Юлія, Борщ Костянтин. СТАВЛЕННЯ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ ДО СЕКСУАЛЬНИХ МЕНШИН	108
Леган Вікторія. ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	111
Лещук Галина. ОДНОДІТНА СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ.....	114
Логутіна Наталія. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	116
Матвійчина Світлана. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КОЛЕДЖАХ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ У САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ.....	118
Миколаєнко Надія. «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА»: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	120
Мишишин Ірина. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОЯСНЕННЯ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА	123
Москалюк Наталія. ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ЗАВДАНЬ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	126
Мочан Тетяна. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ВИЩИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	129
Мурадханян Ірина. НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ.....	131
Назаренко Галина. ПОТЕНЦІАЛ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНИХ ШКІЛ ДЛЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТИЗМУ СТАРШОКЛАСНИКІВ	133
Нищак Іван. ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	135
Ніколаєску Інна. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	137
Опачко Магдалина. УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	140
Палінчак Вероніка. ДО ПИТАННЯ ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «МЕНЕДЖМЕНТ» НАУКОВЦЯМИ УКРАЇНИ І США.....	143
Петришин Людмила. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИШУ	144
Поліщук Віра. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ІННОВАЦІЙНА ОСНОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	148
Поліщук Юрій. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ.....	150
Пономарева Надія. ВИКОРИСТАННЯ БЛОГІВ У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	153
Попович Ірина. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ	155
Попович Оксана. ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	156
Пришляк Оксана. РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В ПРОФЕСІЙНИХ АСОЦІАЦІЯХ Й ОБ'ЄДНАННЯХ.....	159
Рабійчук Сергій. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У СЕРЕДОВИЩІ ОРГАНІЗОВАНОЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	162

Рацюк Олеся. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДИДАКТИКИ	165
Розлуцька Галина. ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ НАРОДНИХ ШКІЛ У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1939 рр.)	167
Рюль Вікторія. СОЦІАЛЬНІ РИЗИКИ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ НА РІВНІ СІМ'ї	170
Сидор Ірина. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АНІМАЦІЇ	173
Сідун Мар'яна. ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	175
Слозанська Ганна. ПРАКТИКООРІЄНТОВАНІСТЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	177
Смук Оксана. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ-СИРИТ - НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ	180
Спіріна Тетяна, Зарюгіна Юлія. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	182
Степчук Надія, Ляховець Лариса. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	184
Стойка Олеся. ДО ПИТАННЯ ПРО МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ США З ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	187
Стражнікова Інна. ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ РЕЛІГІЙНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ	189
Товканець Ганна. ТЕОРІЇ ЛЮДСЬКОГО, СОЦІАЛЬНОГО І КУЛЬТУРНОГО КАПІТАЛУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ	192
Товканець Оксана. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	195
Федьович Ольга. ЗМІСТОВА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ	197
Хмурина Тетяна. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТРЕБ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ	200
Шеремет Алла. СПЕКТР ПРОФЕСІЙНИХ ОBOB'ЯЗКІВ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ЦЕНТРАХ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ ТА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ЇХ ВИКОНАННЯ	202

CONTENT

Akulenko Iryna. MEANS OF EXPERIENCE ACQUIRING OF METHODOLOGICAL ACTIVITY BY STUDENTS OF MATHEMATICAL SPECIALITIES WHILE STUDYING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	9
Alekseienko Iryna. REGIONAL ETHNOGRAPHY COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL CONTENT IN HIGH SCHOOL (BASED ON ELECTIVE COURSE IN ENGLISH)	12
Balagur Lesia, Didenko Oleksandr. ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE OFFICER-BORDER GUARDS TO MANAGE THE MAIN UNITS OF THE STATE BORDER PROTECTION	15
Barna Kristina. THE NATURE OF PRESCHOOLER'S PERSONAL VALUES	18
Beskorsa Olena. THE CONTENT AND STRUCTURE OF INFORMATION COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF ENGLISH	20
Bychok Alla. SPEAKING AS A MEANS OF PURPOSE AND COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC AND TECHNICAL SPECIALTIES	22
Branitska Tetyana. KONFLIKTOLOGICAL COMPONENT OF TRAINING OF FUTURE SOCIONOMIC SPHERE EXPERTS IN THE EUROPEAN COUNTRIES	25
Bredikhin Volodymyr. INTERNAL POSITION OF A STUDENT AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE FUTURE PROFESSION.....	28
Bryzhak Nadiya. MODERNIZATION OF TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO BE READY FOR LOCAL HISTORY WORK	29
Vasylenko Olena. THE FEATURES OF A FUTURE PROFESSION CHOICE BY APPLICANTS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: GENDER ASPECTS.....	32
Vashchenko Olena. METHODS OF ORGANIZATION OF HEALTH CONSERVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL.....	34
Velushchak Maryna. THE REQUIREMENTS OF THE US LABOUR MARKET FOR SPECIALISTS IN INTERNATIONAL BUSINESS	37
Verbytska Viktoriia. TO THE ISSUE OF SYSTEM ENSURING OF EDUCATION QUALITY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	39
Vovkanych Margaryta. SELF-CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF TEENAGERS	41
Volkodav Tetyana. DIFFERENTIATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF JUNIOR SPECIALISTS OF FINANCIAL-ECONOMIC PROFILE	43
Voloshyna Iryna. MULTICULTURAL ORIENTATION OF HIGHER EDUCATION AS A PART OF FUTURE FOLKLORISTS PROFESSIONAL TRAINING (ON THE EXAMPLE OF THE USA)	46
Haidamaschko Irina. PROBLEM OF ILL-TREATMENT IN SCHOOL ENVIRONMENT AND REASON OF ITS ORIGIN	49
Hvozdecka Bohdanna. SOCIAL-CULTURAL PRACTICE OF RESIDENTS OF UKRAINIAN WESTERN BORDERLANDS AS A MANIFESTATION OF BOUNDARY IDENTITY	51
Gnudyuk Oleksandr. ESSENCE, CONTENT FEATURES AND STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE BORDER GUARDS TO PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT	54
Hodovanets Natalia. THE APPLICATION OF THE DIRECT METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	57
Golovnya Vyacheslav. NEW STAGE IN TRAINING GRAPHICS TO STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	59
Gomonyuk Olena. FEATURES OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE NORDIC COUNTRIES	62
Horishna Nadia. THE PECULIARITIES OF SOCIAL SERVICES USE BY THE ELDERLY IN THE TERRITORIAL CENTERS OF SOCIAL SERVICES	65
Datskiv Iryna. PROFESSIONAL EDUCATION OF WOMEN IN TRANSCARPATHIA (1919 – 1939 pp.)	68
Dykhovychnyi Alexander, Dudko Anna. PRACTICAL QUALITY ANALYSIS OF TESTS IN HIGHER MATHEMATICS	73

Ivanova Viktoria. THE PROBLEM OF LEADERSHIP IN PRESCHOOL CHILDREN GROUP	78
Kalaur Svitlana. THE POTENTIAL OF AKMEOLOGICAL APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS	81
Kizyn Iryna. ARTISTIC- LABOR TRAINING IN THE LIGHT OF EXPERIENCE OF REFORMING PEDAGOGIC OF THE TWENTIETH CENTURY	84
Kish Nadiya. EMOTIONAL INTELLECT AS A COMPONENT OF DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF AN ENGINEER.....	87
Kiyanovska Natalia, Rashevskya Natalya. USE OF PIAZZA PLATFORM IN THE PROCESS OF TEACHING THE HIGHER MATHEMATICS TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES	89
Kozak Myroslava. COMMUNICATIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	93
Kozubovska Iryna, Mariya Postolyuk. TO THE ISSUE OF THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF COMMUNICATION.....	95
Kozubovskyy Rostyslav. TO THE ISSUE OF CLASSIFYING THE SUBJECTS OF DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION AMONG THE TEEENAGERS.....	97
Kravchyna Tetyana. PECULIARITIES OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MECHANIC ENGINEERING STUDENTS WHILE PROFESSIONALLY ORIENTED LEARNING OF ENGLISH	99
Kuzma-Kachur Mariya. PROJECT ACTIVITY IN EDUCATIONAL PROCESS IN NATURAL SCIENCE.....	101
Kulchytshyj Vitaliy. THE PHILOSOPHICAL BASIS OF PATRIOTIC EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY	105
Lampeka Yulia, Borshch Konstantyn. THE ATTITUDE OF YOUNG PEOPLE TO SEXUAL MINOROTIES	108
Legan Victoria. TO THE ISSUE OF USING THE INNOVATIVE METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	111
Leshchuk Galyna. ONE-CHILD FAMILY AS A SOCIAL PHENOMENON OF MODERNITY	114
Logutina Nataliya. WAYS OF IMPROVING THE FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF ECONOMICAL PROFILE FOR THE PREPAREDNESS FORMATION FOR THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION WITH MANAGERS OF FOREIGN TRADE ACTIVITIES.....	116
Matviychyna Svitlana. THE FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION IN COLLEGES AND POSSIBILITIES OF NATURAL CYCLE SUBJECTS IN THE SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS	118
Mykolayenko Nadiya. «PROFESSIONAL CULTURE»: ANALYSIS OF SCIENTIFIC RESEARCHES.....	120
Myshchyshyn Iryna. THEORETICAL APPROACHES TO THE EXPLANATION OF FAMILY VIOLENCE.....	123
Moskaliuk Nataliya. USE OF THE SYSTEM OF TASKS IN THE PROCESS OF FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS IN THE STUDY OF BIOLOGICAL SCIENCES.....	126
Mochan Tatyana. PEDAGOGICAL SKILLS AS THE HIGHEST LEVEL OF TEACHING ACTIVITY	129
Muradkhanyan Iryna. TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL USE TO LAWYERS TO-BE	131
Nazarenko Galyna. THE POTENTIAL OF THE COMMUNITY-ACTIVE SCHOOLS FOR THE EDUCATION OF THE DEMOCRACY CULTURE OF HIGH SCHOOL PUPILS.....	133
Nyshchak Ivan. IMPROVING THE QUALITY OF ENGINEERING AND GRAPHICAL TRAINING OF TEACHERS OF TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	135
Nikolaesku Inna. FEATURES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY OF POSTGRADUATE EDUCATION TEACHERS	137
Opachko Magdalyna. IMPROVING THE SYSTEM OF FORMATION OF PROJECTIVE COMPETENCE OF FUTURE PHYSICS TEACHERS	140
Palinchak Veronika. TO THE ISSUE OF DEFINING THE «MANAGEMENT» NOTION BY SCIENTISTS FROM UKRAINE AND THE USA.....	143
Petryshyn Lyudmyla. FORMATION CREATIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY.....	144
Polishchuk Vira. PRAXEOLOGICAL APPROACH AS INNOVATIVE BASIS TO IMPROVE THE PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	148
Polishchuk Yuriy. THE SPECIFICITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE WORK IN RESIDENTIAL CARE WITH CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE.....	150
Ponomareva Nadiya. USE OF BLOGS IN TEACHING COMPUTER SCIENCE TO FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS	153

Popovych Iryna. FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF A TEACHER	155
Popovych Oksana. TO THE ISSUES OF SPECIFICS OF CONSTRUCTIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN	156
Pryshlyak Oksana. THE DEVELOPMENT SOCIONOMIC SPHERE SPECIALISTS IN PROFESSIONAL ASSOCIATIONS AND UNIONS	159
Rabiychuk Sergiy. FORMATION OF MORAL VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE SOCIAL WORK PROFESSIONALS IN THE ENVIRONMENT OF ORGANIZED RECREATIONAL ACTIVITY	162
Ratsiuk Olesya. THEORETICAL-METHODOLOGIC FOUNDATIONS OF RESEARCHING THE DEVELOPMENT PROCESSES OF FOREIGN LANGUAGE DIDACTICS	165
Rozlutska Galyna. TRADITIONS IN THE UPBRINGING OF A HEALTHY LIFESTYLE OF PUBLIC SCHOOL PUPILS IN TRANSCARPATHIA (1919-1939)	167
Ryul' Viktoria. SOCIAL RISKS OF THE LABOUR MIGRATION ON THE FAMILY LEVEL	170
Sydor Iryna. MODERN TECHNOLOGIES IN SOCIAL-CULTURAL ANIMATION	173
Sidun Mariana. THE THE ISSUE OF OUT-OF-CLASSES WORK ORGANIZATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	175
Slozanska Ganna. PRACTICE ORIENTED CHARACTER OF THE SYSTEM OF FUTURE SOCIAL WORKERS TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PRECONDITION FOR THE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS COMPETITIVENESS	177
Smuk Oksana. PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ORPHANS AS A NECESSARY COMPONENT OF SOCIAL SUPERVISION	180
Spirina Tetiana, Zaryuhina Yulia. FEATURES OF ADAPTATION OF FIRST YEAR STUDENTS TO THE LEARNING ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	182
Stepchuk Nadiya, Lyahovets Larysa. CURRENT ISSUES OF INCREASING THE EFFICIENCY OF STUDENTS' YOUTH PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT	184
Stoyka Olesya. TO THE ISSUE OF POSSIBILITIES TO USE THE USA EXPERIENCE ON QUALITY IMPROVEMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE	187
Strazhnikova Inna. AN EVOLUTION OF THEORY AND PRACTICE OF RELIGIOUSLY-MORAL EDUCATION IN WESTERN REGION OF UKRAINE	189
Tovkanets Anna. THEORY OF HUMAN, SOCIAL AND CULTURAL CAPITAL AND THEIR IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION	192
Tovkanets Oksana. THEORETICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL UNIVERSITY MANAGEMENT	195
Fediovykh Olga. CONTENT STRUCTURE OF FUTURE PHYSICS TEACHER'S PROFESSIONAL INTEREST	197
Khmurynska Tetyana. ANALYSIS OF RESULTS OF RESEARCH NEEDS GIFTED CHILDREN IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS	200
Sheremet Alla. THE RANGE OF PROFESSIONAL DUTIES OF FUTURE SOCIAL TEACHERS IN CENTRES FOR MOTHERS AND CHILDREN AND READINESS OF STUDENTS TO PERFORM THEM	202

УДК 371.124:51

ШЛЯХИ НАБУТТЯ ДОСВІДУ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТАМИ МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Акуленко Ірина Анатоліївна

м.Черкаси

У статті проаналізовано можливі шляхи максимізації суб'єктного методичного досвіду майбутніх учителів математики під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі. Презентовано авторське тлумачення понять «методичний суб'єктний досвід», «методичний об'єкт». Розглянуто можливі прийоми, які доцільно застосовувати з метою актуалізації та коригування попередньо сформованого методичного досвіду студентів, його інтеграції з суспільно-історичним досвідом навчання математики школярів та розширення спектра суб'єктного досвіду студентів щодо різних видів методичної діяльності, яку вони здійснюють у процесі своєї методичної підготовки.

Ключові слова: методичний суб'єктний досвід, методичний об'єкт, методична підготовка майбутнього вчителя математики.

Постановка проблеми. Ключовою проблемою в процесі формування методичної компетентності в студентів математичних спеціальностей ВНЗ як майбутніх учителів математики є набуття ними протягом навчання у ВНЗ досвіду методичної діяльності, з урахуванням її специфіки й видової різноманітності в навчанні математики в основній та профільній школі. Проблема полягає в тому, як організувати методичну підготовку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, щоб забезпечити максимізацію досвіду методичної діяльності студентів під час їхнього навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «досвід» трактується так: «Досвід – 1) сукупність знань, умінь, що здобуваються в житті, на практиці, те, що було вже в житті, з чим доводилося зустрічатися; 2) (філософське) досвід – уся сукупність чуттєвих сприймань, що набуваються в процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ» [1]. Усю сукупність чуттєвих сприймань, що набуває й реалізує людина в процесі пізнання довкілля, що емоційно й свідомо відрефлексовані, переосмислені, переструктуровані за рахунок задіяння різних видів діяльності трактуватимемо, наслідуючи І. Якиманську [2], як «суб'єктний досвід особистості».

За І.Якиманською [2; 3], до суб'єктного досвіду того, хто навчається, залучені: 1) предмети, уявлення, поняття; 2) операції, прийоми, правила виконання дій (розумових і практичних); 3) емоційні коди (особистісні смисли, установки, стереотипи). Якщо спроектувати загальні положення у площину суб'єктного досвіду студента – майбутнього вчителя математики, то до складу його суб'єктного досвіду, на нашу думку, необхідно включити додатково соціальні коди (відображення процесів соціалізації студента): 1) досвід соціальної адаптації, пов'язаний із процесами впливу соціуму та адаптації студентів до самостійної, усвідомленої навчальної діяльності, необхідності ефективного самовизначення, вибудовування індивідуальної траєкторії саморозвитку і т.ін.; 2) досвід соціальної трансформації, пов'язаний із процесами впливу суб'єкта на соціум; 3) досвід первинної професійно-особистісної ідентифікації (професійної спроби); 4) досвід рефлексії первинної професійно-особистісної ідентифікації; 5) досвід соціальної взаємодії, співробітництва та партнерства в процесі навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності. Крім того, виділимо два аспекти суб'єктного досвіду студентів: досвід, пов'язаний із математичною діяльністю (математичний суб'єктний досвід студентів), і досвід, пов'язаний із методичною діяльністю (методичний суб'єктний досвід студента).

Метою статі є презентація авторського тлумачення поняття «методичний суб'єктний досвід» та можливих шляхів його максимізації у студентів математичних спеціальностей під час їхнього навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктний досвід особис-

тості, що пов'язаний зі здійсненням різних видів методичної діяльності, називатимемо методичним суб'єктним досвідом. Поняття «методичний суб'єктний досвід» та «досвід зі здійснення методичної діяльності» будемо вживати у синонімічному значенні. Теоретичний аналіз змісту цього поняття, здійснений у [6], уможливив виокремити такі види суб'єктного методичного досвіду студентів – майбутніх учителів математики, якого вони набувають у процесі методичної підготовки: *методико-математичний, логіко-методичний та соціально-методичний*. Виділення цих видів є досить умовним. У реальному навчальному процесі вони інтегруються у складне утворення – суб'єктний методичний досвід студента, який є відображенням суспільно-історичного досвіду навчання математики у свідомості суб'єкта навчального процесу – майбутнього вчителя математики. Безперечно він тісно пов'язаний із суб'єктним математичним досвідом студентів, тобто із тією частиною суб'єктного досвіду, що є результатом відображення суспільно-історичного досвіду щодо розвитку математичних понять, фактів, ідей, теорій тощо у свідомості особистості.

Методико-математичний досвід студентів містить уявлення й поняття, операції, прийоми, узагальнені способи виконання дій, що стосуються тих аспектів науки методики навчання математики, які опановує студент у процесі своєї методичної підготовки. Серед них особливе місце посідає зміст шкільного курсу математики. Логіко-методичний досвід студентів пов'язаний із процесами логіко-дидактичного аналізу змісту навчального математичного матеріалу загалом та окремих його одиниць зокрема. Соціально-методичний досвід пов'язаний із процесами соціалізації студентів та професійно-особистісними ідентифікаціями, що відбуваються у процесі їхньої методичної підготовки.

Наші спостереження показують, що окремі елементи методичного досвіду формуються в студентів стихійно, як результат неусвідомленого сприймання й відображення у свідомості зразків методичної діяльності, які вони спостерігали під час власного навчання в школі й у ВНЗ. Такий попередньо стихійно сформований суб'єктний методичний досвід студентів чинить як конструктивні, так і деструктивні впливи на процес їхньої методичної підготовки, іноді прискорюючи, але подекуди й гальмуючи процес засвоєння студентами навчальної інформації з методики навчання математики. Постійне неусвідомлене звернення студентів до свого індивідуального досвіду, набутого в процесі навчання в школі та ВНЗ, іноді призводить до виявлення невідповідності наукового, суспільно-історично виробленого змісту методичних об'єктів і тих індивідуальних смислів, якими наділяє студент ці об'єкти. Тому одним із напрямів максимізації суб'єктного методичного досвіду студентів – майбутніх учителів математики – виступає актуалізація та коригування попередньо набутого методичного досвіду. Іншими напрямками виступають: інтеграція суб'єктного методичного досвіду студентів із суспільно-історичним шляхом наповнення його відповідним науковим змістом та розширення попередньо сформованого спектра суб'єктного досвіду студентів щодо різних видів методичної діяльності, яку студенти реалізують у навчальній, квазіпрофесійній, навчально-професійній діяльності під час навчання у ВНЗ.

Зупинимось детальніше на прийомах, що доцільно використовувати для реалізації цих шляхів максимізації суб'єктного методичного досвіду майбутніх фахівців.

Прийомами, що забезпечують актуалізацію та коригування попередньо набутого досвіду студентів, є: виявлення у студентів семантичних полів (груп слів, що пов'язані спільним смислом або спільним поняттям тощо), пов'язаних із методичними об'єктами, видалення з них сторонніх ланок, вбудовування ланок, яких не вистачає, або заміна одних ланок іншими, забезпечення умов для закріплення проведених процедур у свідомості студентів. Можливий варіант такої роботи описано в [4].

Вважаємо за доцільне уточнити, що до його обсягу поняття

«методичний об'єкт» ми відносимо всі об'єкти, що утворюють предмет методики навчання математики як науки й навчальної дисципліни у ВНЗ. Відповідно, методичні об'єкти характеризують: 1) цілі навчання (на рівні окремих одиниць математичного змісту, їх систем, змістових ліній, тем, розділів тощо) та прийоми забезпечення прийняття учнями цілей вивчення навчального матеріалу курсу математики; 2) зміст навчання (елементи засвоєння шкільного курсу на рівні окремих понять, фактів, способів діяльності, їх систем у межах змістової лінії, програмової теми, розділу, класу тощо); 3) методи і прийоми, організаційні форми та засоби, спрямовані на сприймання та засвоєння учнями окремих одиниць математичного змісту ОМЗ (на рівні загальної методики, на рівні окремих методик), прийоми організації навчальної діяльності учнів та керування цією діяльністю; 4) різні форми контролю, оцінювання й корекції діяльності учнів у процесі навчання математики, а також прийоми рефлексії та способи формування адекватної самооцінки учнів; 5) психолого-педагогічні основи процесу засвоєння учнями ОМЗ; 6) узагальнені способи й результати здійснення різних видів методичної діяльності (аналітико-синтектичної, діяльності з конструювання, прогнозування, моніторингу навчальних досягнень учнів тощо); 7) міжпредметні та внутрішньо-предметні зв'язки шкільного курсу математики; 8) математичні, навчальні та методичні задачі, а також прийоми їх постановки й формулювання в процесі навчання математики, дії та відповідні їм операції під час розв'язування різних видів задач.

Серед видів методичних об'єктів, що є об'єктами засвоєння у ході методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи, додатково пропонуємо виділяти такі: 1) зміст культурно-історичного й парадигмального аналізу етапів упровадження профільної диференціації в систему математичної освіти в Україні й у світі; 2) зміст основних положень концепції профільного навчання щодо сутності, мети і принципів організації профільного навчання, структури та форм організації допрофільної підготовки й профільного навчання; 3) логічні основи будови курсу математики, що вивчається на різних рівнях та особливостей його змістових ліній; 4) змістовий аналіз загальноосвітньої та спеціалізуючої функції курсу математики, який вивчається у класах різних профілів; 5) типи та види математичних моделей, що є пріоритетними у процесі вивчення профільних дисциплін у класах відповідного профілю та у ВНЗ відповідного напрямку; 6) система методів математики, що застосовуються для моделювання об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються профільними дисциплінами; 7) система методів навчання профільних дисциплін та варіанти їх урахування у навчанні математики в класах різних профілів; 8) прийоми структурування програмового матеріалу відповідно до лекційно-практичної системи навчання математики у профільній школі та особливості побудови системи уроків відповідно до лекційно-практичної системи навчання у старшій ланці загальної середньої освіти; 9) цілі, зміст, методи і прийоми, організаційні форми проведення курсів за вибором у класах різних профілів; 10) цілі, зміст, методи, прийоми й організаційні форми науково-дослідної і проектної роботи учнів з математики у класах різних профілів.

Максимізація методичного досвіду майбутніх учителів математики передбачає його збагачення результатами суспільно-історичного досвіду в галузі математики й дидактики математики шляхом засвоєння змісту методичних об'єктів у процесі теоретичної і практичної методичної підготовки. Як показує практика, цей процес ускладнюється дією як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Серед об'єктивних чинників провідним є: суперечність між особливостями навчально-пізнавальної діяльності студента щодо засвоєння методичного об'єкта та специфікою професійної діяльності щодо оперування ним. Серед суб'єктивних виділимо такі: діяльність із засвоєння методичного об'єкта не є особистісно вагомою для студентів; наявними є дефекти в суб'єктному досвіді студентів під час оперування методичними об'єктами (недостатність обсягу суб'єктного досвіду, переживання ситуації «провалу» під час практичного оперування методичними об'єктами у ситуаціях, наближених до професійних).

Зменшувати деструктивний вплив вищезазначених чинників можливо шляхом використання спеціальних засобів (методичних

моделей) – уявних або матеріалізованих систем, що відображають або відтворюють суттєві для дослідження характеристики методичних об'єктів. Оперування моделями методичних об'єктів на різних рівнях (розпізнавання; простого, часткового-варіативного та реконструктивно-варіативного відтворення; реконструювання з метою отримання нових методичних об'єктів) забезпечує засвоєння їхнього змісту студентами і уможливує інтеграцію актуалізованого суб'єктного методичного досвіду майбутніх фахівців із суспільно-історичним досвідом навчання математики школярів. Здійснювати таку роботу можливо в ході практичних і лабораторних занять, методичні рекомендації до їх проведення наведено в [5].

Одним із важливих напрямів максимізації суб'єктного методичного досвіду студентів – майбутніх учителів математики – виступає розширення попередньо сформованого спектра суб'єктного досвіду студентів щодо різних видів методичної діяльності, яку студенти реалізують у різних моделях навчального процесу у ВНЗ. Варто зауважити, що методична діяльність учителя, який працює, та майбутнього вчителя відрізняються одна від одної, позаяк реалізуються вони в різних умовах: перша – в умовах практичної професійної роботи, друга – в умовах навчальної діяльності студентів.

Методична діяльність майбутнього вчителя математики реалізується в умовах освітнього процесу у вищому навчальному закладі й виступає і як мета методичної підготовки майбутнього вчителя математики, і як процес збагачення суб'єктного досвіду, що перманентно розгортається, і як засіб для опанування системи методичних компетенцій, і як результат, що фіксується в кожний момент цього процесу (діяльність із розв'язування методичних задач).

Методична діяльність майбутнього вчителя математики профільної школи, яку він реалізує протягом навчання у ВНЗ, має певні особливості. Це зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Об'єктивні чинники є такими: 1) види методичної діяльності, що формуються й реалізуються майбутнім учителем математики профільної школи, обумовлені типовими задачами фахової діяльності, які розв'язує вчитель у процесі навчання математики учнів старшої профільної школи; 2) методична діяльність майбутнього вчителя математики профільної школи невіддільно пов'язана з математичним змістом, що опановують учні у старшій школі: елементи математичного аналізу, елементи стохастички, розширення змістової лінії функцій, тотожних перетворень, рівнянь, нерівностей та їх систем, систематичний курс стереометрії, прикладні аспекти математичних знань (математичне моделювання); 3) її результати (системи вправ різного спрямування, методичні схеми введення й закріплення понять, теорем, способів діяльності, формування узагальнених способів математичної діяльності, методичні рекомендації щодо проведення окремих уроків та їх систем щодо реалізації дидактичних циклів навчання окремих тем, розділів на основі різних технологій тощо) повинні мати варіативний характер і враховувати прогнозовані профіль та рівень навчання математики; 4) методична діяльність майбутнього вчителя математики профільної школи має інтегрований актуальний і перспективний характер, спрямована як у зону його найближчого, так і більш віддаленого професійного розвитку особистості; 5) оскільки вона віднесена в часі на заключний етап навчання у ВНЗ, тому студенти мають досить суттєвий досвід (позитивно або негативно емоційно маркований) у реалізації тих видів методичної діяльності, які вони опановували на попередніх етапах.

Серед суб'єктивних чинників виділимо такі: 1) студенти мають різний рівень спеціальних предметних математичних знань з тих розділів, що винесені у зміст шкільного курсу математики у старшій ланці навчання; 2) попередній досвід власної методичної діяльності має різне емоційне забарвлення, різним є ступінь рефлексії та усвідомлення ними її змісту, процесу та результатів; 3) актуальним для студентів є етап ідентифікації таких аспектів «Я – концепції», як «Образ – Я» і «Я – професіонал», однак ступені їхньої ідентифікації є різними, відтак, варіюється рівень особистісної вагомості змістового, процесуального, результатного компонентів методичної діяльності.

Розширення спектра попередньо сформованого суб'єктного досвіду студентів щодо різних видів методичної діяльності у методичні підготовці вчителя математики саме профільної школи пропонуємо шляхом залучення студентів до таких нових для них видів методичної діяльності.

1. Визначення й аналіз профільної, професійної спрямованості учня, його індивідуальних інтересів, нахилів, можливостей, діагностування сфери професійних інтересів і спроможностей учня з метою комплектування гомогенних та гетерогенних груп з учнів класу, моделювання елементів діяльності фахівця відповідного профілю (математика, фізика, лінгвіста, соціолога тощо) у процесі навчання математики на відповідному рівні.

2. Визначення пріоритетних математичних компетентностей, що формуються в учнів відповідного профілю з огляду на їхню майбутню професійну діяльність, і на цій основі створення прогностичної предметно-математичної компетентнісної моделі випускника класу певного профілю.

3. Порівняння й аналіз змісту та обсягу змістових ліній курсів математики різних профілів, встановлення й аналіз змістових інтегрованих міжпредметних зв'язків між програмовими темами курсів математики і профільних дисциплін, між різними курсами за вибором (математичними і профільними), виконання математичної й методичної типізації й класифікації математичних моделей, що вивчаються в курсі математики та застосовуються в навчанні профільних дисциплін.

4. Аналіз переваг і недоліків різних технологій навчання у процесі вивчення учнями матеріалу програмової теми (відповідно напрямку й профілю навчання) курсу математики та курсів за вибором, установлення зв'язків між різними технологіями навчання математики та навчання профільних дисциплін, синтез і комбінування їх у навчальному процесі.

5. Створення цільової, змістової, організаційно-управлінської, інструментальної, моніторингової, рефлексивної моделі навчання на рівні окремих одиниць математичного змісту, програмової теми тощо.

6. Виконання дидактичного проектування: уточнення дидактичних цілей відповідно до профілю навчання, деталізація очікуваних результатів навчання, розробка тематичного плану вивчення учнями програмової теми, що вивчається на різних рівнях, розробка тематичного плану вивчення учнями курсу за вибором.

7. Прогнозування можливості появи певних відхилень у процесі засвоєння учнями програмового матеріалу, спричинених психологічними особливостями сприйняття, мислення, пам'яті, уваги учнів, які навчаються у класах певного профілю, і вибір можливих способів їхнього попередження й подолання.

8. Планування власної й учнівської науково-дослідної й проєктної діяльності у процесі навчання математики на відповідному рівні (визначення очікуваних результатів, ресурсного забезпечення, механізму й етапів реалізації проєкту).

9. Структурування навчального матеріалу програмової теми й конструювання системи уроків відповідно до лекційно-практичної системи навчання математики, конструювання системи диференційованих вимог до результатів засвоєння учнями певного обсягу навчального матеріалу курсу математики, що вивчається на різних рівнях або курсу за вибором.

10. Конструювання проблемних ситуацій, що спонукали б учнів до самоконтролю, самооцінки й рефлексії, виведення учнів у рефлексивну позицію, навчання учнів прийомів рефлексії емоційного настрою, процесу діяльності та її результатів.

11. Самоконтроль і самооцінювання щодо реальності поставлених цілей методичної діяльності, ступінь відповідності й

адаптованості методів, прийомів, організаційних форм і засобів конкретній навчальній ситуації.

Одним із основних прийомів, що забезпечують залучення до цих видів методичної діяльності й розширення попередньо сформованого спектра методичного досвіду студентів, є розв'язування ними методичних задач. Систематичне залучення студентів до розв'язування систем диференційованих методичних задач забезпечує удосконалення сформованих способів методичної діяльності та поступове формування нових. Крім того відбувається поступове ускладнення методичної діяльності в кількох напрямках: ускладнення мотиваційного компонента дії (поглиблення й розширення спектра ціннісних ставлень щодо різних видів методичних дій та їх об'єктів); ускладнення змістового компонента методичної дії (методичних об'єктів, з якими ця дія виконується); ускладнення операційного компонента дії (збільшення кількості операцій, поява ієрархічності, циклічності в послідовності операцій тощо).

Якщо характеризувати інші прийоми, що забезпечують розширення попередньо сформованого спектра суб'єктного досвіду студентів щодо різних видів методичної діяльності, то можна виділити такі: 1) надання зразків різних видів методичної діяльності викладачем або вчителем, який здійснює навчання учнів; 2) співвіднесення змісту, процесу й результату виконання дій із методичними об'єктами (або їх заміниками), що студент виконує самостійно, зі зразками методичної діяльності, які надає викладач або вчитель; 2) аналіз отриманих результатів методичної діяльності студента з боку викладача і рефлексія змісту, процесу й результату методичної діяльності з боку студента; 3) самостійне створення й реалізація студентом ситуацій навчання математики у квазіпрофесійній діяльності, моделювання професійно-особистісної ідентифікації у ході ділових ігор, програвання рольових ситуацій; 4) продукування студентами та представлення у матеріалізованих носіях особистих «методичних знахідок», перевірки під час педагогічної практики, їхнє усвідомлення, рефлексія, позначення особистими позитивними емоційними маркерами; 5) забезпечення «професійних спроб» шляхом залучення студентів до роботи в «педагогічних майстернях», у Школі юного науковця, до проведення занять у системі довузівської підготовки тощо; 6) формування «методичного портфоліо» студента, до якого входять зразки виконаних навчальних проєктів, презентації до уроків, розробки уроків або їхніх фрагментів, тести, системи задачі різного дидактичного призначення, зразки портфоліо учня та вчителя, зразки електронних підручників, міні-підручників, міні-посібників. Ці прийоми забезпечують поступове включення соціального знання щодо норм виконання методичної діяльності в процесі навчання математики в систему індивідуальних смислів особистості, вбудовування актуалізованих соціальних значень професійних норм у персональні професійні ідентифікації майбутніх фахівців.

Висновки. Проведені дослідження показали, що можливими шляхами, що забезпечують максимізацію суб'єктного методичного досвіду майбутніх учителів математики, є: 1) актуалізація та коригування попередньо набутого досвіду вивчення математики та навчання математики інших, 2) інтеграція суб'єктного методичного досвіду студентів із суспільно-історичним досвідом шляхом наповнення його відповідним науковим змістом; 3) розширення попередньо сформованого спектра суб'єктного досвіду студентів щодо різних видів методичної діяльності, яку студенти реалізують у різних моделях навчального процесу у ВНЗ. Подальших досліджень потребують питання навчально-методичного забезпечення цих процесів.

Література та джерела

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1140 с.
2. Якиманская И. С. Предмет анализа – субъектный опыт / И.С.Якиманская, И.Ю.Рыжухина // Директор школы России. – 1999. – № 8. – С.53-60
3. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования : учеб.пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности 050201 (032100) «Математика» / И.С.Якиманская. – М.: АCADEMIA, 2004: ГУП Саратов. полигр. комб., 2004. – 319 с.
4. Акуленко И.А. Психолого-педагогические аспекты развития субъектности будущего учителя математики профильной школы в процессе его методической подготовки / И.А.Акуленко // Проблемы современной педагогической освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип.41. – Ч. 6. – С.3-13
5. Акуленко И. А. Методика навчання математики в профільній школі: методичні рекомендації до проведення практично-семінарських занять : метод. посіб. для орг. ауд. та сам. роб. студ. / И.А.Акуленко; за заг. ред. Н.А.Тарасенкової. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2012. – 165 с.
6. Акуленко И.А. Компетентнісна орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект): монографія / И.А.Акуленко. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.

В статье проанализированы возможные пути максимизации субъектного методического опыта будущих учителей математики во время их учебы в высшем учебном заведении. Представлено авторское толкование понятий «методический субъектный опыт», «методический объект». Рассмотрены приемы, которые целесообразно использовать в целях актуализации и корректировки предварительно сформированного методического опыта студентов, интеграции его с общественно-историческим опытом обучения математике школьников, расширения спектра опыта методической деятельности, которую студенты реализуют в процессе своей методической подготовки.

Ключевые слова: методический опыт, методический объект, методическая подготовка будущего учителя математики.

The article analyzes the possible ways to maximize the student's experience in mastering teacher's skills while their studying in high school. The author has submitted the interpretation of the concept "methodical personal experience", "methodical object." The article considers techniques that should be used in order to actualize and renovate the pre-formed methodical student's experience, to promote its integration with social and historical experience of teaching mathematics at school, to expand the range of students' experience in methodical activities during their methodical preparation.

Key words: methodological experience, didactic activity, methodical preparation of the future teachers of mathematics.

УДК 37.02:908

РЕАЛІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Алексєєнко Ірина Вікторівна
м.Київ

У статті розглядаються питання реалізації краєзнавчого компоненту змісту навчання іноземної мови і культури у старшій школі. Обґрунтовується актуальність запровадження елективного курсу «Завітайте до України» для вивчення англійської мови старшокласниками. Оприлюднюються результати аналізу опитування вчителів і учнів старших класів щодо доцільності і потреби цього курсу для практики школи. Розглядаються принципи і критерії добору краєзнавчого матеріалу відповідно до тематики курсу і програми навчання. Визначається роль краєзнавчого компоненту змісту навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування у формі «діалогу культур».

Ключові слова: краєзнавчий компонент, краєзнавчі матеріали, міжкультурна комунікація, міжособистісне спілкування, «діалог культур», елективний курс.

Постановка проблеми. У сучасній методиці під впливом ряду факторів, як лінгвістичних, так і соціокультурних, поняття «навчання мови» поступово витісняється новим – «навчання мови і культури», зокрема культури міжособистісного спілкування суб'єктів, які належать до різних соціумів, але цікавих один одному з точки зору життєвого досвіду, загальної ерудиції, фонових знань.

Міжособистісне спілкування представників різних мов, країн і культур може бути реалізоване досить успішно, якщо співрозмовники спрямовані на одну мету – порозуміння засобами міжкультурної комунікації.

Як зазначають деякі лінгводидакти (Н.В.Баришніков, Р.Д.Гальскова та ін.), для того, щоб бути цікавим партнером міжкультурної комунікації, необхідно знати і розуміти свою національну (етнічну) культуру. У міжособистісному діалозі значне місце займає обмін інформацією про свою країну, традиції та звичаї народу, до якого належить комунікант. Іншими словами, це той пласт культури, який називається краєзнавством, яке є засобом реалізації принципів етнолінгводидактики (Н.В.Баришніков) та передбачає навчання іноземної мови у формі «діалогу культур» [1, с.87]. Таке навчання може бути ефективним і продуктивним за умови, якщо учні, що вивчають іноземну мову на достатньому рівні володіють своєю рідною, етнічною культурою. Звичаї, традиції, культура, навколишнє середовище, природа, історичні пам'ятки, видатні люди – це те коло інтересів, яке охоплює краєзнавство і, яке найчастіше є предметом спілкування з представниками інших культур.

Аналіз останніх досліджень. Питання використання краєзнавчих матеріалів у процесі викладання шкільних предметів досліджувалися, в основному, на рівні узагальнення досвіду або

опису цікавих знахідок у практиці школи.

Проблеми іншомовної міжкультурної комунікації та краєзнавства як дидактичного і виховного засобу навчання в середній школі розглядали Н.В.Баграмова, Н.В.Баришніков, І.Л.Бім, М.Л.Вайсбурд, Е.М.Верещагіна, Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, І.О.Зимня, І.І.Коваль, Н.Ф.Коряковцева, Р.Д.Мін'яр-Белоручев, Г.В.Рогова, Т.Ю.Тамбовкіна, Ю.Ф.Тарасов, Р.П.Мільруд, Ю.І.Пасов, В.В.Сафонова, С.Г.Тер-Мінасова, Г.Д.Томахін, І.І.Халеєва, А.В.Щепілова та ін.

Однак питання систематичного використання краєзнавчих матеріалів як дидактичного засобу в навчання іноземної мови і культури у старшій школі в контексті реалізації національного (українознавчого) компонента державного освітнього стандарту не знайшла достатнього висвітлення і системного аналізу в спеціальній вітчизняній літературі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Тому нам уявляється суттєвим визначити роль і місце краєзнавства як дидактичного засобу в процесі навчання іноземної мови і культури старшокласників. Це обумовлено:

- зростанням вимог до рівня оволодіння іноземною мовою учнями старшої школи;
- інтересом до пошуку ефективних засобів іншомовного навчання та міжкультурної комунікації.

Мета нашого дослідження полягає:

- в обґрунтуванні доцільності та необхідності використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання іноземної мови і культури старшокласників.

Для реалізації цієї мети нами було визначено такі завдання:

- здійснити аналіз краєзнавчих матеріалів як засобу навчання та виховання у вітчизняній освіті;
- розглянути лінгводидактичні принципи використання краєзнавчих матеріалів у навчання іноземної мови і підготовці учнів старшої школи до міжкультурної комунікації у реальних умовах спілкування.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до компетентнісної парадигми навчання іноземної мови виховання випускника школи, який здатен успішно та позитивно представляти свою країну у міжнародному співтоваристві обумовлює запровадження у старших класах школи елективного курсу з англійської мови «Завітайте до України». Його мета – удосконалення комунікативної компетентності з англійської мови старшокласників, поглиблення і розширення змісту шкільної програми із зазначеної проблематики, формування ключових і предметних компетентностей, посилення культурознавчого, краєзнавчого, країнознавчого і соціокультурного аспектів змісту навчання іноземної мови засобом

«діалогу культур».

Презентація у змісті курсу краєзнавчих матеріалів сприятиме реалізації ситуативно-діяльнісного принципу навчання іноземної мови. Краєзнавчий компонент шкільної освіти наближає іншомовну комунікативну компетентність до особистого досвіду учнів, дозволяє їм оперувати в навчальній бесіді тими фактами, відомостями і знаннями з якими вони зустрічаються у повсякденному житті, в умовах буття у рідній для них культурі. Це дозволяє нам говорити про те, що використання краєзнавчого матеріалу відповідає принципам культурологічного підходу в навчанні іноземних мов. У поняття «культура» вкладають сукупність багатьох факторів (матеріального і духовного змісту), які оточують індивіда і сприяють його соціалізації в суспільстві. Ознайомлюючись з іншомовною культурою, учні постійно порівнюють її з рідною. Відповідно, чим ширша сфера знань, фактів і реалій рідної культури, якою оперують учні, тим продуктивнішою є робота під час ознайомлення з іншомовною культурою. О.О.Миролюбов зазначає, що «... під час роботи з соціокультурним компонентом слід залучати для порівняння елементи рідної культури, оскільки тільки в цьому випадку учень усвідомлює не тільки особливості сприйняття світу індивідуумом, який говорить мовою, що вивчається, але і специфіку такого сприйняття рідним народом» [5, с.12].

Концепція «діалогу культур» передбачає наявність як мінімум двох різних культур у під час комунікативно-діяльнісного навчання. Вивчення рідної культури є невід'ємним компонентом іншомовної освіти. Будь-які знання, що здобуваються засобами іноземної мови, будуть успішно сприйматися через призму знань, сформованих в процесі оволодіння рідною культурою [3, с.35].

Аналіз літератури з проблеми краєзнавства в навчанні іноземної мови дає можливість визначити такі групи краєзнавчих даних: географічні, історичні, суспільні, економічні. У методиці навчання іноземних мов використовується в основному матеріал географічного характеру (природа, погода, географічне розташування об'єктів і т.д.). Матеріали, пов'язані з історичними, економічними, соціальними фактами на старшому ступені навчання знаходять застосування не так часто. Проте, деякі науковці вважають, що значущість краєзнавчих матеріалів такої спрямованості набагато вища під час використання їх у базовій середній школі, коли відбувається активне становлення особистості учня, формується його світогляд, визначається соціальна позиція. У підлітковому віці учні володіють певним обсягом гуманітарних і соціокультурних знань, що дозволяє їм:

- встановлювати і застосовувати різні мовленнєві та міжпредметні зв'язки, використовуючи свої знання і досвід;
- переходити від простого засвоєння навчального матеріалу, пропонованого або рекомендованого вчителем, до активного набуття знань, самостійного визначення своїх комунікативних потреб і цілеспрямованого пошуку необхідного краєзнавчого матеріалу.

Добір краєзнавчого дидактичного матеріалу може здійснюватися на основі архівних документів, літератури про відомих людей міста, регіону, області, країни, газетних статей, зустрічей з цікавими людьми, екскурсій до музею, галереї і т.д. Якщо добір краєзнавчого матеріалу до уроку вчитель здійснює самостійно, то необхідно враховувати такі критерії:

- а) органічне узгодження з чинною програмою з іноземної мови, що сприятиме засвоєнню ключових компетентностей;
- б) доступність за змістом та обсягом, а також адаптацію до вікових особливостей учнів;
- в) образність та емоційність змісту, що дозволить стимулювати пізнавальний інтерес старшокласників до вивчення краєзнавчого матеріалу;
- г) забезпечення наступного етапу формування предметних компетентностей з іноземної мови.

Використання краєзнавчих матеріалів у процесі вивчення іноземної мови варто узгоджувати з такими методологічними принципами:

- принцип *міждисциплінарності* (використання краєзнавчих матеріалів передбачає інтеграцію з іншими предметами шкільної програми (природознавство, історія, географія, література тощо);

- принцип *систематичності* (передбачає цілеспрямоване, заплановане використання краєзнавчих матеріалів на різних етапах навчання іноземної мови та засвоєння програми);

- принцип *тематичності* (передбачає розробку відповідних краєзнавчих матеріалів до кожної теми чинного підручника чи навчального посібника);

- принцип *врахування вікових особливостей учнів*, що базується на дидактичному принципі *доступності* навчання;

- принцип *технологізації* (передбачає використання різноманітних педагогічних технологій навчання (ділова/рольова гра), опору на творчість учнів, їхню уяву, здатність моделювати «умовно реальну» комунікацію в штучних умовах);

- принцип *когнітивності* (передбачає засвоєння учнями за допомогою краєзнавчого матеріалу нових відомостей, знань, реалій навколишнього світу);

- принцип *толерантності* (передбачає розвиток в учнів здатності розуміти і сприймати культуру іншого народу);

- принцип *компаративності* (презентація і використання краєзнавчих матеріалів рідної країни та країни, мова якої вивчається; своєрідне «порівняльне вивчення» мов і культур) [2, с.78; 7, с.34].

Інтеграція краєзнавства у процес навчання англійської мови може здійснюватися за двома напрямками: 1) включення краєзнавчої інформації в програму вивчення англійської мови (тобто тематичний спосіб засвоєння краєзнавчої інформації); 2) творче переосмислення отриманої краєзнавчої інформації, вміння конкретизувати, аналізувати та синтезувати історичні та сучасні тенденції розвитку рідного краю та країни. Залучення учнів до краєзнавчої діяльності засобами англійської мови відбувається в основному у межах роботи над проектами, під час навчання у співробітництві та у лекційно-реферативній формі [8, с.32].

Важливо зазначити, що під час пошуку матеріалу для краєзнавчих досліджень враховуються такі положення: реальність матеріалів для учнів; їхня зацікавленість в цьому матеріалі; недостатність або відсутність інформації про цей матеріал у навчальному посібнику; співвідношення матеріалу з навчальною темою; соціалізуюча цінність матеріалу [4, с.29].

У процесі навчання англійської мови у старшій школі краєзнавчий аспект, на нашу думку, може активно реалізуватися в таких навчальних темах елективного курсу «Завітайте до України» як: «Роль України в сучасному світі», «Населення України, її етноси», «Образ сучасного українця», «Гордість країни (персоналії)», «Особливості українського сучасного побуту», «Український національний гумор», «Туристична Україна», «Мій рідний край», а також під час організації навчально-дослідницької діяльності.

Робота над краєзнавчим дослідженням являє собою цілісну та послідовну систему, що реалізується поетапно: презентація проблеми; визначення основних напрямів дослідження цієї проблеми, цілей, завдань, шляхів її вирішення, попереднє планування роботи; створення творчих груп; організація пошукової та дослідницької діяльності щодо розв'язання поставлених завдань; систематизація та оформлення результатів краєзнавчої пошуково-дослідницької діяльності; презентація кінцевих результатів дослідження; висновки, обговорення результатів роботи.

Особливого значення набувають останні чотири етапи, оскільки вони передбачають самостійну роботу з довідковою літературою, архівним матеріалом, відвідування музеїв, історичних місць, виставок народної творчості, зустрічі та бесіди з цікавими людьми, обмін інформацією тощо. Таким чином, відбувається творче переосмислення отриманої краєзнавчої інформації.

Заключний етап передбачає мовленнєве оформлення матеріалу: його інтерпретація англійською мовою, коригування, створення презентації, підготовку наочності, реферату, міні-лекції чи доповіді. Презентація краєзнавчого матеріалу може відбуватися на підсумковому уроці або занятті, де всі творчі групи демонструють результати краєзнавчих досліджень і кожен з учасників залучається до реальної комунікації англійською мовою. Результати краєзнавчих досліджень можуть бути представлені в різноманітних формах: доповіді, комп'ютерної презентації, відеофільму, фотомонтажі, довідковому матеріалі з теми, рекомендацій, реферату, твору, наочного посібника.

Для визначення тематики змісту елективного курсу «Завітайте до України» і обґрунтування актуальності його запровадження у практику старшої школи нами було проведено опитування учителів іноземної мови та учнів 10 – 11 класів. У процесі анкетування було опитано 98 учнів та 46 учителів Закарпатської, Чернігівської та Харківської областей. У змісті курсу нами передбачалося висвітлення 9 тем.

Аналіз результатів опитування серед школярів продемонстрував досить високий рівень зацікавленості («Цікаво») учнів старшої школи у висвітленні таких тем: «Образ сучасного українця» (97%); «Гордість країни (персоналії)» (88%); «Місця і міста, які варто відвідати» (79%).

Більш нейтрально («Не дуже цікаво») старшокласники поставилися до тем: «Населення України» (49%); «Язик до Києва доведе (туристичний довідник)» (45%).

Нецікавими («Не цікаво») вони визнали теми: «Побут українців» (4 %); «Гумор українців» (2%).

Аналіз анкет серед для вчителів засвідчив дещо інші результати, ніж для учнів. Учителі вважають найбільш вдалим («Цікаво») висвітлення таких тем, як: «Роль України у сучасному світі» (90%); «Образ сучасного українця» (80%).

На думку педагогів, успішними також можуть бути теми: «Місця і міста, які варто відвідати» (60%); «Гордість країни (персоналії)» (65%), а також теми, які вони запропонували самі: «Економічне і політичне життя України» (2%); «Бізнесжиття на Україні» (1 вчитель). Але, як свідчить опитування, учнів, навпаки, не дуже цікавить ця тематика.

Не досить доцільним («Не цікаво») педагоги бачать розкрит-

тя у змісті курсу тем: «Побут українців» (6 %); «Гумор українців» (3 %).

Загалом, ідея запровадження у навчальному процесі елективного курсу з англійської мови «Завітайте до України» для учнів старшої школи отримала позитивну оцінку від освітян і школярів.

Висновки. Результати анкетування виявили позитивне ставлення до краєзнавства і дозволили зробити наступні висновки: краєзнавство - це дієвий засіб для реалізації пізнавальних інтересів учнів; залучення краєзнавчих матеріалів у процес навчання іноземної мови може привернути увагу школярів до рідного краю, стимулювати інтерес до подальшого вивчення його історії, культури, традицій, видатних особистостей, які внесли вклад у становлення і розвиток міста чи регіону; в процесі пошуку краєзнавчої інформації учні можуть набути досвіду роботи з різними джерелами, підвищити результативність навчальної праці та рівень своєї мовленнєвої підготовки, засвоїти навички користування методами і прийомами наукового пізнання (бесіда, спостереження, анкетування тощо).

Викладені вище положення підтверджують значущість краєзнавчого аспекту в навчанні мови і культури та дають підстави стверджувати, що краєзнавство сприяє: формуванню цілісної світоглядної позиції учнів; оволодінню системою знань про свою батьківщину; вихованню людини культури, патріота своєї держави, здатного інтегруватися у світове співтовариство і успішно функціонувати в ньому. Зрештою створюються сприятливі умови для розвитку і самореалізації особистості учня в контексті нових завдань сучасної школи, який повною мірою відповідає загальноєвропейським стандартам у сфері мовної освіти.

Література та джерела

1. Барышников Н.В. Стратегия равностатусной межкультурной коммуникации / Николай Васильевич Барышников // Вестник МГИМО-УНИВЕРСИТЕТ – 2013. – №6 (33) – С.87-90
2. Бобкова В.И. Краеведческий материал на уроках английского языка / В.И.Бобкова // Иностранные языки в школе. – 2007 – №5 – С.77-81
3. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / В.С.Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: Алеф – 1993. – С.35-40
4. Корниенко П.А. Краеведческие материалы как средство обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – №6. – С.28-34
5. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А.А.Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5. – С.11-18
6. Морозова А.Н. Воспитание культуры мира средствами иностранного языка / А.Н.Морозова // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С.32-40
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г.Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 140 с.
8. Федотова М.А. Регионоведческое содержание в контексте школьного языкового образования / М.А.Федотова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С.31-35

В статье рассматриваются вопросы реализации краеведческого компонента содержания обучения иностранному языку культуре в старшей школе. Обосновывается актуальность введения элективного курса «Посетите Украину» для изучения английского языка старшеклассниками. Освещаются результаты анализа опроса учителей и учащихся старших классов по проблеме целесообразности этого курса для практики школы. Рассматриваются принципы и критерии отбора краеведческого материала в соответствии с тематикой курса и программы обучения. Определяется роль краеведческого компонента содержания обучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации в форме «диалога культур».

Ключевые слова. Краеведческий компонент, краеведческие материалы, межкультурная коммуникация, межличностное общение, «диалог культур», элективный курс.

The article deals with the problems of regional ethnography component of foreign language educational and culture content in high school. The topicality of an elective course "Welcome to Ukraine" for high school students learning English has been stressed. An analysis of the course importance and requirement for school practice has been given by publicly available surveys of teachers and high school students. The principles and criteria for the regional ethnography and local history material selection according to the course and study program have been reviewed. The role of regional ethnography and local history component of the foreign language educational content as a mean of intercultural communication in the "dialogue of cultures" has been defined.

Key words: regional ethnography component, local history materials, intercultural communication, interpersonal communication, "Dialogue of Cultures", an elective course, competence approach, communicative activity approach.

УДК 355.233.1:355.457 (477)

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО УПРАВЛІННЯ ОСНОВНИМИ ПІДРОЗДІЛАМИ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ

Балагур Леся Олександрівна
Діденко Олександр Васильович
м.Хмельницький

У статті проаналізовано сутність готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону, яка є професійно важливою особистісною властивістю, дозволяє здійснювати належний управлінський вплив при виконанні завдань з охорони кордону та містить особистісний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Загалом у зазначеній праці визначено, що військове управління є специфічним видом суспільної діяльності, а офіцери – специфічною соціально-професійною групою, ключовою ланкою військової організації.

Ключові слова: управління, підготовка, основні підрозділи охорони державного кордону, готовність, особистісний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Управлінська діяльність персоналу основних підрозділів охорони державного кордону має багатоплановий комплексний характер. Управлінська діяльність – найбільш активний елемент професійної діяльності офіцера-прикордонника, нерозривно пов'язаний з ним. Її зміст випливає з вимог і основних закономірностей діяльності з охорони державного кордону. Особливості управління основними підрозділами охорони державного кордону обумовлені змістом завдань, що їх повинен виконувати керівник відділу прикордонної служби. Йдеться про особливу державну та суспільну значимість завдань з охорони державного кордону, високий рівень колективної та особистої відповідальності за безпеку на державному кордоні, за долі підпорядковано персоналу, за зброю та техніку, а також багатоплановий комплексний характер управлінської діяльності персоналу органів охорони державного кордону, що охоплює роботу щодо підтримання постійної готовності органів охорони державного кордону до дій. Зазначені особливості, особлива державна та суспільна значимість завдань з охорони державного кордону, високий рівень колективної та особистої відповідальності за безпеку на державному кордоні, за долі підпорядковано персоналу, за зброю та техніку свідчать про важливість управлінської діяльності офіцера – керівника основних підрозділів охорони державного кордону, визначають необхідність пильної уваги до формування управлінської готовності в майбутніх офіцерів у процесі їх фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення зазначеної проблеми та на які опирається автор. Поняття готовності є досить розповсюдженими у науці. Вперше його почали використовувати у психології з кінця XIX ст. для характеристики психічного стану людини та її активності. З 50-х рр. XX ст. проблема готовності стала предметом зацікавлені різних сфер наукового знання, зокрема психології праці та педагогіки.

Вчені, що досліджують професійну діяльність, зокрема Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова та ін., трактують готовність в контексті професіоналізму, розглядаючи їх як основні характеристики професійної підготовки фахівців. Представники особистісного підходу К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін. вважають, що готовність є виявом індивідуально-особистісних якостей, обумовлених характером майбутньої діяльності, комплексом інтегрованих властивостей, необхідних для регуляції діяльності особистості.

Представники функціонального підходу до трактування готовності М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Левітов, К. Платонов, В. Сластьонін та ін. звертають увагу насамперед на процесуальні якості особистості, безпосередньо значимі для діяльності. Зокрема, на думку М. Дьяченка й Л. Кандибовича, стан готовності – це актуалізація й пристосування можливостей особистості для успішних дій у цей момент. М. Дьяченко й Л. Кандибович до стру-

тури психологічної готовності включають позитивне ставлення до діяльності, професії; адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію; необхідні знання, навички, уміння; стійкість професійно важливих сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [2, с. 175].

Загалом вчені поняття готовності розглядають в аспекті підготовки особистості до професійної діяльності, трактуючи її як мету і результат професійної підготовки, що формується за умови ефективної організації всієї системи професійної освіти.

Метою статті є розкриття сутності, змісту і структури готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом на основі результатів аналізу наукових досліджень щодо готовності до професійної діяльності можна стверджувати, що професійна готовність фахівця відображає його поінформованість про цілі, сутність, структуру, засоби, способи, особливості професійної діяльності (знання); володіння технологією цієї діяльності (уміння й навички); уміння вибирати засоби й способи дій. З огляду на це в структурі готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону можна виокремити декілька компонентів:

- особистісний – особистісний потенціал, комплекс ставлень до професійної діяльності й професійних завдань, мотиви професійної діяльності, цінності й ціннісні орієнтації;
- когнітивний – знання відповідних законів, змісту професійної діяльності та професійних завдань;
- діяльнісний – активна соціальна роль і якість виконання професійних дій.

Системотвірним компонентом при цьому є *особистісний*, що охоплює систему мотивів, інтересів, пов'язаних зі сферою управлінської діяльності офіцера-прикордонника.

Учені А. Журавльов, Р. Кричевський, Л. Орбан-Лембрик однастайні щодо того, що ефективність управління значною мірою залежить від системи спонукань, ціннісних орієнтацій, потреб, Я-концепції, рівня домагань керівника, його індивідуально-психологічних особливостей та ін. На думку Ю. Царьова, для успішної діяльності офіцер-керівник повинен мати такі риси:

- бути точним, об'єктивним, критичним, проникливим, швидко реагувати, реально зважувати обстановку, мати чітке уявлення про результати своєї діяльності й успіхи;
- бути надійними і швидко вирішувати практичні питання, керуючись об'єктивною необхідністю, бути раціональним при прийнятті управлінських рішень;
- мати високий інтелект, проникливість [9, с.43-Л. фон Розеншталь, В. Мольт, Б. Рюттінгер вважають, що керівники повинні:
- володіти високим рівнем інтелекту;
- мати розвинуті соціальні та комунікативні навички для того, щоб вести розмову з дуже різними людьми;
- мати високу цілеспрямовану мотивацію та волю, щоб наполегливо іти до поставленої мети, долаючи перешкоди;
- бути відкритими для набуття нового досвіду, для того щоб пристосовуватись до нових вимог [6, с.348].

Дослідники Д. Дзвінчук, О. Романовський, О. Пономарьов [1] вважають, що справжній керівник – це насамперед соціально спрямована особистість. Його відмінними індивідуально-психологічними рисами є:

- поінформованість про сутність керівництва;
- багатосторонність у сприйнятті та розумінні суспільного життя;
- велика довіра до людей;
- альтруїстична мотивація;

- підвищена потреба приниження і покірності;
- сильна потреба схвалення з боку інших;
- раціональний підхід до справи;
- низький рівень догматизму.

На думку О. Сафіна, Д. Іщенка, С. Максименка та ін., для успішної управлінської діяльності офіцер-прикордонник повинен бути:

- орієнтованим на успіх, на успішне виконання завдань з охорони кордону, мати «мотивацію досягнення»;
- енергійним, цілеспрямованим, намагатися зробити свій унікальний індивідуальний внесок у функціонування ДПС;
- самостійним, ініціативним, відповідальним і педантичним;
- гнучким, організованим, комунікативним [7].

Загалом аналіз літератури із проблем формування готовності до управлінської діяльності та урахування специфіки професійної діяльності офіцерів-прикордонників дозволяє виокремити кілька груп особистісних рис та якостей, необхідних офіцеру-прикордоннику:

- організованість – здатність чітко організувати свою працю й працю підлеглих, здатність прогнозувати й планувати, координувати та регулювати, контролювати й аналізувати професійну діяльність;
- наполегливість – зацікавленість та ініціативність при впровадженні інновацій у професійну діяльність, прагнення удосконалювати її технологію, поліпшувати умови праці, мотиви професійного росту;
- лідерство – здатність до керівництва й виховання ділових якостей у колеґ, співробітників, до вироблення принципів організації праці;
- адаптивність – здатність адаптуватися до нової ситуації й застосовувати адекватні підходи до вирішення професійних проблем, здатність швидко й чітко приймати рішення;
- соціальна відповідальність – здатність поєднувати в роботі державні, корпоративні й особисті інтереси, визнання цінності підлеглих; усвідомлення мети діяльності в команді, визначеність життєвих планів і перспектив;
- працездатність – здатність у короткій термін справлятися з більшим обсягом роботи, вчасно виконувати професійні обов'язки;
- контактність – здатність підтримувати контакти з іншими учасниками професійної діяльності, створювати атмосферу довіри, взаємної підтримки й взаєморозуміння.

Когнітивний компонент готовності до управління – це сукупність науково-теоретичних знань про особливості управлінської діяльності, організацію роботи для вирішення завдань оперативно-службової діяльності. Зміст цього компонента готовності до управління ґрунтується на системі знань про теорію військового й педагогічного управління, стратегію і тактику управління, методи, засоби та прийоми управлінського впливу, а також про стилі управління.

В Освітньо-кваліфікаційній характеристиці на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького за спеціальністю «Охорона та захист державного кордону» зазначено, що офіцер повинен знати:

- необхідні нормативно-правові акти, що регулюють діяльність ДПСУ та власне начальника основного підрозділу охорони державного кордону;
- сучасний понятійний апарат теорії управління та управлінської діяльності;
- особливості службового управління та функції управління діяльністю підрозділу;
- специфіку керування службовою діяльністю підрозділу;
- сучасний понятійний апарат теорії організації;
- зміст та суть роботи штабу прикордонної комендатури, прикордонної застави, відділу прикордонної служби;
- зміст оперативно-службових функцій, зокрема щодо підтримання підрозділу в постійній готовності, забезпечення постійної готовності підрозділу у мирний і воєнний час, забезпечення життєдіяльності та збереження боєздатності персоналу основних підрозділів охорони державного кордону [4].

З урахуванням специфіки професійної діяльності офіцера-

прикордонника можна стверджувати, що він має бути управлінцем з багатограним мисленням, уміти думати та діяти концептуально та багатоваріантно, його має відрізняти оригінальність і практичність мислення

Як зазначають І. Томків, В. Баратюк, О. Ставицький та ін., стиль мислення керівника прикордонного підрозділу при прийнятті рішення на охорону кордону має головне значення у всій його багатогранній діяльності щодо управління, оскільки від цього в першу чергу залежить обґрунтованість та своєчасність рішення, а отже, і успіх оперативно-службової діяльності [5, с.115-117]. Слід підкреслити, що самій природі цього процесу притаманний пошуковий характер, оскільки при цьому у керівника прикордонного підрозділу з огляду на різноаспектний вплив різних елементів обстановки обов'язково може бути декілька альтернативних варіантів рішення.

Для офіцера-прикордонника в процесі управління важливо також знати способи та прийоми роботи з інформацією. Йдеться про інформаційно-аналітичну, інтелектуальну роботу з інформацією: збір, зберігання, переробку, методи розрахунків, способи аналізу, розробку різних варіантів рішень, їх передачу, вибір варіанта і т. д. Результатом цього способу управління може бути оформлення рішення у вигляді наказу, інструкції, положення та ін. [3, с.206-210].

Окрім того, вчені (Т. Бендас, А. Журавльов, Д. Іщенко, Р. Кричевський та ін.) одностайні щодо того, що для того щоб керувати, необхідно не тільки знати, що і як робити, але обов'язково треба зуміти змусити це зробити – організувати, роз'яснити й проконтролювати. В цьому контексті важливе значення має знання офіцером-прикордонником організаційних методів управління: способів роз'яснення, переконання, стимулювання, розподілу завдань, примусу, коректування і т. д.

Для управління основними підрозділами охорони кордону офіцер повинен бути обізнаним сфері психології особистості, педагогіки, теорії комунікації, соціології, культури мовлення і т. д. Зокрема він повинен знати особливості поведінки людей, психологічні механізми міжособистісної взаємодії, закономірності поведінки людини в групі та групової спільної діяльності й стилів керівництва нею.

У свою чергу *діяльнісний компонент* у структурі готовності до управління основним підрозділами охорони державного кордону поєднує систему вмінь офіцера-прикордонника. В Освітньо-кваліфікаційній характеристиці на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького за спеціальністю «Охорона та захист державного кордону» зазначено, що офіцер для організації взаємодії та управління прикордонною службою повинен уміти:

- на підставі прийнятого рішення, вказівок вищого штабу, наявності сил та засобів організувати управління в різних умовах обстановки;
- здійснювати управління відділом прикордонної служби в умовах загострення обстановки, при проведенні спеціальних заходах щодо пошуку правопорушників та локалізації кризових ситуацій;
- організувати охорону державного кордону та керувати прикордонною службою відділення у різних умовах обстановки, організувати посилену охорону державного кордону (посилений прикордонний контроль);
- організувати охорону державного кордону в пунктах пропуску, приймати доцільні рішення при виникненні нестандартних ситуацій у пунктах пропуску, вживати заходи щодо припинення конфліктів у пунктах пропуску;
- здійснювати управлінсько-правовий вплив на формування у персоналу національної та правової свідомості, правової культури і патріотизму, дотримуватись загальнолюдських норм поведінки і моралі у суспільстві;
- організувати професійну, фізичну підготовку у підрозділі;
- вживати заходів щодо згуртування колективу, морально-психологічного забезпечення його діяльності, зміцнення військової дисципліни і правопорядку [4].

Окрім цього, зважаючи на особливості професійної діяльності офіцера-прикордонника, слід також вказати на важливість уміння

офіцера організувати роботу своїх підлеглих і свою власну таким чином, щоб за певний відрізок часу досягти поставленої мети. Має також велике значення його вміння підтримувати взаєморозуміння, організувати свою команду як колектив, який працює на єдиний результат, прагне до підвищення ефективності діяльності.

Діяльнісний компонент готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону проявляється також в умінні здійснювати комунікацію.

Як зазначає О. Сафін, «для ефективної управлінської діяльності командирі необхідно володіти відповідною управлінською комунікацією... В управлінській діяльності переконуючий вплив є важливим засобом вирішення завдань військової служби...» [7, с.139-140]. Ю. Сердюк також вважає, що керівники прикордонних підрозділів повинні мати розвинуті навички та вміння щодо організації занять, проведення виховних заходів; сформовані прийоми виразного показу свого ставлення до підлеглих, до подій та фактів, навички техніки мовлення, досвіду спілкування, а також володіти та використовувати різні елементи переконливого мовлення [8, с.64].

Загалом сформованість діяльнісного компонента готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону виражається в сукупності вмінь щодо належної організації підпорядкованого персоналу, що оптимальним чином забезпечують ефективне виконання завдань оперативно-службової діяльності. Загалом йдеться про те, що офіцер повинен уміти приймати обґрунтовані управлінські рішення, проводити їх оцінку, організувати процес управління, здійснювати планування, організацію, мотивацію та контроль оперативно-службової діяльності, використовувати

сучасні ефективні методи управління, організувати власну роботу та роботу підпорядкованого колективу.

Висновки. З урахуванням наукових поглядів та методологічних трактувань категорії готовності найважливішими компонентами готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону можна вважати особистісний, когнітивний та діяльнісний, а готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону трактувати як професійно важливу особистісну властивість, що дозволяє здійснювати управління силами і засобами при виконанні поставлених завдань з охорони кордону та організувати морально-психологічну підготовку персоналу.

Від рівня сформованості в майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до управління основними підрозділами охорони державного кордону багато в чому залежить успішність виконання ними завдань оперативно-службової діяльності. З огляду на це ми розглядаємо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до управління основними підрозділами охорони державного кордону як важливу складову частину їхньої професійної підготовки. Таке розуміння структури готовності до управління основними підрозділами охорони державного кордону дозволяє визначити і напрями роботи з її формування, що повинні передбачати урахування мотивів професійної діяльності та формування необхідних для цього якостей, надання професійних та спеціальних знань.

З огляду на це перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону.

Література та джерела

1. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління: навчальний посібник / Д.І.Дзвінчук. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2000. – 280 с.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
3. Литвин М.М. Интегрированное управление кордонами: підручник / М.М.Литвин. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2012. – 416 с.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2009. – 118 с.
5. Охрана державного кордону прикордонною заставою: в 3 ч.: навч. посіб. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2005. – Ч.1. – 300 с.
6. Розенталь Л. Организационная психология: пер. с нем. / Л. фон Розенталь, В.Мольт, Б.Рюттингер. – Х.: Гуманит. центр, 2014. – 464 с.
7. Сафін О.Д. Психология управлінської діяльності командира: навчальний посібник / О.Д.Сафін. – Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ, 1997. – 149 с.
8. Сердюк Ю.І. Педагогічні умови вдосконалення військово-педагогічної підготовки командирів підрозділів: дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Юрій Іванович Сердюк. – Хмельницький, 1997. – 204 с.
9. Царьов Ю.О. Психологічні особливості підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня Державної прикордонної служби України до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Юрій Олександрович Царьов. – Хмельницький, 2007. – 236 с.

В статті проаналізована готовність майбутніх офіцерів-пограничників до управління основними підрозділами охорони державного кордону як професійно важливу особистісну властивість, що дозволяє здійснювати управління силами і засобами при виконанні завдань з охорони кордону та організувати морально-психологічну підготовку персоналу. Таке розуміння структури готовності до управління основними підрозділами охорони державного кордону дозволяє визначити і напрями роботи з її формування, що повинні передбачати урахування мотивів професійної діяльності та формування необхідних для цього якостей, надання професійних та спеціальних знань.

Ключевые слова: управление, подготовка, основные подразделения охраны государственной границы, готовность, личностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

The article deals with the analysis of the essence of readiness of future officer-border guards for managing of the main units of the state border protection as a professionally important personal quality, which allows to make the proper management influence while completing tasks on border protection and contains personal, cognitive and active components. In general, it has been determined that the military management is a specific type of social activity, and officers are considered to be specific social professional group, a key part of the military organization.

Key words: management, training, main units of the state border protection, readiness, personal, cognitive and active components.

ПРИРОДА ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА

Барна Христина Василівна
м.Мукачеве

У статті подано змістову характеристику дефініції «цінність» з позицій філософсько-культурологічного, соціологічного, психологічного та педагогічного підходів; розкрито дихотомічну природу цінностей та подано їхню класифікацію. Представлено класифікацію цінностей, у якій визначено місце та структура цінностей особистості дошкільника. У подальших дослідженнях буде розглянуто книгу з позицій універсальних цінностей та охарактеризовано ціннісне ставлення до книги дитини дошкільного віку

Ключові слова: цінність, класифікація цінностей, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації.

Проблема формування цінностей та ціннісних ставлень дитини у сучасній освіті постає одним із ключових педагогічних завдань. Ціннісні ставлення розглядаються як компонент змісту освіти, як компонент цілісного світогляду особистості. Водночас, у практиці роботи педагогів іноді виникають труднощі із реалізацією ціннісного компоненту змісту освіти, викликані низкою причин, серед яких є складна ієрархічна природа цінностей, складність формування ціннісної сфери особистості та відсутність чіткого розуміння педагогами дефініції «цінність».

Методологічною основою розробки теорії і практики ціннісних ставлень особистості є аксіологія – філософське вчення про природу цінностей, про їх місце в реальності, про структуру ціннісного світу. Воно було започатковано в другій половині XIX століття німецькими філософами Е.Кантом та Р.Лотце й знайшло подальший розвиток у працях В.Віндель-Банда, Д.Дьюї, А.Майнонга, Р.Перрі, Г.Ріккєрта та ін. Надалі теорія цінностей поширилася на сферу культури, визначивши цінності предметом власне філософських досліджень. У цьому напрямі працювали В.Василенко, Б.Додонов, С.Івоненко, В.Момов, В.Ядов. Проблема цінності людини і структури цінностей особистості знайшли своє відображення в працях філософів, зокрема: І.Балакіна, Б.Бітінаса, О.Дробницького, О.Івіна, які досліджували зміст, структуру і типи цінностей, їх значення в контексті самовизначення людини, обґрунтували необхідність перенесення уваги з наукової діяльності на моральне, духовне, культурне самовизначення.

Мета статті полягає у дефініційному аналізі поняття «цінність», з'ясуванні природи та класифікації цінностей, що складе необхідне теоретичне підґрунтя проблеми формування цінностей у дітей дошкільного віку.

У сучасному науковому просторі можна виокремити кілька підходів до розуміння цінностей: філософсько-культурологічний, соціологічний, психологічний. У філософських дослідженнях сутність поняття цінностей розглядають з різних позицій: *суб'єктивний ідеалізм*, коли цінності трактуються як породження волі й розуму людини; *сенс усього життя*; *об'єктивний ідеалізм*, у розумінні якого цінності тлумачаться як вічні ідеальні сутності, *взірці істини*; *метафізичний підхід*, за якого цінності тлумачаться з позиції оцінки та порівняння одних предметів відносно інших; *діалектико-матеріалістичне* розуміння, яке зумовлює визначення цінностей як одночасно об'єктивних і суб'єктивних соціальних явищ; *раціоналізм* обґрунтовує цінності через реальну взаємодію суб'єкта й об'єкта [4, с.543].

Філософське трактування цінностей розкриває їхню дихотомічну природу: цінності постають як певний еталон, узагальнені ідеали або як суб'єктивні категорії, особистісні ставлення. Перша інтерпретація наближена до культурологічного підходу, оскільки відповідно до неї цінності постають як квінтесенція культурної спадщини, національні надбання. Другий аспект наближений до психологічного розуміння, оскільки система ставлень особистості предметом вивчення психології.

У філософській енциклопедії «цінність» трактується як «філософське і соціологічне поняття, що позначає, по-перше, позитивну чи негативну значущість певного об'єкта, на відміну від його екзистенційних і якісних характеристик (предметні цінності),

по-друге, нормативний, оцінний бік явищ суспільної свідомості (суб'єктивні цінності або цінності свідомості)» [10, с. 462]. У поданому визначенні відображено два рівні розуміння цінностей, їх інтерпретація через категорію значущості з позитивним чи негативним забарвленням, яке власне визначається суб'єктивним ставленням особистості. На першому рівні цінності є теоретичними конструктами, які визначають стратегічні ідеали освітньої системи та зумовлюють загальний напрям її розвитку. Наприкладному ж рівні йдеться про результат сприйняття соціальних та освітніх цінностей, тобто формування в кожній особистості її власної системи ціннісних пріоритетів і переконань [3, с.39-40].

Найбільш поширеним у філософських, психологічних та соціологічних дослідженнях є визначення цінностей через поняття значущості (Г.Гумницький, О.Дробницький, М.Зеленцов, А.Коршунов, М.Розов, С.Рубінштейн, А.Хоцей). Серед учених виникає полеміка щодо оцінної характеристики такої значущості (чи тільки позитивну значущість можна визначати як цінність, чи негативна значущість також є цінністю?). Ми погодимося із твердженням М. Розова про те, що цінності є предметними властивостями явищ, а також психологічними якостями людини, що відображують і позитивну, і негативну значущість для людини і суспільства. Важливим є також те, що трактування цінності як значущості передбачає оцінну діяльність суб'єкта. Саме такий підхід є притаманним для значної кількості соціологічних досліджень, де цінності розглядаються як окреме утворення, що дозволяє людині здійснювати оцінку своєї діяльності.

У соціології термін «цінність» як теоретична категорія вперше був введений У. Томасом і Ф.Знанецьким, які визначили його через поняття суспільного значення предмета й соціальної установки [9, с.343]. Для вивчення явища «ціннісні ставлення» соціологи вживають такі поняття, як: «ціннісні орієнтації», «настанови», «схильність», пріоритети. Ці поняття поєднуються з цілями, прагненнями та життєвими ідеалами, що існують у «груповій» свідомості у вигляді певних норм, з життєвим досвідом, накопиченим особистістю в її індивідуальному розвитку. Б.Ольшанський зазначає, що цінності є орієнтирами, дотримуючись яких людина зберігає свою визначеність, внутрішню послідовність поведінки. За І.Істошиним, цінність – шаблон для оцінки та вимірювання зразків соціальної поведінки, що є допустимими в конкретних обставинах. Аналогічні твердження спостерігаємо в дослідженнях А.Титаренко, Н.Наумової. Я.Поторій визначив соціальні функції цінностей: прилучення індивіда до системи норм і цінностей соціального середовища; сприяння самоствердженню особистості, реалізації її обдаровань, соціальних очікувань; забезпечення гармонізації внутрішнього світу особистості, систематизації її знань, норм, стереотипів [7, с. 36].

Отже, якщо розглядати цінності через оцінну діяльність людини, то можна говорити про їхній соціальний характер та суб'єктивність. Але разом з цим дослідники (Л.Баєва, С.Гессен, І.Нарський, І.Попова, Г.Ріккєрт) підкреслюють, що існують і об'єктивні цінності, які не зводяться до психічного переживання певним суб'єктом. Так, І. Попова розглядає цінності як узагальнені ідеали, що лежать за межами суб'єктивного сприйняття. На думку С. Гессена, цінності утворюють самостійне середовище існування, а проблема полягає в протиріччі між світом цінностей та дійсним світу. Разом з цим С. Гессен пропонує розглядати цінність у трьох значеннях: 1) як визначення предметних властивостей явищ, в основі яких лежить практичне та емоційне ставлення людини, до предметів та явищ, які вона оцінює; 2) як визначення моральних категорій, що визначають також психологічні характеристики людини; 3) як визначення соціальних явищ, що характеризують відносини між людьми [2].

Дехто з дослідників (Д. Леонтьєв, В. Лук'янов, С. Поросьонков, Т. Серебрякова) підкреслюють дихотомічну природу цінностей та розглядають їх і через призму суб'єктивного сприйняття, і як окремі ідеальні утворення.

Зауважимо, що в межах психологічного напрямку досліджень проблема цінностей – одна з фундаментальних, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього її життя, тобто є складником мотиваційно-потребнісної сфери особистості. Наукову основу для вивчення психологічного аспекту цінностей створено працями психологів Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Віготського, Р. Захарченка, Д. Леонтьєва, В. Лисенко, С. Рубінштейна та ін.

Цінності визначаються як життєва позиція (Л.Божович), особистісний смисл (О.Леонтьєв), установка (Д.Узнадзе). Б.Ананьєв вважає цінності та ціннісні новоутворення основними, „первинними” якістьми особистості, що визначають мотиви поведінки й формують характер людини. Н.Чавчавадзе, поділяючи думку Б. Ананьєва, детальніше розкриває вплив цінностей на спосіб і характер діяльності особистості. Учений вважає, що домінантою в діяльності людини може бути цінність, яка здатна задовольнити ту чи ту потребу або зробити життя усвідомленим, достойним. Н.Чавчавадзе наголошує, що цільова детермінація діяльності людини – ціннісна детермінація.

У теорії А. Здравомислова потреби особистості згодом стають інтересами, а потім трансформуються в цінності. С. Артюхова трактує цінності як духовні та матеріальні феномени, що мають особистісний смисл та слугують мотивом діяльності, тобто також розглядає їх у контексті мотиваційно-потребнісної сфери особистості. Розгляд цінностей з позиції смислу є особливо цікавим. Такий підхід спостерігаємо також у розвідках Н.Ткачової. Дослідження В.Франкла дозволяє розглядати цінності й смисли в одній площині, у контексті особистісного розвитку людини: „Бути людиною – це означає бути зверненим до смислу, що вимагає здійснення, та до цінностей, що вимагають реалізації” [11, с.73].

У психолого-педагогічних дослідженнях цінності позначаються як потребнісне утворення (М.Боришевський, П.Ігнатенко, Л.Крицька); як моральну категорію (Н.Асташева, І.Бех, О.Сухомлинська); спосіб зв'язку свідомості й буття, людини й світу (Л.Ломако); форма ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності (Г.Жирська, Г.Г.аннусенко, М.Чорнобаєва).

Дехто з дослідників (Н.Асташова, В.Блюмкін, А.Маслоу) ототожнюють цінності із потребами, а деякі (Л.Скворцов, Г.Гумницький, Н.Зеленцова, Т.Лавренова) розглядають їх як засоби задоволення потреб. Аналогічний підхід пропонують автори, які розмежовують цінності-цілі та цінності-засоби (Г.Головних, І.Нарський, Ю.Кулюткін, М.Рокич, В.Ядов розробили класифікацію цінностей на основі такого підходу: вони розрізняють термінальні цінності (цілі) та інструментальні цінності (засоби). Очевидно, що такі трактування можна співвіднести із філософськими поглядами та констатувати, що ототожнення цінностей і потреб відповідає суб'єктивному погляду, а інтерпретація їх як засобів задоволення потреб – об'єктивній. Проте з іншого боку, такий підхід дещо спрощує розуміння цінностей. На нашу думку, усі підходи вдало поєднує в собі теорія про сутність цінностей Д. Леонтьєва, де сформульовано три форми існування цінностей, що переходять одна в іншу: 1) суспільні ідеали; 2) предметне втілення цих ідеалів у діях або втрах конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості [5].

Згідно з таким підходом побудовано визначення цінностей К.Шевчук: „Цінності – це психосмислове утворення, яке формується на перетині мотиваційної сфери та світоглядних структур свідомості і в цьому контексті є найдієвішою категорією становлення соціально зрілої та духовно здорової особистості, її оптимального функціонування та реалізації природних потенцій у культурному форматі фахової діяльності” [12, с.20].

Відтак, під цінностями будемо розуміти, з одного боку, конкретні предмети, значущі для цього суб'єкта або здатні задовольнити його потреби; з іншого, – особливу абстрактну сутність речей, ідеали, вироблені соціумом. Саме такий поділ закладений в основу класифікації цінностей. Загальноприйнятим у суспільній практиці є поділ цінностей на дві групи: матеріальні, що пов'язані з практичними потребами, і духовні, вищі потреби особистості, а саме: наукові, соціально-політичні, естетичні, моральні тощо. М. Боришевський до духовних цінностей відносить і валеологічні.

У філософських дослідженнях цінності поділяються на пред-

метні та суб'єктивні. До предметних цінностей зараховують: природні блага і зло, які містяться в природних багатствах та стихійних лихах; споживчу ціну продуктів праці; соціальні блага і зло, що знаходяться в суспільних явищах; прогресивне або реакційне значення історичних подій; культурну спадщину минулого, яка постає у вигляді предметів багатства людей; корисний ефект або теоретичне значення наукової істини; мораль – добро і зло, що виявляються в діях людей; естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів та творів мистецтва; предмети релігійного поклоніння.

До цінностей свідомості (суб'єктивних) відносять: суспільні установки та оцінки, імперативи та заборони, цілі й проекти, які виражені в нормативних уявленнях (про добро і зло, справедливість, прекрасне й потворне, про призначення людини, ідеали, норми і принципи дій). Для всіх цих уявлень характерні модальність, належність, відображення найрізноманітніших явищ дійсності та їх зв'язків у площині бажаного або небажаного, яке має позитивну або негативну сутність.

Систему цінностей соціального суб'єкта можуть складати такі цінності: сутнісно-життєві (уявлення про добро та зло, щастя, мету та сутність життя тощо); універсальні: а) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут сім'ї, родичі, освіта, правопорядок); б) суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус тощо); в) міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість тощо); г) демократичні (свобода слова, совість, національний суверенітет); д) партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); е) трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) [1, с.131].

Класифікація цінностей З. Плохій, основою якої є суб'єкт, носій цінностей, побудована а за індуктивним принципом: від цінності особистості до цінностей людства та буття. Дослідницею визначено такі групи цінностей:

- особистісні цінності (цінності, що стосуються особистого життя);
- цінності сімейного життя (цінності, що регулюють родинне життя);
- громадянські цінності (цінності, на основі яких вибудовується сфера суспільно-громадських стосунків);
- національні цінності (цінності, що характеризують особливості життя певної національності та державного устрою);
- абсолютно вічні цінності (цінності, що акумулюють досвід усього людства і є еталоном його буття) [6, с.4]. Така класифікація відповідає основним ідеям теорії виховання особистості, запропонованої І.Бехом, згідно з якою формування особистісних цінностей (а отже, і становлення особистості) відбувається шляхом присвоєння суспільних цінностей: через сімейні до абсолютних, вічних.

Майже ідентичною є класифікація цінностей О. Вишневсько-го, який репрезентує такий кодекс цінностей сучасного українського виховання:

- абсолютні, вічні цінності – краса, свобода, благородство, мудрість, любов;
- основні національні цінності – українська ідея, почуття національної гідності, історична пам'ять, любов до рідної культури, мови, свят і традицій;
- основні громадянські цінності – прагнення до соціальної гармонії, рівність можливостей, самовідповідальність людини;
- цінності сімейного життя – гармонія стосунків поколінь у сім'ї, спільність духовних інтересів членів сім'ї, демократизм стосунків;
- цінності особистого життя – внутрішня свобода, самоповага, гармонія душі та зовнішньої поведінки, творча активність;
- валеоекологічні цінності – самоусвідомлення та переживання своєї єдності з природою, участь у природоохоронній діяльності [8, с.98-99].

Відмінністю цієї класифікації є її дедуктивний шлях побудови, конкретизація цінностей та виокремлення валеоекологічних цінностей в окрему групу.

Підводячи підсумки, зауважимо, що цінності розглядаються у теоретичних дослідженнях у контексті різних підходів: філософсько-культурологічного, соціологічного, психологічного та

педагогічного. Відтак, цінності є психосмисловим утворенням, яке формується на перетині мотиваційної сфери та світоглядних структур, мають дихотомічну природу та розглядаються у двох площинах: як суспільні ідеали та як предметне втілення цих іде-

алів.

У подальших публікаціях буде охарактеризовано книгу як універсальну та предметну цінність, з'ясовано її місце у ієрархії цінностей.

Література та джерела

1. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т.В.Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1(14). – С.130-137
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен. – М.: Изд-во „Школа-Пресс“, 1995. – 448 с.
3. Гримич В. Спогад людства про власне дитинство: Передмова / В.Гримич // Казки зарубіжних письменників. – К., 1997. – С.3-5
4. Кузнецов Н.С. Человек: потребности и ценности / Николай Степанович Кузнецов. – Свердловск: Урал. ун-т, 1992. – 145, [2] с.
5. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А.Леонтьев. // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С.13-25
6. Плохий З. Валеологія та екологія у змісті дошкільної освіти / З.Плохий // Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку; зб. наук. пр. – Ч.2. – Чернівці: ЦНТІ, 2002. – С. 506 – 512.
7. Поторій Я.І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів / Я. І. Поторій // Практ. психологія та соц. робота. – 2002. – № 2. – С.36-39
8. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій: підруч. для студ. / за ред. Вишневецького О. – Дрогобич: Фірма „Відродження“, 2001. – 262,[5] с.
9. Томас У. Методологические заметки (1918) / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С. 343.
10. Философская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Сов. энциклопедия, 1970 – Т. 5. – 1970. – С. 462.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / В.Франкл; общ. ред. Л.Я.Гозмана, Д.А.Леонтьева; вступ. ст. Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366, [1] с.
12. Шевчук К.Д. Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «теорія і методика виховання» / Шевчук Кристина Дмитрівна. – К., 2009. – 327 с.

В статті представлена змістовна характеристика дефініції «цінність» з позиції філософсько-культурологічного, соціологічного, психологічного та педагогічного підходів; розкрито дихотомічну природу цінностей і подана їх класифікація. Представлена класифікація цінностей, в якій визначено місце та структура цінностей особистості дошкільника. В подальших дослідженнях буде розглянуто книгу з позиції універсальних цінностей і охарактеризовано ціннісне ставлення до книги дитини дошкільного віку

Ключевые слова: цінність, класифікація цінностей, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації.

The article presents a semantic description of the definition of "value" from the standpoint of philosophical and cultural, sociological, psychological and pedagogical approaches; dummy values have been disclosed: the nature of their classification has been considered. The classification of values in which the place and the structure of personal values preschooler has been presented. In further studies the book will be considered from the standpoint of universal values and value treatment described in the book pre-school child.

Key words: value, classification of values, value attitudes, values.

УДК 371.315(09)

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Бескорса Олена Сергіївна

м.Слов'янськ

Стаття присвячена висвітленню змісту та структури інформаційної компетентності вчителя англійської мови в початкових класах. Автор детально аналізує сутність поняття «інформаційна компетентність вчителя початкової школи» та виділяє такі її компоненти: мотиваційний, інформаційний, комп'ютерно-технологічний, процесуальний та рефлексивно-оцінювальний. Визначено змістове наповнення кожного з цих компонентів. Особливу увагу було приділено опису програмного забезпечення та мультимедійних засобів для використання на уроках англійської мови в початковій школі.

Ключові слова: інформаційна компетентність, програмне забезпечення, мультимедійні засоби, англійська мова, початкова школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство зазнало значних змін з боку інформатизації всіх його сфер, що стосується також освіти. Інформаційне суспільство характеризується підвищенням ролі й можливості інформації, знань та інформаційно-комунікаційних технологій. Не тільки вчитель, але й кожна дитина може знайти та оперувати інформацією глобальної мережі Інтернет. Усе це вимагає від учителя організації раціональної взаємодії учня з інформаційним простором, що пе-

редбачає підвищення й удосконалення кваліфікації вчителя. Значних змін зазнають ціннісні орієнтири навчання у інформаційному суспільстві, а саме:

- освіта є ключем для самореалізації людини у житті, навчання впродовж усього життя;
- зацікавленість учнів у навчанні та отримання задоволення вчителя та учнів від суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- створення учителем умов для самостійного навчання учнів, перенесення акценту на самостійну роботу учнів;
- урізноманітнення засобів навчання ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем.

В умовах реформування освітньої системи та її переходу до компетентного підходу серед ключових професійних компетенцій особливе значення відводиться інформаційній компетенції вчителя, що допомагає наданню якісної англомовної освіти учням початкової школи за державним стандартом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Значний внесок у розвиток електронної лінгводидактики зробили українські вчені: М.Козуб, Л.Морська, Г.Онкович, О.Палій. Вивчаючи структуру професійної компетенції вчителя іноземної мови, вони виділяють

в її складі інформаційно-особистісну, інформаційно-предметну, інформаційно-комунікативну, інформаційно-методичну.

Російська дослідниця О.Роганіна у своїх працях доводить, що інформаційна компетенція є інтегративним явищем та має такі складові: вміння та навички працювати з великим потоком інформації рідною та іноземною мовою, здатність використовувати іншомовні інформаційні ресурси у своїй професійній діяльності.

Проблема формування інформаційної компетенції учителів початкових класів досліджується також і багатьма міжнародними організаціями, а саме: ЮНЕСКО (UNESCO), Організацією економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Co-operation and Development), освітньою мережею European Schoolnet. Головна увага цих організацій приділяється формуванню у вчителів навичок у сфері ІКТ. Статистика також доводить, що в країнах Західної Європи близько 60% учителів постійно використовують персональні комп'ютери та інформаційно-комунікаційні технології для організації навчального процесу. Щодо українських вчителів близько 75% застосовують комп'ютери для організаційної або адміністративної роботи і лише 25% з педагогічною ціллю.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є визначення структури та змісту інформаційної компетентності вчителя англійської мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Перед усіма вчителями-предметниками, у тому числі словесниками, висувуються однакові вимоги щодо оволодіння сучасними ІКТ згідно з Постановою Кабінету міністрів України від 13 квітня 2011 р. № 494 «Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року» [4]. Тому інформаційна компетентність сучасного вчителя є невід'ємною складовою його професійної компетентності.

Загальні проблеми інформаційних компетенцій висвітлювалися в роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів упродовж останнього десятиліття. Ю.Дорошенко вивчає трактування поняття «інформаційна» та «інформативна» компетентність та подає висвітлені пояснення щодо відмінностей цих дефініцій. М.Головань також працює над визначенням поняття «інформаційна» компетентність, розглядаючи її як процес та результат розвитку особистості вчителя [1; 6].

Як засвідчив аналіз науково-педагогічної літератури, думки дослідників щодо визначення поняття «інформаційна компетенція», опису її структурних елементів суттєво різняться. Загально-вживаною є дефініція І.Зимньої, А.Хмарського, які зазначають, що інформаційна компетенція вчителя передбачає здатність працювати з інформацією в різних її форматах, володіти та оперувати цією інформацією відповідно до вимог ринку праці. Український дослідник М. Головань детально аналізує сутність поняття «інформаційна компетенція» і приходить висновку, що це інтегративна якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності і ціннісне ставлення до цієї діяльності, при цьому під інформаційною діяльністю розуміють сукупність процесів збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку і розповсюдження інформації [1]. У своєму дослідженні ми спираємося на визначені О.Співаковського, Л.Петухової, В.Коткової, інформаційна компетентність учителя початкових класів – це комплексна характеристика системи знань, умінь і навичок набуття та трансформації інформації в професійно-педагогічній діяльності, особистісні якості педагога, що в сукупності дають змогу майбутнім фахівцям ефективно здійснювати професійну діяльність з усвідомленим передбаченням її наслідків та постійним професійним саморозвитком [6, с.30]. Станом поняття охоплює не лише роботу з інформацією або сукупність якостей особистості, а й передбачає професійну рефлексію власної діяльності, тобто адекватну самооцінку власних можливостей у використанні інформаційних технологій, інформаційних ресурсів, упевненість у їх виборі та реалізації; наявність власної позиції щодо застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Розглядаючи інформаційну компетентність як інтегроване утворення у структурі інформаційної компетентності та спираючись на дослідження Л.Морської, можна стверджувати, що складові інформаційної компетенції містять не лише знання та вміння працювати з потоками інформації, але й передбачають необхідну обізнаність в сфері дидактики та методики викладання іноземної мови. Тому, на нашу думку, у структурі інформаційної діяльності найсуттєвішими компонентами є інформаційно-особистісна та інформаційно-методична. До складу інформаційно-особистісного компоненту належать креативність мислення, здатність аналізувати, потреба в самовдосконаленні, що поєднують в собі інтеграцію теоретичних знань та практичних умінь.

Щодо інформаційно-методичної складової вона охоплює такі структурні компоненти: мотиваційний, інформаційний, комп'ютерно-технологічний, процесуальний та рефлексивно-оцінювальний [3; 5].

Мотиваційний компонент передбачає свідоме ставлення вчителя до застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках англійської мови в початковій школі.

Інформаційний компонент – це вміння отримувати, опрацювати, перетворювати інформацію, що надходить з різних масмедійних джерел.

Комп'ютерно-технологічна складова поєднує в собі вміння використовувати програмне забезпечення та мультимедійні технології у своїй діяльності [2]. Щодо змістового наповнення цього компонента, слід наголосити, що вчителі можуть використовувати програми, які є загально-вживаними засобами на різних ступенях навчання, а також у різних галузях знань, а саме: пакет Microsoft Office (Microsoft Word, Paint, Microsoft PowerPoint, Picture Manager, Movie Maker); робота з електронною поштою та Інтернет браузером тощо. Іншою групою програмованих засобів є спеціальні англо-мовні навчальні програми. Сучасні навчально-методичні комплекси британських видань з англійської мови містять також спеціалізований мультимедійний пакет (CD-ROM, MULTI-ROM), що містить матеріали, завдання, теорію, відео чи аудіоресурси англійською мовою. Вони розроблені з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, відповідають їхнім інтересам, викликають позитивні емоції. Головними героями цих комплексів є персонажі улюблених мультфільмів або літературних творів, в них вміщено національно-культурний компонент, який націлений на набуття учнями мінімуму вікових країнознавчих знань, формування мовленнєвого етикету, розширення загального кругозору учнів. Однак, головною перевагою цих комп'ютерних засобів є їх комунікативна спрямованість, призначення навчити англійської мови як засобу спілкування, що є усталеною світовою тенденцією. Прикладами рекомендованих НМК британських видань можуть бути «Fly High», «First Friends», «Family and Friends», «Happy Street», «Project» тощо. Згадані вище НМК складаються з певних відео- чи аудіоресурсів, граматичного матеріалу, на основі якого побудовані інтерактивні завдання, на які відразу можна одержувати відповіді, теоретичну підказку, правила виконання в інструкції. Виконання цих завдань схоже на гру, яка, приваблюючи дизайном та технічною організацією, створює умови для зацікавлення учнів, концентрації його уваги, а отже, і для засвоєння навчального матеріалу.

Окрім того, що вчитель може застосовувати готові програмні засоби, вищим рівнем сформованості інформаційної компетентності можна вважати здатність розробляти власні електронні продукти.

Процесуальний компонент визначає здатність учителя адекватно використовувати навчальне програмне забезпечення, мультимедійні технології та Інтернет-ресурси у навчанні англійської мови та правильно вибудовувати структуру комп'ютерного середовища. Результативність цього елемента зумовлена відбором навчального матеріалу, який має відповідати чинній програмі з іноземної мови та не перевищувати реальних можливостей учнів початкових класів (психологічних, анатомо-фізіологічних, навчальних).

Рефлексивно-оцінювальний компонент стосується вміння вчителя аналізувати та оцінювати ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у досягненні головної

мети навчання англійської мови.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Розглянувши зміст та структуру інформаційної компетентності вчителя англійської мови в початковій школі, можна зробити висновок, що це є інтегроване поняття, яке містить інформаційно-особистісний та інформаційно-методичний компонент. До складу останнього входять здатність працювати з інформаційними ресурсами у всіх їх формах та пред-

ставленнях та здатність щодо застосування комп'ютерної техніки, навчальних комп'ютерних програм та вміння правильно їх структурувати й адекватно оцінювати ефективність їх застосування. Слід відмітити і деякі проблеми та недоліки, які пов'язані з використанням навчальних комп'ютерних програм. Вони стосуються відсутності стандартизованого переліку програмних засобів для використання їх у навчальному процесі, відсутності комп'ютерно-орієнтованого науково-методичного забезпечення.

Література та джерела

1. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура, та становлення / М.Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С.62-69
2. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике: учебное пособие для студентов лингв. фак-тов высш. учеб. заведений / А.В.Зубов, И.И.Зубова. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 208 с.
3. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов / Л.І.Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
4. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року» від 13 квітня 2011 р. № 494 // Офіційний вісник України. – 2011. – № 35. – С.81-91
5. Роганина Е.О. Развитие информационной компетенции студентов в профессиональной подготовке будущего лингвиста-преподавателя: автореферат дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.А.Роганина. – Самара, 2012. – 24 с.
6. Співаковський О.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів напрямку підготовки «Початкова освіта» / О.В.Співаковський, Л.Є.Петухова, В.В.Коткова. – Херсон, 2011. – 267 с.

Стаття посвячена обґрунтуванню содержания и структуры информационной компетенции учителя английского языка в начальной школе. Был проведен детальный анализ дефиниции «информационная компетенция учителя начальной школы» и выделены такие его структурные компоненты: мотивационный, информационный, компьютерно-технологический, процессуальный, рефлексивно-оценочный. Особое внимание автор уделяет описанию программного обеспечения и мультимедийных средств для использования на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: информационная компетенция, программное обеспечение, мультимедийные средства, английский язык, начальная школа.

The article is devoted to justification of information competence content and structure of primary school teachers of English. The detailed analysis of concept 'primary school teachers' information competence' has been made and the following structural items have been distinguished: motivational, informational, computer-technological, procedural, and reflexive. The special attention has been paid to exposition of software and multimedia means to be used at English lessons in primary school.

Key words: information competence, software, multimedia means, the English language, primary school.

УДК 378.14

ГОВОРІННЯ ЯК МЕТА І ЗАСІБ КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ ТА ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бичок Алла Володимирівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано термін «говоріння» як продуктивний вид мовленнєвої діяльності. Досліджено особливості навчання говорінню. Виокремлено основні етапи навчання діалогічного та монологічного мовлення. Головною метою іноземної мови як дисципліни є формування комунікативної компетенції та оволодіння студентами умінням усного спілкування іноземною мовою. Все навчання говорінню відбувається на основі та за допомогою ситуацій. На вибір тематики впливають комунікативні професійно спрямовані ситуації, які можуть бути як однотемними, так і політемними.

Ключові слова: говоріння, діалог, монолог, ситуація, навчання, мовлення, студенти, діяльність.

Досвід багатолітньої викладацької практики у вивченні наукових праць та досліджень з проблем професійної підготовки фахівців економічних та технічних спеціальностей вказує на те, що домінуючим етапом формування його як спеціаліста є саме період навчання у вищому навчальному закладі, в якому студент отримує необхідні знання, уміння та навички. Потрібно зазначити, що навчальний матеріал подається у багатьох аспектах, уточнюючи його [студента] уявлення про професію, яку він вивчає.

Як відомо, підготовка фахівця включає оволодіння систе-

мою професійних знань, умінь, навичок, формування особистих та професійних комунікативних якостей, які є необхідними для ефективного спілкування при вирішенні різноманітних проблем. Завданням сучасної освіти є вдосконалення теоретико-методологічного підходу до комунікативної підготовки майбутніх фахівців.

Нині важливими факторами зростання ефективності та конкурентоспроможності економіки є інтелектуальний ресурс та інноваційна діяльність господарників і членів суспільства. Головною метою іноземної мови як дисципліни, що викладається, є формування комунікативної компетенції, а також оволодіння студентами умінням усного спілкування іноземною мовою з огляду на програму навчального процесу. Комунікативна мета навчання пов'язана зі специфікою навчального предмета «Іноземна мова», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова професійного спілкування». Специфіка іноземної мови полягає у тому, що будь-яка мова є засобом спілкування, засобом сприймання та передачі інформації про оточення, дійсність в їх природних умовах.

Теоретико-методологічною основою цього дослідження є праці науковців у галузі теорії та практики навчання іноземної мови. Аспекти розв'язання цієї проблеми представлені у працях В.Сафонові, О.Шиян; спілкування іноземною мовою – І.Біль, Н.Гез, І.Зимня. Трактуючи поняття «говоріння» розглянуто у

працях І.Карпова, Б.Лапідуса та ін.

Метою нашої статті є розглянути та дослідити говоріння як засіб комунікативного навчання іноземній мові в процесі міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей.

Завданнями нашого дослідження є: 1) проаналізувати термін «говоріння» як продуктивний вид мовленнєвої діяльності; 2) дослідити особливості навчання говорінню; 3) виокремити основні етапи навчання діалогічного та монологічного мовлення.

Під терміном «навчання говорінню на іноземній мові» розуміється навчання висловлювання своїх та чужих думок в усній формі за допомогою відповідних засобів мови, яка вивчається, з метою розв'язання завдань спілкування. Зазначимо, що говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, за допомогою якої здійснюється усне вербальне спілкування. Зважаючи на те, що говоріння є одним із видів людської діяльності, воно виконує у життєдіяльності людини функцію засобу спілкування. За допомогою говоріння здійснюється взаємодія між особами в соціумі.

Як відомо, результатом діяльності говоріння є висловлювання. Продукт говоріння містить конкретні ознаки та характеристики, що є так званими орієнтирами у навчанні, оскільки дають можливість зрозуміти: які умови потрібно створити для розвитку говоріння; вони виступають також критеріями оцінки результатів навчання. У процесі навчання говорінню необхідно надати характерні ознаки процесу спілкування. Важливим є той факт, що для студента мова, що вивчається, є не система знаків, правил чи мовленнєвих зразків, а інструментом, за допомогою якого студент має змогу здійснювати свої наміри, задовольняти інтелектуальні та емоційні потреби, досягати практичного результату.

Згідно з правовими нормативами, говоріння розглядається у навчальному процесі, з одного боку, як мета, а з іншого – як засіб навчання. Важливим є той факт, що воно [говоріння] виступає основою діалогічного та монологічного мовлення. За допомогою цього здійснюється контроль у процесі формування відповідних умінь та навичок, а також виокремлюються конкретні вимоги щодо норм володіння даними уміннями та навичками.

Метою дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова II», «Іноземна мова для професійного спілкування» є володіння іноземною мовою на такому рівні, який дає можливість спілкування у соціальних та професійних сферах діяльності, сприяє розвитку умінь та навичок практичного володіння іноземною мовою на такому рівні, який дає змогу ефективно використовувати його в ситуаціях щоденного та професійного спілкування. Навчання говорінню на іноземній мові пов'язане, перш за все, з формуванням у студентів комунікативної компетенції, що сприяє здійсненню іншомовного спілкування та взаємодії студентів: їх готовності щодо прийняття участі в ситуативно-обумовленій ситуації щодо головних питань економічного життя суспільства.

Варто вказати на те, що майбутні фахівці технічних та економічних спеціальностей повинні вміти:

- спілкуватися у межах, зазначених програмою вищого навчального закладу;
- вербально та невербально реагувати в умовах безпосереднього спілкування на усні висловлювання співрозмовника у межах вивченого матеріалу;
- уміти змістовно висловлюватися на певну тему, володіючи навичками висловлення щодо отриманої інформації чи предмету висловлювання;
- коментувати та передувати інформацію, яка отримана при читанні текстів економічного характеру;
- робити/систематизувати повідомлення, основою яких є професійна тематика, комунікативні розмовні ситуації, які отримані чи вибрані самостійно.

Незаперечним є той факт, що метою навчання в економічному вищому навчальному закладі є не сама іноземна мова, а види мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, аудіювання чи письмо, які є засобами спілкування. Зазначимо, що говоріння тісно пов'язане з паралінгвістикою (жести, міміка) та проксемікою (рухи тіла), а також є засобом здійснення усної форми спілкування. Така мета вимагає і відповідного методу її досягнення. Для говоріння таким виступає комунікативний метод.

Потрібно вказати на те, що система навчання співвідноситься з цілями, характером та умовами навчального процесу та визначається особливостями оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування.

Особливість навчання говорінню ґрунтується на прагненні до мовленнєвої спрямованості навчального процесу, а мова є засобом та шляхом для досягнення практичної мети. Варто акцентувати увагу на тому, що практична мовленнєва спрямованість є не лише ціллю, але й засобом досягнення цієї мети. Таким чином, вправу, що використовуються щодо говоріння, ґрунтуються на використанні комунікативно-цінного матеріалу. Комунікативно-цінним може бути мовленнєвий матеріал, який відрізняється новизною, що забезпечує гнучкість мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь, зважаючи на динамічність, якість продуктивності, механізм комбінування, ініціативність висловлювання, темп мовлення, стратегії та тактики мовця. У даному випадку використовуються постійне видозмінювання мовленнєвих ситуацій.

Важливим є той факт, що навчання говорінню здійснюється на основі та за допомогою різних ситуацій. У той момент, коли людина говорить, вона повинна відповідати за правдивість своїх слів. Але в момент мовлення мовець акцентує свою увагу не на предметах реальної дійсності, а на розумових образах. Тобто, домінуючу роль відіграє внутрішній світ людини, її спостережливості. У більшості випадків мовленнєва ситуація сприймається як щось ідеальне, проте вона є зовсім не відмежована від реальної дійсності. Таким чином, у цьому випадку спостерігається відсутність безпосереднього зв'язку мовних одиниць до наявних обставин.

Незаперечним є той факт, що студенти у навчальному процесі розглядають іноземну мову як об'єкт вивчення, а не як засіб спілкування. Тому в більшості випадків викладач розглядається як особа, що контролює виконання поставлених перед студентами навчальних завдань. Отже, функцією викладача є не лише контролювання, а й створення на заняттях атмосфери спілкування. Таким чином, ефективною та результативною формою організації спілкування є робота у міні-групах – парна робота, що сприяє розвитку їх самостійності та креативності у прийнятті рішень.

У такому випадку діалогічне мовлення характеризується навичками та уміннями спонтанності та швидкого реагування на репліки мовця, а монологічне – уміннями та навичками підготовленого мовлення у поєднанні з ініціативністю, логічністю та послідовністю. У цьому випадку можна стверджувати, що діалог є одним із найбільш ефективних засобів розвитку та формування навичок говоріння.

Пропонуємо розглянути особливості діалогічного мовлення. Діалогічне мовлення є такою формою мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін репліками двох чи більше осіб. Діалогічність характеризується наступними особливостями: короткістю та чіткістю висловлювання, використанням у мовленні засобів, які є зрозумілими тим, хто спілкується; широким використанням немовних засобів спілкування (міміка, жести); важливістю використання інтонації та синтаксичного оформлення висловлювання; використанням запитань, доповнень, пояснень, різноманітних допоміжних слів, специфічних речень неповного складу.

Зазначимо, що діалогічна форма мовлення відрізняється більшою поширеністю, вона здатна функціонувати у будь-якій сфері людської діяльності та є домінуючою формою усного мовлення [1].

У вивченні монологу та діалогу є багато спільного, але у навчальному процесі діалогічне мовлення є складнішим ніж монологічне. Важливу роль при цьому відіграє ціла низка різних факторів: існуюча ситуація, психологічні особливості студентів, рівень володіння ними іноземною мовою, загальна спрямованість навчального процесу, розвиненість аналітичних здібностей і критичного мислення майбутніх фахівців. Потрібно звернути увагу на здатність оперативно та ефективно вирішувати професійні проблеми, розвиненість почуття відповідальності за свої вчинки та дії; розвиток самоаналізу та усвідомленості власних можливостей; стимулювання творчих здібностей, ініціативності, уяви та фантазії; розвиток комунікабельності, а також формування глобального й цілісного бачення світу.

Проте, в основі специфіки формування діалогу є деякі труднощі, зумовлені його характеристиками. Вважаємо за необхідне звернути увагу на наступні, а саме:

- уміння презентувати ситуацію та діалог;
- навички відтворення діалогу;
- творче розширення діалогу, що характеризується цілісністю даної ситуації.

У навчальному процесі є ефективним використання діалого-бесіди та діалогу-дискусії, що характеризуються творчим характером. Варто відзначити їх результативність при підготовці майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей.

Потрібно вказати на те, що у процесі вивчення діалогічного мовлення студент повинен оволодіти такими мовленнєвими вміннями:

- ставити запитання різних типів;
- уміти формулювати запитання щодо змісту;
- логічно будувати цілий ряд запитань, що зорієнтовані на отримання необхідної інформації;
- давати на запитання зрозумілі, послідовні, логічно побудовані відповіді;
- уміти змінити при необхідності характер спілкування;
- використовувати різні фрази та репліки у процесі спілкування, виявляючи при цьому увагу, зацікавленість та активну участь у розмові;
- застосовувати в діалогічному мовленні різні кліше, сталі вислови та специфічні лексичні та граматичні структури.

З метою більшої ефективності навчального процесу рекомендуємо застосовувати різні види діалогів та методичних прийомів. Серед них варто виокремити такі: діалог-бесіда, бесіда студентів між собою, бесіда студентів з викладачем/куратором групи, парна та групова бесіда, спілкування у межах встановленого контексту, складання діалогів на основі різних реплік, заповнення та завершення діалогу, складання діалогів на основі опорних сигналів.

Як відомо, головним засобом навчання діалогічного мовлення є вправи, оскільки в процесі їх виконання здійснюється формування таких умінь, як:

- запит інформації, її уточнення;
- адекватне реагування на репліки співрозмовника;
- використання штампів діалогічного мовлення;
- комбінування фраз при побудові діалогу.

У навчальному процесі важливу роль відіграє рольова гра, під час якої здійснюється обмін інформацією, вибудовується певний сценарій встановлення, підтримки та розвитку міжособистісних відносин. Значна увага при цьому відводиться прийомам дискусійного спілкування. Важливим на цьому етапі навчання є вміння самовираження. У цьому аспекті пропонується використовувати інтерв'ю, техніку дискусії, техніку повідомлення та проектну методику [2].

Вважаємо за необхідне підкреслити, що діалогічне мовлення тісно взаємопов'язане з монологічним мовленням, яке є формою мовлення, що представляє собою зв'язне висловлювання однієї особи з метою подання власних думок, ставлення та оцінки намірів, подій, притаманних одній особі чи групі осіб. Монологічне мовлення характеризується інформативною, впливаючою та оцінною функціями. Науковці розрізняють два взаємопов'язаних види монологічного мовлення: контекстний та ситуативний [3].

На відміну від діалогічного мовлення, монологічне характеризується своєю поширеністю, комунікативною спрямованістю висловлювання, безперервністю, що дає можливість студенту зв'язано та чітко висловлювати свої думки, які є цілеспрямованими, логічними і послідовними.

Потрібно звернути увагу на те, що навчання монологічному мовленню у вищому навчальному закладі здійснюється в три етапи:

- 1) вироблення мовленнєвих автоматизмів на основі мовлення-висловлювання та умовно-комунікативного мовлення;
- 2) вираження змісту за допомогою адекватних мовленнєвих засобів, які відповідають цілям комунікації;
- 3) розвиток умінь ініціативного мовлення; свідомість мовця концентрується на змісті висловлювання.

Зазначимо, що на визначення видів монологічного мовлення впливають його зміст (опис, пояснення, розповідь), міра самостійності (відтворення завченого, переказ і самостійне висловлювання), ступінь підготовленості (підготовлене, частково підготовлене, не підготовлене мовлення). Такі різновиди монологу як лекція, повідомлення, доповідь вимагають попередньої підготовки.

Володіння монологічним мовленням містить наступні вміння: переказування тексту, виконання опису, повідомлення на певну тему, виокремлення головного, встановлення висновку, переконання у правильності суджень.

Навчання говорінню в економічному вищому навчальному закладі здійснюється на основі відповідного мовного матеріалу у ситуаціях тематичного характеру в межах, визначених професійно орієнтованих тем. На вибір тематики впливають комунікативні професійно спрямовані ситуації, які можуть бути як однотемними, так і політемними. Навчальна тематика комунікативних ситуацій повинна відповідати реальним інтересам студентів, їх потребам, бути для них важливими та стимулювати творчу активність і самостійність. Ситуації, які використовуються при говорінні відіграють подвійну роль: відображають загальний зміст висловлювання співрозмовника та визначають умови, в яких відбувається комунікація та її характер.

Отже, у статті проаналізовано термін «говоріння» як продуктивний вид мовленнєвої діяльності; досліджено особливості навчання говорінню; виокремлено основні етапи навчання діалогічного та монологічного мовлення.

Література та джерела

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: Академия, 2004. – 235 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Методика, 1991. – 176 с.
3. Шубин У.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / У.П.Шубин. – М.: Академия, 1972. – 152 с.

В статье проанализирован термин «говорение» как продуктивный вид речевой деятельности. Исследованы особенности обучения говорению. Выделены главные этапы научения диалогической и монологической речи. Главной целью иностранного языка как предмета выступает формирование коммуникативной компетенции и овладение студентами умением устного общения. Все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. На выбор тематики влияют коммуникативные профессионально направленные ситуации, которые могут быть как однотемными, так и политемными.

Ключевые слова: говорение, диалог, монолог, ситуация, обучение, речь, студенты, деятельность.

In the article the term "speaking" as a productive kind of speech activity has been considered. The features of teaching speaking have been defined. The author has determined the basic stages of learning dialogue and monologue speech. The main goal of foreign language courses is to develop communicative competence and mastering the ability of oral communication in a foreign language. All training is based on speaking and using situations.

Key words: speaking, dialogue, monologue, situation, learning, speech, students, and activities.

УДК 37.02:372.8.(477)

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Браніцька Тетяна Ромуальдівна

м.Вінниця

У статті досліджуються особливості конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Розглядаються критерії викладання психолого-педагогічних дисциплін в університетах європейських країн, зокрема, у Франції та Польщі, що може бути творчо використано у вітчизняній практиці професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

Ключові слова: конфліктологічна складова, майбутні фахівці соціономічних професій.

Постановка проблеми та її актуальність. Інтеграція системи освіти різних держав у світовий освітній простір нині є одним із важливих соціальних і культурних завдань, що стоять перед світовим співтовариством.

Якісно нові вимоги, котрі висуваються нині до підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, стосуються їхніх професійних знань, вмінь і навіть особистісних якостей. Враховуючи важливість цих аспектів, у структуру підготовки фахівця соціономічних професій обов'язково має бути включена конфліктологічна складова, що визначає особливу спроможність зберігати ефективність професійної діяльності.

Аналіз попередніх публікацій. Увагу багатьох українських науковців привертають досягнення та модернізація освітньої діяльності у сфері професійної підготовки педагогів Європейських країн (Н.Авшенко, О.Безпалько, І.Зверева, З.Кияниця, В.Кузьмінський, О.Мартинів, Т.Логвиненко, В.Поліщук, Л.Пуховська, М.Синенко, О.Пришляк, А.Соколова та ін.). У сучасній вітчизняній педагогіці польська система освіти стала об'єктом дослідницької уваги Н.Абашкіної, А.Василіюк, Л.Гриневич, Г.Зеленько, С.Когут, Н.Ничкало, С.Сисоєвої, М.Сметанського, І.Шемпрых.

Реформуванню й деяким аспектам розвитку французької системи професійної підготовки майбутніх учителів присвячено дисертації О.Голотюк (2007), Г.Лещук (2009), В.Лашчикої (2009), О.Романенко (2007) [8].

Метою статті є вивчення досвіду підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, зокрема конфліктологічної складової в університетах Франції та Польщі.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетним напрямом розвитку системи вищої освіти у Франції та Польщі була й продовжує залишатися соціономічна сфера. Так, у Франції підготовку фахівців соціономічних професій нині здійснюють 428 навчальних закладів.

У різних країнах підготовка професійних психологів розрізняється за тривалістю, структурою і змістом освіти. У Європі, наприклад, в одних країнах звичайний період психологічної освіти становить 5 років, в інших – 6 років. Однак у багатьох країнах потрібно більший, ніж звичайно, період для того, щоб реально завершити психологічну освіту. Це пов'язано, насамперед, з тим, що в цих країнах студенти мають можливість самостійно регулювати навчальне навантаження і темпи вивчення психології [4, 203].

У Франції існує диференційована багаторівнева система соціальної освіти, яка базується на ранній професійній орієнтації, що починається, як правило, ще на рівні загальноосвітньої школи – ліцею у формі профілювання.

Система підготовки фахівців соціальної сфери в цій країні є наскрізною і побудована за принципом неперервної освіти, що, з одного боку, дозволяє фахівцям постійно вдосконалювати свої професійні вміння та підвищувати рівень кваліфікації, а з іншого – дає можливість оволодіти новими спеціальностями на основі вже отриманих дипломів, а також дозволяє підприємствам контролювати рівень професійної компетентності своїх працівників [6, с.87].

У Франції приділяється значна увага питанням включення конфліктологічної складової у підготовку кваліфікованих спеці-

алістів соціономічної сфери як одного з напрямів професійної освіти. Зокрема, конфліктологічна компетентність розглядається як складне особистісне утворення, що формується упродовж навчання майбутнього фахівця.

Середню спеціальну освіту у сфері соціальної діяльності надають школи і регіональні інститути соціальної роботи. Більшість шкіл пропонує навчання за однією спеціальністю, навчальні курси яких суттєво відрізняються за змістом та тривалістю, зберігаючи схожість у поділі на теоретичну і практичну підготовку.

Період професійної підготовки триває: 3 роки – на спеціальності помічників соціальної служби, сімейних радників, соціальних аніматорів та спеціальних експертів навчання; 2 роки – на спеціальності дошкільних соціальних педагогів і персоналу дитячого садка; 8 місяців – для жінок-домогосподарок. Вища освіта соціальних працівників має два щабля: вища професійна освіта першого та другого циклу, який, у свою чергу, має два рівні. Причому навчання другого циклу є доступним особам, які мають вищу професійну освіту першого циклу і щонайменше трирічний професійний досвід діяльності в галузі соціальної роботи. Саме наявність диплома, що засвідчує підготовку II циклу вищої освіти, надає можливість його власникові претендувати на адміністративні посади та кар'єрне зростання.

Основними нормативними документами, що визначають зміст та напрями соціальної освіти у Франції, є Кодекс освіти, Кодекс соціальної діяльності і сім'ї, Національна та регіональні схеми соціальної освіти, програми професійної підготовки фахівців соціальної сфери з різних спеціальностей. Підготовка соціальних працівників у Франції відбувається значною мірою на рівні середньої спеціальної і вищої освіти. Переважна кількість навчальних закладів належить до недержавного сектору – до 3/4 студентів навчається саме в них [8,68].

Державні навчальні заклади почали здійснювати підготовку фахівців для соціальної сфери порівняно недавно, становлять лише 1/5 від загальної кількості установ соціальної освіти й представлені загальноосвітніми й професійними ліцеями, університетами, університетськими технологічними інститутами. Державні заклади освіти, на відміну від приватних, відкривають можливість для здобуття окрім початкової, середньої професійної та вищої професійної освіти I та II циклів, ще й вищою освітою III циклу. Загалом, навчальні заклади у Франції щороку приймають на навчання за різними соціальними спеціальностями 50 000 студентів [7, с.207].

Програма професійної підготовки включає інваріантну та варіативну частини, що охоплюють теоретичне та практичне навчання. Інваріантна частина включає блоки обов'язкового вивчення, мета яких полягає в ознайомленні студентів з основами професійної діяльності, формуванні у них знань про основні групи та потреби клієнтів, вмінь і навичок професійної діяльності та спілкування. Варіативна частина дозволяє навчальним закладам вносити у програму зміни відповідно до специфіки соціальної роботи у регіоні та попиту на фахівців різних соціальних спеціальностей. На навчальні дисципліни за вибором навчального закладу припадає близько 20% обсягу навчального часу [2, с.105].

На відміну від вітчизняної системи соціальної освіти, що спрямована на підготовку фахівця широкого профілю з акцентом на теоретичні знання, навчальні заклади Франції готують працівників вузької спеціалізації [4, с.82]. Так, програми професійної підготовки асистентів соціальних служб Франції містять значно меншу кількість дисциплін загальноосвітньої, гуманітарної, соціально-економічної і фундаментальної підготовки, зосереджуючись на фахових та спеціальних дисциплінах і відводячи більше положини навчального часу під практичне навчання, що є абсолютною протилежним від вибору передбачених навчальними планами дисциплін за якими здійснюється підготовка соціальних працівників в Україні.

Вузька спеціалізація соціальних працівників у Франції розвивається у трьох основних напрямках – соціальне асистування (*l'assistance sociale*), спеціалізоване виховання (*l'éducation spécialisée*), анімація (*l'animation*).

Базовими предметами підготовки є такі дисципліни: структура інститутів соціальної роботи; соціальна економіка; соціальне середовище; відношення між людьми; здоров'я, гігієна та медично-соціальний захист населення. У цілому вони відповідають вітчизняним дисциплінам «Соціологія», «Психологія», «Етика», «Педагогіка», «Право» тощо. Основною дисципліною для вивчення є «Теорія і практика соціальної служби» – інтегрований курс, що забезпечує зв'язок між різними навчальними дисциплінами.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у Франції відбувається за декількома етапами або рівнями професійної освіти, де п'ятий є найнижчим, а перший – найвищим [12].

Зважаючи на вищезазначені аспекти, варто звернути увагу на підготовку РПССЕ – фахівця соціальної сфери, який здійснює інформування та консультування окремих осіб, груп і сімей з метою вирішення їх повсякденних проблем і таким чином запобігає соціальному виключенню у всіх його формах. Саме таке визначення було дане цій спеціальності у постанові від 9 травня 1973 р., якою був упроваджений відповідний диплом III рівня (DECESF).

Професійна підготовка РПССЕ здійснюється в два етапи. Перший етап – два роки навчання після бакалаврату – підготовка, що веде до отримання свідоцтва про вищу освіту у галузі соціальної та сімейної економіки (BTS). Другий етап – один рік навчання після BTS, що веде до отримання DECESF. Як свідчить статистика, чимало випускників після отримання BTS працюють викладачами дисципліни «Соціальна та сімейна економіка» в ліцеях.

Теоретичне навчання на рівні DECESF передбачає вивчення фундаментальних і фахових навчальних блоків. Зокрема, блок «Психологія» та «Педагогіка» покликані сформувати у майбутніх фахівців знання про психолого-педагогічні основи соціальної роботи, структуру особистості; розвинути навички аналізу міжособистісних стосунків і типів патологічної поведінки. Ці навчальні блоки мають тісний взаємозв'язок із забезпеченням конфліктологічної компетентності як складової конфліктологічної культури, що формує у майбутнього фахівця здатність аналізувати конфліктну ситуацію, виділяти її структурні компоненти, прогнозувати подальший розвиток конфлікту, здійснювати планування власних дій на основі оцінки своїх інтелектуальних якостей.

Наступний блок включає у себе дисципліни «Економіка», «Соціальна сімейна економіка», у рамках яких студенти ознайомлюються з економічним устроєм суспільства, механізмами управління різними типами соціальних служб, принципами формування та розподілу бюджетних коштів. Фахові навчальні блоки «Соціальна діяльність та інституції», «Методи втручання радника з питань соціальної та сімейної економіки» надають студентам знання про напрями соціальної політики і потреби клієнтів, ознайомлюють зі змістом і технологіями професійної діяльності і передбачають поглиблене вивчення дисциплін, що входили в програму рівня BTS, частиною базової підготовки якого безпосередньо являється конфліктологічна складова.

Одна з провідних у соціальній сфері – професія спеціалізованого вихователя, що представлена найбільшою кількістю фахівців – 55 000. СВ фактично відповідає соціальному педагогу в Україні, тому вивчення досвіду Франції в галузі підготовки цих фахівців є, безсумнівно, дуже цікавим для нас.

У Франції близько 50 навчальних центрів здійснюють підготовку спеціалізованого вихователя. Після реформування у 1990 р. їхня підготовка триває три роки з відривом від виробництва, або чотири роки без відриву від виробництва. Перед абітурієнтами ставиться ряд вимог, що стосуються як їх загальноосвітнього та професійного рівнів підготовки, так і особистісних якостей. Майбутній спеціалізований вихователь має вміти працювати у команді, мати високий творчий потенціал, бути комунікабельним і тактовним, володіти високою етичною та конфліктологічною культурою. Кандидат на підготовку повинен мати ступінь бакалавра чи рівноцінний йому, або ж успішно скласти рівневий екзамен. Лише після цього претендент допускається до відбіркових іспитів.

Трьохрічний період підготовки спеціалізованого вихователя

включає 1450 годин теоретичного навчання, розподіленого на 8 навчальних блоків. Наглядним прикладом є НБ 7 «Загальна професійна культура» (160 год.), котрий формує у студентів уявлення про сучасний стан соціальної сфери загалом та спеціалізованого виховання, зокрема, розвиває навички теоретичного та практичного застосування педагогічних технологій залежно від професійної ситуації [6, с.117].

Професійна підготовка радників з орієнтації - психологів (фр. *Le conseiller d'orientation-psychologue* (C.O.P.) у Франції здійснюється в університетських інститутах підготовки вчителів (фр. *Institut universitaire de formation des maîtres* (I.U.F.M.) або в національному центрі дистанційної освіти (фр. *Centre national d'enseignement à distance* (C.N.E.D) [10].

Радник з орієнтації-психолог знаходиться в підпорядкуванні директора Центру інформації й орієнтації. Він допомагає учням колегів та ліцеїв вирішувати свої проблеми як у навчальному (вибір класів, дисциплін, що відповідають смакам і здібностям), так і в психологічному та сімейному планах. Він працює в Центрі інформації й орієнтації, але дає консультації учням безпосередньо в навчальних закладах. Радник з орієнтації - психолог надає інформацію про наявні професії й можливі освітні маршрути і, таким чином, бере участь у розробці й реалізації індивідуальних шкільних та університетських, професійних проектів учнів і студентів.

Важливе значення має конфліктологічна компетентність радника з орієнтації-психолога, котра формується під час вивчення дисциплін «Соціологія», «Психологія», «Етика», «Педагогіка» «Соціальна психологія», «Конфліктологія» у ВНЗ, і передбачає здатність до розпізнавання ознак конфлікту, наявність навичок організації взаємодії його учасників для утримання протиріччя в руслі продуктивного вирішення, а також вміння проектувати конфлікти, необхідні для досягнення навчальних результатів, створювати їх в ситуаціях навчальної взаємодії. Адже працюючи в Центрі інформації й орієнтації, він також надає консультативну допомогу випускникам, які через різні причини не досягли певного освітнього рівня, тобто не отримали свідоцтво про закінчення навчання. Радник з орієнтації-психолога може працювати в різних службах Міністерства національної освіти, Міністерства вищої освіти й наукових досліджень, молоді та спорту, у державних закладах, що підпорядковуються їм.

Упродовж першого року навчання УІПВ (Університети інституту підготовки вчителів) готують до складання конкурсних іспитів на право викладання у французьких навчальних закладах. Відповідно до обраної педагогічної спеціалізації претенденти беруть участь у конкурсному іспиті для того, щоб виконувати функції радника з орієнтації-психолога (фр. *Concours de conseiller d'orientation-psychologue* (C.O.P.) [10].

Багаторівневість соціальної освіти у Франції дозволяє забезпечити неперервність освіти, полегшити мобільність студентів при переході з одного рівня на інший, що краще сприяє формуванню не лише професійної, а й конфліктологічної культури та підвищує суспільний попит на фахівців соціальної сфери як представників соціономічних професій.

Розглядаючи різні підходи науковців до розуміння суті підвищення професіоналізму у контексті сучасних освітніх систем у Польщі, можна помітити, що там є пріоритетність духовно-моральної сфери з орієнтацією на особистість людини як основну цінність. Виходячи з цього, особливе місце у системі підготовки випускників ВНЗ займає проблема успішної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій до здійснення професійної діяльності.

Важливим чинником конфліктологічної навички та вміння, котрі повинні формуватися в навчальному процесі. Адже метою навчання має бути не лише засвоєння цих знань та вмінь, а й вироблення активної позиції в конфлікті, формування професійного типу мислення (рефлексивності, методологічності, креативності, саногенності), соціальної компетентності та соціального інтелекту.

Відповідно до чинного законодавства в Польщі психологом може бути тільки людина, яка завершила одну п'ятирічну ступінь магістра в галузі психології.

Психологія є однією з небагатьох наук, що не підпадають під так звану Болонську систему (двоступеневу). Згідно з положеннями Закону про професію психолога і професійне самоврядування 8 червня 2001 право займатися професією мають ті, хто після закінчення університету отримали психологічно-професійний довід.

Навчання студентів проводяться на кількох державних університетів у Польщі, кращі з яких (з точки зору академічної позиції, сили і дружній дослідження персоналу) є Варшавський університет у Варшаві, Ягеллонський університет у Кракові, університет А. Міцкевича у Познані, Гданський університет. Також навчання проходить і у приватних школах психологічних наук.

Дослідження в галузі психології діляться на базові частини (обов'язкова для всіх студентів) і спеціалізації (класи вибраної спеціалізації навчання, обов'язкові і факультативні).

У перший рік навчання переважають загальноосвітні предмети, такі, як: біологічні основи поведінки, філософія, введення в психологію, історія психологічної думки, логіка, методологія. Протягом наступних двох років навчання вводяться спеціальні дисципліни з конкретних питань психології: когнітивна психологія, розвитку, індивідуальні відмінності, психологічна діагностика, а також статистика і психометрія. У наступні роки студенти мають можливість вибору спеціалізації, кількість та охоплення яких відрізняються в залежності від університету. Серед знань, необхідних для розвитку конфліктологічної культури, є знання з психології дітей і молоді та знання з психології організації та управління. У спеціалізації на додаток до лекцій і вправ студенти часто використовують свій додатковий матеріал.

У країнах Європи як природний шлях розвитку креативного мислення особистості, що відіграє принципову роль не тільки в мистецькій діяльності, а й, у першу чергу, формує досвід конструктивного розв'язання завдань практичної діяльності, що є важливим для фахівця в умовах сучасного ринку праці розглядається музична освіта.

Підхід до підготовки вчителя музики в Польщі включає в себе формування і розвиток цілісної конфліктологічної культури фахівця як спеціального завдання, що покликане потребою нового бачення художнього виховання учнів як формування практичного досвіду і емоційно-естетичної сфери особистості.

Для реалізації цієї мети, польські навчальні заклади, як дер-

жавні, так і недержавні впроваджують нові спеціальності, оновлюють навчальні плани, зокрема для студентів напряму підготовки «Педагогіка» введено інтегровану спеціальність «Художня освіта». Предмети в навчальному плані розподілено на чотири цикли. Нам цікавий другий, базовий цикл, де окрім спеціалізованих предметів, вивчаються: «Вступ до психології», «Психологія розвитку особистості», «Соціологія виховання», «Соціальна педагогіка», «Педагогіка праці» [1, с.37].

Отже, можна говорити про те, що підготовка майбутніх фахівців художньої сфери (у тому числі вчителів музики) у вищих навчальних закладах Польщі передбачає підвищення рівня їхньої конфліктологічної та психологічної компетентності, котра досягається введенням у навчальний процес ряду вищезазначених предметів, які відсутні у програмі підготовки фахівців цього напряму в Україні. Створюються успішні умови для особистісного професійного зростання вчителя музики, збагачення творчого досвіду, що передбачає здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати і розв'язувати проблемні й конфліктні ситуації на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці.

В Україні аналіз змісту навчально-виховного процесу у ВНЗ свідчить, що серед вчителів музики. Отже, варто опиратися на досвід сусідньої держави – Польщі, яка завдяки введенню низки психологічних дисциплін змогла уникнути проблем у підготовці професійно компетентних педагогічних кадрів та підвищила рівень їхньої конфліктологічної культури.

На сучасному етапі основними завданнями процесу розвитку системи соціальної освіти у Франції та Польщі є такі: сприяння взаємопроникненню різних рівнів підготовки в галузі соціальної роботи, визнання професійних компетенцій, розробка нових механізмів доступу до різних рівнів соціономічної освіти, перегляд побудови й організації підготовки в галузі соціальної роботи, сприяння подальшому розвитку напрямів соціальної освіти.

Встановлено, що важливим елементом системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери Франції та Польщі на сучасному етапі є вдосконалення та підтримання високого рівня загальної компетенції фахівців соціальної сфери, узгодження попиту та пропозиції на фахівців різних соціальних спеціальностей. Це можливе завдяки включенню конфліктологічної складової в підготовку кваліфікованих фахівців соціономічної сфери.

Література та джерела

1. Вуттке Є. Структура підготовки студентів педагогічного напряму зі спеціальності «Художня освіта» / Є.Вуттке, М.Кіссель // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6. – С.34-39
2. Гурье Л.И. Система подготовки социальных работников во Франции / Л.И.Гурье // Обучение социальной работе: состояние и перспективы: материалы Международных Конгрессов Школ Социальной работы / под ред. В.Г.Бочаровой. – М., 1997. – С.104-115
3. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / Безпалько О.В., Зверева І.Д., Кияниця З.П., Кузьмінський В.О.; [за заг. ред. І.Д.Зверєвої, Ж.В.Петровича]. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.
4. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию / В.Н.Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
5. Ковчина, І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом : навч. метод. посібник / І.М.Ковчина. – К., 2001. – 95 с.
6. Лещук Г.В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: дисс. кандидата пед наук: спец.13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Лещук Галина Василівна. – Тернопіль, 2009. – 389 с.
7. Поліщук В.А. Соціальна робота: підручник / В.А.Поліщук, О.П.Бартош-Пічкач, Н.М.Горішна, Г.В.Лещук, О.Ю.Пришляк /за ред. Ничкало В.А. – Тернопіль, «Збруч», 2010. – 426 с.
8. Романовська Л.І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн / Романовська Л.І. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – №3. – С.68-69.
9. Харченко Т.Г. «Керівництво з підготовки вчителів» як інструмент індивідуалізації педагогічної освіти в сучасній Франції / Т.Г.Харченко // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – №5-6 (160-161). – С.30-37
10. Харченко Т.Г. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції / Т. Г.Харченко. – 2007 р. – 157 с.
11. Schema national des formations sociales 2001-2005. – Paris : GNI, 2001. – 123 p.
12. Les métiers du social. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.02.2006: <http://www.ash.tm.fr/front/metiers.php.> – Загол. з екрану. – Мова фр.

Наличие в структуре подготовки будущих специалистов социономических специальностей конфликтологической составляющей определяет особую способность сохранять эффективность профессиональной деятельности. В статье исследуется опыт теоретической и практической подготовки будущих специалистов социономической сферы в университетах европейских стран. В частности проведено изучение конфликтологической составляющей как влиятельного фактора в процессе подготовки таких специалистов во Франции и Польше.

Ключевые слова: конфликтологическая составляющая, социономических профессии, будущие специалисты.

Training of future experts of socioeconomic specialties with conflictological component defines the special ability to conserve efficiency of professional work. In this article the experience of theoretical and practical training of future experts of socioeconomic spheres in higher educational establishments of the European countries has been considered. In particular the study of conflictologic as a component of influential factor on the course of training of such experts in France and Poland has been made.

Key words: conflictological component, socioeconomic trades, the future experts.

ВНУТРІШНЯ ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТА ТА ПРОФЕСІЙНА САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЇ

Бредіхін Володимир Михайлович

м.Харків

Стаття розглядає питання побудови моделі для опису особистісного утворення – внутрішньої позиції студента, що є умовою успішної навчально-професійної діяльності. Результатом роботи є виявлення взаємозв'язку між структурними елементами моделі, а також опис складових компонентів за їх призначенням. Для цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів модель враховує початковий етап з домінуючими мотивами пізнання та подальші професійні мотиви, яким в моделі відповідає установка на компетентність і професійне зростання, які дозволяють підвищити ефективність студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності.

Ключові слова: внутрішня позиція студента, мотиви, відношення, навчально-професійна діяльність, активність.

Одне з провідних завдань вищої освіти – підготувати кваліфікованого фахівця, готового до виконання тієї або іншої роботи в рамках своїх повноважень [1].

Повсякденна практика вищої школи виразно показує, що все частіше на середніх і старших курсах вузів ефективність реалізації студентами навчально-професійної діяльності низька, хоча їх інтелектуальні можливості, запас знань і сформовані вміння потенційно дозволяють впоратися з пропонуваними навчальними і професійними завданнями. Дана обставина, в свою чергу, робить неможливим досягнення мети, поставленої державою перед вищими навчальними закладами - підготовку кваліфікованого фахівця для тієї чи іншої сфери виробництва.

Одна з причин, по якій учні не реалізують наявний потенціал, криється в структурі їх особистості і проявляється в психологічній неготовності учнів до виконання навчально-професійної діяльності та прийняття відповідних цій позиції здібностей.

Тому існує особистісне утворення яке виступає фактором оцінки успішності суб'єкта діяльності. За аналогії з моделлю «Внутрішня позиція школяра», розробленої Л.І.Божович, нами була розроблена модель для учня вузу, що отримала назву «Внутрішня позиція студента» [2].

Внутрішня позиція студента – це динамічне утворення, що має свою закономірність розвитку: сформувавшись з внутрішньої позиції школяра до початку навчання у вузі, воно досягає зрілості в середній ланці, а до моменту закінчення навчання трансформується у внутрішню позицію професіонала.

Цьому питанню присвячені роботи таких вчених, як: В.І.Мясищев, Б.Г.Анан'єв, В.П.Бедарханов, С.М.Годник та ін. Тому, як бачимо, ідея суб'єктивності позиції студента не є новою, але потребує подальшого розвитку сама модель його поведінки та взаємозв'язків її складових.

Критеріями, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єкту позицію студента, є:

- свідомий вибір професії,
- прагнення до особистісної та професійної самореалізації,
- стійкий інтерес до всіх досліджуваних дисциплін,
- ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності,
- наявність суб'єктних зв'язків між студентами і викладачами, між студентом і навчальною групою,
- вміння самостійно ставити цілі, планування та прогнозування життєдіяльності,
- вміння раціонально організувати власну життєдіяльність,
- вміння контролювати, аналізувати та оцінювати себе, свою діяльність та поведінку,
- вміння здійснювати корекцію своєї життєдіяльності в інтересах прагнення до самоосвіти і самовиховання [3].

Внутрішня позиція студента складається з трьох компонентів: мотиваційного, афективного і когнітивного.

В мотиваційний компонент входять пізнавальні, соціальні та професійні мотиви.

Афективний компонент – це сукупність установок суб'єкта: на компетентність і професійний ріст, прагматична і ідеалістичної

установки.

Що стосується змісту когнітивного компонента, то з усього різноманіття знань і уявлень індивіда вплив на ефективність навчально-професійної діяльності більшою мірою надає професійне ідеальне Я.

Навчально-професійна діяльність також має свою динаміку розвитку і змінює характер протягом терміну навчання. Ланцюг, на досягнення якої спрямована навчально-професійна діяльність, – фахівець, готовий (в тому числі психологічно) до виконання професійної діяльності в рамках отриманої спеціальності і бажаний здійснювати цю діяльність. Мотиви є рушійними силами, напрямними діяльність до досягнення поставленої мети. Для навчально-професійної діяльності характерні, насамперед, пізнавальні, соціальні та професійні мотиви. Домінування тієї чи іншої групи мотивів на різних етапах навчання визначає спрямованість діяльності щодо її загальної мети.

Зазначені групи мотивів входять також в структуру внутрішньої позиції студента. Якщо особисті мотиви учня співпадають із запропонованими мотивами для навчально-професійної діяльності, а зовнішні (декларовані системою вищої освіти) цілі і особисті цілі суб'єкта збігаються, то він успішно здійснює цю діяльність. «Стартовим механізмом» руху суб'єкту в бік цілі під впливом мотивів виступає так звана фіксована установка (під установкою ми розуміємо суб'єктивно або розумовий стан готовності до дії). Оптимальної для становлення та здійснення ефективної учбово-професійної діяльності у ВНЗ, на сьогоднішній день, є установка на компетентність і професійне зростання: вона допускає готовність до дій, з яких суб'єкт нарощує власну компетентність у предметній області і намагається отримати максимум знань, умінь і навичок при освоєнні професії.

У запропонованій моделі внутрішньої позиції студента на початковому етапі навчання домінуючими є мотиви пізнання. З подальшим навчанням на перше місце виходять мотиви професійні. Пізнавальним і професійним мотивам відповідає установка на компетентність і професійне зростання. Дане поєднання установки і мотивів приведуть суб'єкта до досягнення мети - його становленню як професіонала в предметній області, що співпадає з метою, декларованою вищим навчанням. Досягнення цієї мети при мінімальних затратах з боку студента виступає показником ефективності діяльності. Відомо, що установка опосередкованого мотивами діяльності. Ось чому організація і дотримання умов, за яких в учнів формується і зберігається стійка установка на компетентність і професійний ріст, є настільки важливим аспектом при організації навчального процесу у ВНЗ.

Трансформація діяльності з навчальної в професійно-навчальну відбувається під впливом ряду умов і факторів. Під їх впливом також зазнають змін установки і мотиви діяльності. В якості зовнішнього умови виступають навчальні стандарти та навчальні плани спеціальностей – нормативні документи, що фіксують змістовний мінімум і необхідні компетенції, які повинні бути сформовані в учня до моменту закінчення навчання. Перебуваючи «всередині» начального процесу, суб'єкти не мають можливості впливати на ці умови і приймають їх як даність. Сам зміст стандартів та навчальних планів диктує необхідність трансформації діяльності з навчальної спочатку в навчально-професійну, а потім – в професійно-навчальну і виступає фактором цієї трансформації. Так, згідно з навчальними планами спочатку вивчаються загальні фундаментальні дисципліни, що формують в учнів базові знання та вміння. Поступово до них додаються прикладні дисципліни і дисципліни професійного блоку. З II-III курсів планами передбачено проходження практик. У міру переходу на старші курси частка прикладних дисциплін зростає, терміни практик продовжуються. На старших курсах значний час аудиторного навантаження відведено на вивчення дисциплін спеціалізації. Наявності залежність характеру діяльності від вимог зовнішнього середовища: змінюються параметри середовища - трансформується діяльність.

Найважливішим із внутрішніх умов є, на наш погляд, успішне вирішення молодими людьми завдання професійного самовизначення, результатом якого виступає сформований образ професіонала, причому в ідеальному варіанті - це образ фахівця в конкретній професії. Якщо в учня сформовано ідеальний еталонний образ професіонала як носія необхідно в даній професійній області компетенції, то такий учень готовий до включення в навчально-професійну діяльність, що сприяє досягненню поставленої мети. Бажання студента бути професіоналом (отримати відповідні спеціальні знання, сформувати і розвинути нові інтелектуальні та інструментальні вміння та навички), реалізуючись через надавані навчальним закладом кошти, переростає в професійні мотиви, поступово виходять на перший план. У зв'язку з необхідністю реалізації набираючи силу професійних мотивів у учнів актуалізується потреба в поступовій зміні характеру діяльності. Установка на компетентність і професійний ріст при цьому залишається домінуючою і в міру переходу з одного віково-освітнього етапу на інший лише посилює свій вплив на відповідні їй групи мотивів, забезпечуючи тим самим за ступенем зміни способів виконання і характеру діяльності самими учнями. Стадії трансфор-

мації навчальної діяльності, обумовлені внутрішнім фактором, відповідають таким при трансформації навчальної діяльності під впливом зовнішнього фактора, а це, в свою чергу, надає студенту (суб'єкту діяльності) потенційну можливість бути успішним на кожному з етапів навчання.

Ступінь сформованості та/або зрілості внутрішньої позиції (співвідношення домінуючих складових компонент) і її відповідність характеру діяльності на кожному віково-освітньому етапі забезпечить в підсумку рішення поставлених задач і успішність учня. Виходячи з вищевикладеного, слід визначити, що внутрішня позиція студента є одним з потужних факторів його успішності в навчально-професійної діяльності.

Знання механізмів розвитку внутрішньої позиції студента представляє можливість розробляти програми тренінгів та спекурсів, спрямованих на формування і визрівання структурних елементів позиції, на узгодження взаємодії цих елементів. Зрілість внутрішньої позиції, її узгодженість забезпечить ефективність виконання студентами навчально-професійної діяльності на кожному з віково-освітніх етапів і в цілому підготовку кваліфікованих фахівців, необхідних вітчизняному виробництву.

Література та джерела

1. Брыксина С.А. Феномен внутренней позиции студента в контексте учебно-профессиональной деятельности / С.А.Брыксина, В.Ф.Енгальчев // Педагогика и психология. – 2012. – №2. – С.17-22
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Педагогический журнал Башкортостана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.portal-bg1.ning.com/profiles/blogs/kognitivnaya-gotovnost-k>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Статья рассматривает вопросы построения модели для описания личностного образования - внутренней позиции студента, является условием успешной учебно-профессиональной деятельности. Результатом работы является выявление взаимосвязи между структурными элементами модели, а также описание составляющих компонентов по их назначению. Для целенаправленного педагогического воздействия на студентов модель учитывает начальный этап с доминирующими мотивами познания и дальнейшие профессиональные мотивы, которым в модели соответствует установка на компетентность и профессиональный рост, которые позволяют повысить эффективность студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: внутренняя позиция студента, мотивы, отношения, учебно-профессиональная деятельность, активность.

The article is devoted to the basics of building of a model to describe the formation of personality – the inner position of the student as a condition of successful studying and professional activities. The work results identify the relationship between the structural elements of the model and describe the components for their purpose. For purposeful pedagogical influence on the students the model takes into account at an early stage the dominant motifs of knowledge and at later stages future the professional reasons, which in the model correspond to the competence and professional growth that will improve students' educational and professional activities.

Key words: internal position of student motivation, attitude, educational and professional activities, activity.

УДК 378:373.3+908

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Брижак Надія Юрївна
м.Мукачеве

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до краєзнавчої роботи у світлі модернізації вищої освіти. Автором розглянуто підходи різних вчених до визначення основних дефініцій дослідження. Визначено шляхи підвищення якості підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи.

Ключові слова: модернізація, компетентний, компетентнісний підхід, краєзнавство, краєзнавча робота, підготовка майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи.

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямків соціально-економічного розвитку суспільства виокремлюють модернізацію системи педагогічної освіти в Україні, яка передбачає переосмислення відомих і пошук нових шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів, інноваційного роз-

витку наукових знань, новітніх технологій, послуг, різкого підвищення якості знань студентів. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті» [8, с. 4-6], спрямована на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, акцентує увагу на вдосконаленні якості майбутніх спеціалістів, підвищенні рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури вчителя.

Потреби в удосконаленні змісту підготовки педагогічних кадрів пов'язані з різними аспектами модернізації початкової школи: зміна змісту навчання, зміну позиції студентів у навчальному процесі, використання особистісно орієнтованих технологій та інтерактивних методів навчання, що сприятиме перетворенню студентів із пасивних приймачів інформації в активних суб'єктів власного навчання. Важливо, щоб отримуючи освіту студенти формувалися, як особистості, набували знань, вмінь, ефективно реалізовували особистий потенціал, застосовуючи засоби кра-

езнавства. Саме тому, постає питання про вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи, про формування вчителя нової формації – особистості, яка б на основі високого рівня професійної підготовки виховувала в підростаючого покоління усвідомлення причетності до історії рідного краю, сьогодення свого народу

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчать, що окремі аспекти модернізації освіти розкриваються в працях В.Андрущенка, Б.Гершунського, В.Кременя, Н.Ничкало та ін. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ, підходи до її модернізації висвітлюються у працях Н.Бібік, О.Біди, С.Гончаренко, Н.Кічук, Н.Кузьміної, А.Линенко, О.Пехоти, О.Савченко, С.Скворцової, А.Хуторського та ін. Проблеми навчання та виховання студентів засобами краєзнавства присвячені дослідження В.Обозного, В.Романько, Н.Самохіної, С.Совгіри. Питання використання краєзнавства у роботі з учнями різних вікових груп розкрито у працях В.Бенедюк, Т.Вайди, П.Іванової, Н.Кічук, М.Костриці, О.Кошолопа, Н.Лисенко, М.Ніконової, Н.Огієнко, М.Солов'я та ін. Підготовку майбутніх учителів до різних аспектів краєзнавчої роботи та їх екологічної і інформаційної культури представлено в дослідженнях В.Бикова, Р.Гуревича, М.Кадемії, А.Коломієць, О.Матейук, Т.Мищенко, Л.Романишиної, Г.Тарасенко, О.Тімець та ін. Тому модернізація системи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи має суттєве значення.

Мета статті - визначити шляхи підвищення якості підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечити Україні входження в європейську та світову освітню спільноту як рівноправного члена можливо за умов оптимізації навчально-виховного процесу та підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів. Тому одним із провідних завдань реформування системи освіти в суспільстві, що постійно змінюється, є модернізація змісту підготовки педагогічних кадрів.

Якщо «реформувати» означає «змінювати що-небудь шляхом реформи (реформ); перетворювати, перебудувати» [2, с.1028], то «модернізувати» означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків» [2, с.535]. Отже модернізація освіти має бути спрямована не на докорінні зміни, як того вимагає реформування, а на оновлення принципів, змісту, підходів до навчання і виховання.

На сучасному етапі модернізації системи загальної освіти для оцінювання рівня підготовки фахівця багатьма науковцями використовується компетентнісний підхід, який забезпечує спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал до реалізації нововведень у практичній діяльності, пошуку свого «Я» в процесі, в соціальній структурі.

У наукових джерелах поняття "компетентнісний підхід" пояснюється як "оцінка підготовленості певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій", а термін — компетентний (від лат. *compro* – досягати, відповідати, підходити) характеризується як такий, що — має достатні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний [3, с.354; 5; 9, с.305]. Поряд із цими термінами вживається термін «компетенції». У Державному стандарті початкової загальної освіти наведені такі ключові компетенції майбутнього вчителя як: уміння вчитися, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, громадянська, соціальна, інформаційно-комунікативна, які формуються на міжпредметній основі. Основою ключової компетентності вчителя початкових класів є оволодіння учнями загальнонавчальними вміннями і навичками (навчально-організаційними, загальнопізнавальними, контроль-но-оцінними), що значною мірою визначає успішність їхньої навчальної діяльності.

Для предмету нашого дослідження цікавим є розгляд терміну «краєзнавча робота», в основі якого лежить поняття «краєзнавство». Розглянемо його трактування різними науковцями.

Основи вітчизняної теорії краєзнавства були закладені К.

Ушинським, який уперше визначив краєзнавство як педагогічне поняття, виділивши у ньому суспільно-економічний, освітньо-виховний та методичний аспекти. На особливу увагу заслуговують поради науковця розвивати у молоді «інстинкт місцевості», тобто розуміння взаємозумовленості природних процесів, уміння бачити місцевість із усіма особливостями її природи, історії, життя населення, господарського розвитку. «У кожному районі сконцентровано чимало відомостей – історичних, географічних, етнографічних, статистичних та ін. Учитель повинен вміло використовувати їх у навчальному процесі, закладаючи надійні основи моральних почуттів, гуманізму, милосердя» [10, с.53].

Український педагогічний словник С. Гончаренка тлумачить термін краєзнавства, як освітньо-виховну роботу, яка полягає у всебічному вивченні на уроках та позашкільній роботі частини країни (області, району, міста тощо). Основні завдання краєзнавства науковець вбачає у вивченні природи, населення, господарства, історії та культури рідного краю із пізнавальною, науковою, виховною, практичною метою. Краєзнавчий матеріал на уроках допомагає розкриттю загальних закономірностей явищ, які вивчаються, підвищує інтерес і глибину розуміння навчального предмету, збагачує учнів знаннями про свій край та перспективу використання місцевих ресурсів [4].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити головні завдання підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи: реалізація державної політики у галузі освіти засобами краєзнавства, туризму, спорту та екскурсій, створення умов для задоволення потреб учнів при організації їхнього оздоровлення, змістовного дозвілля і відпочинку, надання методичної та практичної допомоги навчальним закладам із питань впровадження форм та методів краєзнавчої роботи у практику навчально-виховної роботи.

Науковець Т. Мищенко під підготовкою майбутніх учителів до краєзнавчої роботи розуміє таку єдність змісту, форм і методів, яка забезпечує найбільш економічний і доцільний шлях досягнення поставленої мети, спираючись на наступні дидактичні принципи: керівна роль діяльності у становленні фахівця, забезпечення єдності мотиваційного, операційного і когнітивного компонентів готовності, єдність теоретичної і практичної підготовки, послідовність, наступність, неперервність переходу від нижчого до вищого ступеня викладання і навчання [7, с.12].

С.Литвиненко зазначає, що «підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується й перевіряється в діяльності» [6]. Тому під підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями слід розуміти динамічний процес, кінцевою метою якого є формування готовності до краєзнавчої роботи.

На думку О.В.Бондаренко, готовність майбутнього учителя до краєзнавчої роботи з учнями як складова більш загального поняття «готовність учителя до педагогічної діяльності» є складним особистісним утворенням, що охоплює краєзнавчу спрямованість, позитивну мотивацію, професійно важливі риси особистості, краєзнавчі знання, вміння й навички, оцінку, адекватну самооцінку та рефлексію результатів власної праці, забезпечуючи ефективність краєзнавчої роботи [1].

Вміння майбутніми вчителями організувати краєзнавчу роботу сприяє вихованню у дітей стійкого інтересу до подій, явищ суспільного життя рідного краю та процесу їх пізнання, закладає основи самоідентифікації особистості та її реалізації у сучасному суспільстві, виховує у молоді духовні та моральні ціннісні орієнтації, формує почуття особистості та національної гідності.

Вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи вимагав врахування певних передумов, до яких віднесено такі:

– сформованість у майбутніх учителів мотивів оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками краєзнавчої роботи з учнями початкової школи у процесі фахової підготовки за напрямом підготовки 6.010102 та 7.01010201 «Початкова освіта», що визначається у освітньо-кваліфікаційній характеристиці;

– аналіз краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі з учнями початкової школи, що дав змогу спрямувати визначення стану готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з

учнями початкової школи у двох напрямках: навчальному та виховному.

Аналіз нормативних документів педагогічних факультетів ВНЗ та спостереження за студентами під час навчального процесу свідчать про те, що підготовка майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи потребує модернізації, адже 26,0% студентів низький рівень теоретичних знань, у 52% – практичні вміння сформовані на низькому рівні, в інших студентів відсутнє бажання здійснювати краєзнавчу роботу з учнями початкової школи.

Теоретичний аналіз літературних джерел дав змогу визначити деякі шляхи підвищення якості підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи. Значну роль у цьому процесі відіграють педагогічні умови. Під час дослідження ми дійшли висновку, що формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи будуть сформовані, якщо використовуються такі педагогічні умови:

- забезпечення можливості формування у майбутніх учителів високого рівня готовності до творчої педагогічної діяльності;
- застосування інтерактивних методів навчання під час формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи;
- використання мультимедійних засобів навчання та залучення майбутніх учителів до створення презентаційних матеріалів на мультимедійній основі;
- посилення мотивації майбутніх учителів початкових класів до власного професійного зростання та самовдосконалення.

Експериментальна перевірка проводилася на базі Мукачівського державного університету та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича із студентами, які навчаються за напрямом підготовки 6.010102 та 7.01010201 «Початкова освіта».

Під час експериментального дослідження були поставлені і в цілому вирішені такі задачі:

- визначено стан готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи, її компоненти, критерії та показники;
- визначено початковий рівень сформованості у студентів експериментальних і контрольних груп кожного із компонентів готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи;
- досліджено вплив комплексу виокремлених педагогічних умов на формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи.

До початку проведення експерименту виокремлено чотири рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи: високий, достатній, середній та низький.

Під час формувального етапу експерименту оцінено ефективність впливу комплексу педагогічних умов на формування кожного із компонентів готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи за визначеними нами критеріями та показниками. Для цього проводився збір інформації та обробка результатів запланованих заходів з метою виявлення рівня сформованості компонентів і готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи, а саме: мотиваційно-ціннісного, змістово-операційного і функціонально-рефлексивного.

Мотиваційно-ціннісний компонент оцінювався за критерієм – усвідомлення майбутніми учителями необхідності проведення краєзнавчої роботи з учнями початкової школи, показниками якого є рівень сформованості ціннісних установок до краєзнавчої роботи, наявність мотивів особистісної самореалізації та бажання досягти високих результатів професійної діяльності.

Змістово-практичний компонент оцінювався за критерієм – інтереси до краєзнавчої роботи, показниками якого є рівень засвоєння краєзнавчих знань; рівень сформованості вмінь і навичок використовувати навчальні, навчально-методичні, науково-методичні, інформаційно-освітні ресурси під час організації краєзнавчої роботи з учнями початкової школи.

Функціонально-рефлексивний компонент оцінювався за критерієм – творчий підхід до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи та готовність до самонавчання і саморегуляції, показниками якого є творча активність, а готовності до самонавчання і саморегуляції; рівень адекватної самооцінки та вольової саморегуляції.

В експериментальних групах під час вивчення дисципліни «Краєзнавча та туристична робота» та інших фахових дисциплін, застосовувалися міжпредметні зв'язки, використовувалися інтерактивні методи навчання такі як мозковий штурм, рольові та ділові ігри, метод роботи студентів у співпраці, розвивалися навички організації краєзнавчої роботи з учнями початкової школи під час педагогічних практик, створювалися майбутніми учителями портфоліо краєзнавчих досягнень.

Графічне представлення (рис. 1) даних результатів дослідження дає підстави стверджувати про ефективність запропонованих педагогічних умов для формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи.

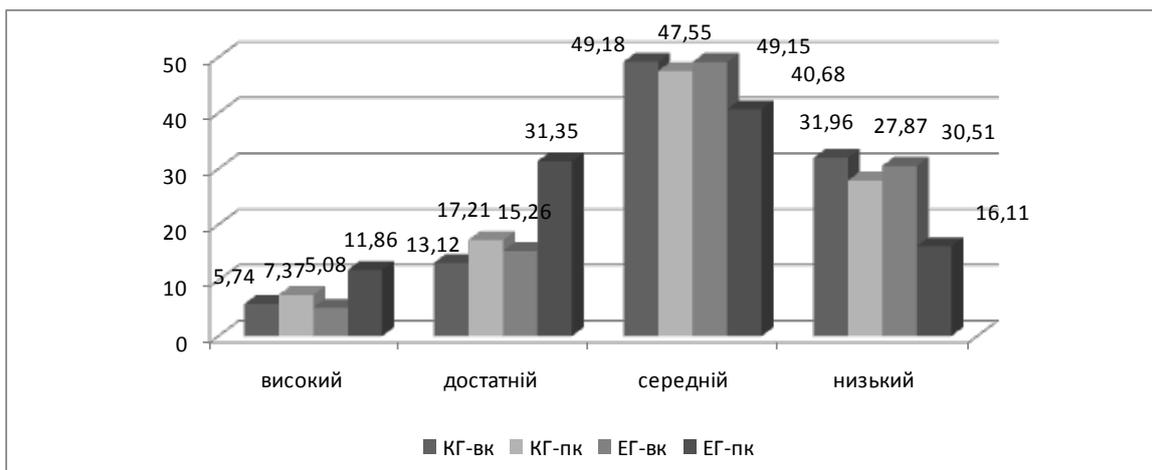


Рис. 1 Динаміка формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи (у %)

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Вищесказане дозволяє стверджувати, що при підготовці майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи викладачам необхідно враховувати основні її завдання, форми, методи і засоби, розуміти функції, які виконує така підготовка, забезпечувати умови, при яких вона буде ефективною,

розуміти її важливе значення у цілісному педагогічному процесі школи. Подальші наші дослідження будуть стосуватися пошуку шляхів взаємодії школи та ВНЗ із метою підвищення професійної підготовки до краєзнавчої роботи майбутніх вчителів та студентів.

Література та джерела

1. Бондаренко О.В. Модернізація краєзнавчої підготовки майбутніх учителів географії / О.В.Бондаренко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 34. – С.228-234
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник/ За ред. В.Г.Кременя; Авторський колектив: М.Ф.Стелко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіно, І.І.Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112с.
6. Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя: [монографія] / С.А.Литвиненко. – Одеса: СВД Черкасов М.П.; Рівне: РДГУ, 2004. – 302 с.
7. Міщенко Т.М. Педагогічні основи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в сільській школі: автореф. дис. ... к. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Т.М.Міщенко; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 20 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. № 347/2002 // Освіта України. – № 33 за 23 квітня 2002 р. – С.4-6
9. Новий словник української мови. У 3-х т. Вид. 2, випр. Т.1 А-К/Уклад. В.Яременко, О.Сліпушко. – К.: Вид-во АКОНІТ, 2003. – 926с.
10. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / К.Д.Ушинський // Педагогічні твори: [у 2-х т.] – К., 1983. – Т.1. – 679 с.

Стаття посвячена проблеме подготовки будущих учителей начальной школы к краеведческой работы в свете модернизации высшего образования. Автором рассмотрены подходы различных ученых к определению основных дефиниции исследования. Определены пути повышения качества подготовки будущих учителей к краеведческой работы с учащимися начальной школы.

Ключевые слова: модернизация, компетентный, компетентностный подход, краеведение, краеведческая работа, подготовка будущих учителей к краеведческой работы с учащимися начальной школы.

The article is devoted to the training of elementary school teachers to be ready for local history work in the scope of modernization of higher education. The author touches upon the different approaches of scientists to determine the basic definitions of investigation. The ways of improving the quality of training of teachers to be ready for local history work with primary school pupils have been defined.

Key words: modernization, competent, competency based approach, study of local lore, local history work, the preparation of teachers to work with students of local history Elementary School.

УДК 37.047:37.013.8

ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ АБІТУРІЄНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Василенко Олена Миколаївна

м.Хмельницький

У статті розглянуто гендерні аспекти вибору професії абітурієнтами вищих навчальних закладів. Проведено дослідно-експериментальне вивчення статево-вікових особливостей професійного самовизначення молоді та здійснено обґрунтування чинників і стереотипів, які впливають на вибір майбутньої професії абітурієнтами вищих навчальних закладів.

Ключові слова: вибір професії, абітурієнти вищих навчальних закладів, гендер, стереотипи.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена складністю вибору майбутньої професії абітурієнтами вищих навчальних закладів, що спричинена нестабільною соціально-економічною ситуацією в нашій державі. В зв'язку з цим більшість вступників до ВНЗ мають поверхневі уявлення про вибір подальшої професійної діяльності, а також відчувають невпевненість у власних силах. Зауважимо й те, що юнацький вік характеризується інтенсивним психічним, особистісним та інтелектуальним розвитком. У цьому віці виникають психологічні передумови для вибору подальшої долі та, відповідно, питання і проблеми, які потребують рішення і науково обґрунтованих відповідей, які юнаки і дівчата мають навчитися знаходити в житті самостійно. На жаль, більшість абітурієнтів вищих навчальних закладів не достатньо орієнтовані в сьогоденних реаліях соціально-економічних відносин та знаходяться повністю на піклування в батьків, а це, в свою чергу, формує специфічний суб'єктивізм та інфантилізм в їх професійному самовизначенні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою вибору професії працювала достатня кількість науковців, зокрема: Л.П.Захарія, А.А.Деркач, В.І.Журавльов, І.А.Зяюн, І.С.Кон, Т.В.Кудрявцева, Є.О.Клімов, Н.В.Кузьміна, С.Г.Карпенчук, Є.М.Павлютенков, М.В.Печерова, І.П.Підласий, С.О.Сисоєва,

В.Ф.Сафін, С.В.Ситнік, А.П.Ситников та ін.

Проблему гендеру також висвітлювали у своїх дослідженнях вчені П.П.Горностай, В.С.Каган, С.Бем, К.Юнг та ін. Проте аналіз публікацій свідчить, що зв'язок гендерних типів з професійними інтересами особистості майже не розкритий в наукових працях.

З огляду на це, **метою статті** є дослідження особливостей вибору майбутньої професії абітурієнтами вищих навчальних закладів та аналіз гендерних аспектів цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студентський вік припадає на період пізньої юності або ранньої дорослості. В цей час закінчується фізичне дозрівання організму, набувається та ступінь духовної зрілості, яка дозволяє самостійно вирішувати питання вибору професії, участі у виробничій праці після закінчення школи [5]. Як зазначає Б.Г.Ананьев, це «золота пора» людини щодо високого розвитку комплексу функціональних рівнів, досягнення найвищих результатів, які ґрунтуються на всіх попередніх процесах її біологічного, психологічного та соціального розвитку [1].

Студент як особистість характеризується найбільш активним розвитком моральних і естетичних почуттів, завершенням становлення й стабілізації характеру. Особливо важливо, що це період оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, суспільно-політичних, професійно-трудова, статево-гендерних, родинно-батьківських та інших. Із цим віком пов'язаний початок «економічної активності», під яким демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, створення сім'ї й розв'язання фінансово-господарських проблем. У складних сучасних соціально-економічних умовах багато студентів змушені поєднувати навчання з трудовою діяльністю, яка є для них не стільки засобом самоствердження й самореалізації, скільки дже-

релом засобів існування. У студентів спостерігається, з одного боку, перетворення мотивації, всієї системи цінностей, а з іншого, – інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією [6].

Проблема гендерної особливості професійного самовизначення студентської молоді є актуальною не лише на сучасному етапі, але й цікавила дослідників минулих поколінь. Поняття «гендер» використовується в соціальних науках для відображення соціокультурного аспекту статевої приналежності людини і є соціальною організацією статевих різниць; культурологічною характеристикою поведінки, що відповідає статі в певному суспільстві [4].

Довгий час в нашій державі існували і досі продовжують існувати стереотипи у виборі професії, коли знівелювано статус робітничої професії. Більшість випускників шкіл вважають, що робітничі професії є непрестижними. Вони орієнтовані на так би мовити «розкручені», добре розрекламовані професії, ті, що у всіх на слуху. Сучасна молодь схильна ідеалізувати професію, звертає увагу на її зовнішній привабливий бік. Це звичайний інфантилізм, нерозуміння того, що влаштуватись на роботу з омріяним дипломом за спеціальністю зможуть одиниці.

Існують також соціальні стереотипи у виборі професії, серед яких гендерні стереотипи є одними з найважливіших. Так, в суспільстві домінують уявлення про типово чоловічий образ професії, що включає в себе набір рис, пов'язаних з професійною компетенцією, раціональним мисленням і активною життєвою позицією, а також типово жіночий – з соціальними і комунікативними навичками, душевною теплотою і емоційною підтримкою. Тому, незважаючи на декларування «рівних можливостей» для чоловіків і жінок в оволодінні тією чи іншою професією, стереотипні уявлення в нашій країні про «чоловічі» або «жіночі» спеціальності досі переважають серед значної частини населення.

Вибір професії є складною комплексною проблемою, суть якої полягає у свідомому виборі життєвої позиції, що стане основною при виборі способів розв'язання тих чи інших проблем. Одним із важливих напрямків полегшення професійного самовизначення абітурієнтами вищих навчальних закладів є розвиток і вдосконалення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками загальноосвітніх шкіл, що передбачає формування у них знань про зміст та умови професійної діяльності, правильні уявлення про вимоги до психофізіологічних та особистісних якостей людини, уникнення будь-яких стереотипів при виборі майбутньої професії.

Для дослідження гендерних особливостей вибору професії нами було проведено анкетування серед абітурієнтів Хмельницького національного університету. Анкета складалася з закритих запитань та альтернативних відповідей на них. Ми також врахували досвід проведених попередніх анкетувань студентів-першокурсників з визначення факторів, що вплинули на їх вибір професії в минулих роках задля більш повного та чіткого формулювання запитань анкети [2; 3]. Вибірку досліджуваних склали 337 абітурієнтів ХНУ, серед яких 105 осіб чоловічої статі та 232 особи – жіночої.

Результати проведеного анкетування серед 105 чоловіків показали, що лише 17,1 % респондентів орієнтовані на професії гуманітарного спрямування (психологія, соціальна робота, соціальна педагогіка, екологія), а інші 82,9 % опитаних все ж таки схильні обирати професії прикладного характеру (економіка, бізнес, менеджмент, інженерна механіка, прикладна математика та комп'ютерне програмування).

Цікавим є також й те, що на запитання анкети «Коли Ви визначилися з вибором майбутньої професії?» більшість абітурієнтів чоловічої статі (27, 6%) відповіли, що остаточно прийняли

рішення протягом останнього місяця перед вступом у ВНЗ та 23,8 % респондентів зазначили, що здійснили свій вибір по закінченні навчання у випускному класі школи. Проте на запитання анкети «Який освітньо-кваліфікаційний рівень Ви хотіли б отримати по закінченні ВНЗ?» переважна більшість опитаних чоловіків (44,8 %) виявили стійке бажання до отримання освітньо-кваліфікаційного рівня магістра із зазначеною спеціальністю, а 33,3% респондентів воліли б отримати рівень бакалавра. Цікавим є те, що 40,9 % юнаків при вступі до ВНЗ проходили спеціальну підготовку у вигляді занять з репетиторами з ЗНО, але на цей крок та на вирішальний вибір майбутньої професії вплинули рекомендації і думка батьків (38,1 %).

Аналіз отриманих результатів проведеного анкетування серед представників чоловічої статі дозволив нам зробити наступні висновки: сучасні юнаки схильні до вибору професій прикладного, а не гуманітарного профілю; своє професійне самовизначення вони здійснюють в більшій мірі не усвідомлено, про що свідчить той факт, що визначаються з професією вони не заздалегідь, а напередодні вступу до ВНЗ та керуються не власними знаннями і бажаннями, а рекомендаціями батьків.

Для порівняння гендерних аспектів при виборі майбутньої спеціальності ми провели анкетування серед 232 представниць жіночої статі. Отримані результати проведеного анкетування засвідчили, що 33,2 % опитаних дівчат схильні до вибору спеціальності гуманітарного профілю, а 64,2 % з них бажують оволодіти професіями прикладного характеру (комп'ютерне програмування, дизайн інтер'єрів та одягу, економіка, менеджмент тощо). Цікавим є те, що більшість дівчат визначились з вибором професії по закінченні навчання у випускному класі школи (35,8 %) та в першій четверті навчання у випускному класі (27,2 %), а також по закінченні 9-го класу вступом до профільного ліцею, гімназії, спеціалізованої школи (23,7 %). Ці результати свідчать, що представниці жіночої статі виявилися більш свідомими при виборі подальшої професійної діяльності, ніж їх однолітки юнаки. Більшість дівчат (53 %) хотіли б отримати освітньо-кваліфікаційний рівень магістра з обраної спеціальності і лише 18,5 % опитаних бажують отримати рівень бакалавра. Це ще раз підтверджує їхню цілеспрямованість та поінформованість при виборі спеціальності.

Варто зауважити, що 49,1 % опитаних дівчат проходили спеціальну підготовку у вигляді занять з репетиторами з ЗНО та 21,6 % з них приймали участь в гуртках, секціях, факультативах. Проте на вибір майбутньої професії більшості з них вплинула думка батьків (49,6 %) та вчителів (42,2 %).

Висновки. Отже, на вибір професії впливає цілий ряд чинників, які знаходяться в тісному взаємозв'язку. Серед них домінуючими є й гендерні стереотипи, що існують в нашому суспільстві. Проте аналіз проведеного анкетування серед абітурієнтів ВНЗ засвідчив, що сучасні дівчата «відходять» від стереотипних уявлень про суто «жіночі» професії та воліють усвідомлено обирати «чоловічі» спеціальності. Порівняльний аналіз гендерних особливостей при виборі професії засвідчив, що представниці жіночої статі є більшою мірою поінформовані та цілеспрямовані при здійсненні професійного самовизначення, а їхні ровесники чоловіки проявляють конформізм та інфантилізм у виборі подальшої професійної діяльності. Тому, можна зробити висновок, що на формування професійного самовизначення значною мірою впливає гендерний фактор та стереотипні установки, що існують у суспільстві.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є дослідження особливостей формування професійних намірів у старшокласників загальноосвітніх шкіл.

Література та джерела

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г.Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 328с.
2. Каденко О.А. Чинники та мотиви, що обумовлюють професійне самовизначення випускників загальноосвітніх шкіл / О.А.Каденко, О.М.Василенко // 36. наук пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» / № 3. – Хмельницький: ХІСТ, 2011. – С.38-41
3. Каденко О.А. Механізми формування професійного самовизначення випускників загальноосвітніх шкіл та шляхи їх моделювання / О.А.Каденко, О.М.Василенко // 36. наук пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2010. –Ч.4. – С.101-107
4. Малкіна-Пих І.Г. Гендерна терапія. Довідник практичного психолога / І.Г.Малкіна-Пих. – М.: Ескімо, 2006. – 928 с.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи (Практикум) / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 336 с.
6. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К., 2000. – 313с.

В статье рассматриваются гендерные аспекты выбора профессии абитуриентами высших учебных заведений. Проведено опытно-экспериментальное исследование половозрастных особенностей профессионального самоопределения молодежи и сделано обоснование факторов и стереотипов, которые влияют на выбор будущей профессии абитуриентами высших учебных заведений.

Ключевые слова: выбор профессии, абитуриенты высших учебных заведений, гендер, стереотипы.

The gender aspects of the choice of profession by applicants of the higher education institutions have been described in this article. Experimental study of the sex and age features of professional self-determination of youth has been held by the author. The agents and stereotypes which influence the choice of future profession by applicants of the higher education institutions have been implemented in this article.

Key words: the choice of profession, applicants of the higher education institutions, gender, stereotypes.

УДК 37.015:796.011

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ващенко Олена Миколаївна

м.Київ

У статті висвітлено методику організації здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи. Розглянуто «шкільні» фактори ризику, що призводять до погіршення стану здоров'я дітей, подано етапи процесу навчання в умовах здоров'язбережувальної педагогіки та проаналізовано складові побудови здоров'язбережувального освітнього середовища. Оскільки проблема організації здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи ще не знайшла достатнього відображення в дослідженнях сучасних науковців, мета статті полягає у розкритті методики здійснення означеної діяльності.

Ключові слова: здоров'язбережувальне освітнє середовище, «шкільні» фактори ризику, здоров'язбережувальні технології, здоров'я молодших школярів.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ століття у сфері освіти визначилися дві тенденції, що зростають і посилюються до сьогоденного часу. Перша – стрімке зростання кількості дітей, що з раннього віку охоплені обов'язковою освітою на фоні збільшення різних типів освітніх закладів, інноваційних технологій і методик, програм і підручників. Друга – поширення кількості соматичних і психофізичних захворювань у дітей, зниження якості освіти. Медико-психолого-педагогічна практика доводить, що велика кількість школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності знаходиться у стані хронічної втоми, яка є основою нервово-психічного виснаження. Науковцями доведено, що педагогічні помилки або неправильні педагогічні технології негативно впливають на дитячу психіку у вигляді невротичних порушень, що викликає в учнів низький рівень пізнавальної активності та мотивації до навчальної діяльності, нестійкість емоційної сфери; високий рівень неспокою, несформованість навичок спілкування [8].

Звичайно, вирішення проблеми здоров'я дітей та підлітків потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Але особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна і має усі можливості для того, щоб зробити навчально-виховний процес здоров'язбережувальним. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню сутності проблеми здоров'я загалом та дорозва дітей зокрема присвячені дослідження філософів, медиків, соціологів (М.Амосова, Г.Апанасенка, І.Брехмана, Е.Булич, В.Войтенко, С.Громбаха, В.Казначєєва, В.Колбанова, Н.Куїнджі, Ю.Лісіцина, І.Муравова, В.Петленка, Г.Сердюковської, С.Страшко, А.Щедріної та ін.), а також психолого-педагогічні дослідження (Г.Власюк, Т.Бойченко, Ю.Бойчука, Г.Голобородько, М.Гончаренко, О.Дубогай, Г.Зайцева, С.Лапаєнко, В.Оржеховської, С.Свириденко, Л.Сущенко, Л.Татарінової та ін.). В останні роки підвищується

інтерес науковців до проблем вивчення та використання здоров'язбережувальних освітніх технологій, а також деяких аспектів організації здоров'язбережувального освітнього середовища навчального закладу. У розвиток цих проблем зробили свій внесок такі науковці, як: М.Безруких, В.Беспалько, Т.Бичкова, Т.Карасьова, М.Коржова, В.Красилов, О.Лукашенко, Г.Мещерякова, Ю.Науменко, Л.Омельченко, О.Омельченко, В.Петров, В.Сонькін, М.Смирнов, М.Степанова та ін.

Мета статті. Враховуючи те, що проблема організації здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи ще не знайшла достатнього відображення в дослідженнях сучасних науковців, метою статті є розкрити методику здійснення означеної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Фактори ризику, що мають місце в закладах освіти і призводять до погіршення здоров'я дітей і підлітків від першого до останнього року навчання, прийнято називати «шкільними». «Шкільні» фактори ризику – це той комплекс проблем, які є результатом діяльності загальноосвітнього закладу. Отже, зниження їх негативного впливу (або повна їх ліквідація) є завданням кожного навчального закладу.

Багаторічні наукові дослідження дозволяють виявити ті шкільні фактори ризику, які негативно впливають на здоров'я дітей, зокрема:

- стресова педагогічна тактика;
- інтенсифікація навчального процесу;
- невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям школярів;
- передчасний початок дошкільного систематичного навчання;
- невиконання елементарних фізіологічних та гігієнічних вимог до організації навчального процесу;
- функціональна неграмотність педагогів та батьків щодо питань, пов'язаних із збереженням та зміцненням здоров'я;
- часткове руйнування служб шкільного лікарського контролю;
- недоліки в існуючій системі фізичного виховання;
- відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я і здорового способу життя (в тому числі профілактики шкідливих звичок), недостатнє використання засобів фізичного виховання [2].

Важливо відзначити, що негативний вплив «шкільних» факторів ризику припадає на період інтенсивного росту й розвитку організму дитини, яка дуже чутлива до будь-яких несприятливих впливів. Саме тому навчання молодших школярів доцільно здійснювати в умовах здоров'язбережувальної педагогіки.

Загалом процес навчання в умовах здоров'язбережувальної педагогіки складається з трьох етапів, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики [1].

І. Етап початкового ознайомлення з основними поняттями та уявленнями.

Мета – сформувати в учнів елементарні уявлення про основні поняття здорового способу життя.

Основні завдання:

1. Сформувати уявлення про елементарні правила збереження здоров'я.
2. Досягти виконання елементарних правил здоров'язбереження (на рівні первісного вміння).
3. Створити мотивацію на ведення здорового способу життя.

II. Етап поглибленого вивчення.

Мета – сформувати повноцінне розуміння основ здорового способу життя.

Основні завдання:

1. Уточнити уявлення про елементарні правила здоров'язбереження.
2. Досягти свідомого виконання елементарних правил збереження та зміцнення здоров'я.
3. Сформувати практичні знання, уміння, навички, необхідні у повсякденному житті.

III. Етап закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення.

Мета – вміння зберігати здоров'я та перевести це в навичку, що буде використовуватися в повсякденному житті.

Основні завдання:

1. Досягти стабільності та автоматизму при використанні правил збереження здоров'я.
2. Досягти виконання правил збереження здоров'я відповідно до вимог їх практичного виконання.
3. Забезпечити варіативне використання правил здорового способу життя в залежності від конкретних практичних умов.

Завдання кожного з означених етапів можуть вирішуватися як одночасно, так і послідовно, оскільки усі вони тісно взаємопов'язані.

Здоров'я дітей – поняття багатопланове. Це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я як результат самодисципліни, самопізнання, самореалізації, на основі стійкої потреби бути здоровим. Більшу частину доби дитина проводить у школі. Основним завданням процесу навчання є не тільки навчити, сформувати певні уміння та навички, розвинути творчий потенціал, а й максимально зберегти здоров'я учнів. Цьому допомагає використання у навчально-виховному процесі здоров'язбережувальних технологій, тобто таких, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці учнів в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації навчально-виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини.

З погляду позитивного впливу на здоров'я учнів найбільш цільними є технології, які:

- мають за основу комплексний характер збереження здоров'я;
- беруть до уваги більшість факторів, що впливають на здоров'я;
- враховують вікові та індивідуальні особливості учнів;
- забезпечують запровадження цілей та змісту діяльності освітнього закладу щодо зміцнення здоров'я учнів та формування здорового способу життя;
- контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язбережувальний та профілактичний характер;
- постійно покращують санітарно-гігієнічні умови школи, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог;
- заохочують учнів до участі у плануванні оздоровчої діяльності школи та до аналізу виконаної роботи;
- формують позитивне ставлення учнів до загальноосвітнього закладу, у якому вони навчаються, взаємоповагу та взаєморозуміння між учнем й учителями та учнів між собою;
- обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології;
- здійснюють періодичну оцінку ефективності технології;
- залучають батьків до діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- практикують особистісно орієнтований стиль навчання та

стосунків з учнями;

- створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів і вчителів [4].

Пріоритетною формою збереження і зміцнення здоров'я школярів є фізкультурно-оздоровча діяльність. Зважаючи на те, що значне зменшення рухової активності учнів призводить до погіршення їхнього стану здоров'я, зменшення адаптаційних можливостей організму, особлива увага в навчальних закладах має приділятися використанню різних засобів і форм фізичного виховання учнів. Система заходів підвищення рівня фізичного здоров'я учнів передбачає: проведення позакласних, додаткових і самостійних занять фізичними вправами (змагання, ігри, турніри, туристичні походи, конкурси, дні здоров'я), що задовольняють біологічну потребу дітей у русі. В режим дня школяра включаються наступні оздоровчі заходи: гімнастика до занять, фізкультхвилинка під час уроків, динамічні перерви та перерви, що мають ігровий, танцювальний або змагальний характер, «години здоров'я» під час перебування на ГПД. Для учнів із слабким здоров'ям розробляються індивідуальні оздоровчі програми та профілактично-оздоровчі заходи [7].

Одним з найважливіших напрямів діяльності загальноосвітнього закладу є забезпечення необхідних санітарно-гігієнічних умов внутрішнього середовища, зокрема:

- озеленення приміщень школи і класів;
- контроль за температурним режимом;
- контроль за штучним освітленням;
- забезпечення санітарно-гігієнічної відповідності шкільних меблів;
- контроль за чистотою класних кімнат;
- дотримання гігієнічних вимог до поліграфічної продукції для дітей.

Особлива увага приділяється повноцінному та якісному харчуванню дітей, організації безкоштовного та дієтичного харчування для окремих категорій учнів, контролю за асортиментом шкільного буфету.

Поняття про здоров'язбереження не обмежується уявленням про зміцнення лише соматичного (тілесного) здоров'я учнів. Важливе значення надається збереженню психічного, духовного та соціального здоров'я дітей. Це вимагає створення у навчальному закладі особливої комфортної атмосфери, яка б відкрила кожній дитині позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах. На досягнення цієї мети мають бути спрямовані зусилля адміністрації, вчителів, медичної та психологічної служб, батьків – тобто всіх учасників навчально-виховного процесу [2].

В цьому аспекті надзвичайно важливою є діяльність психологічної служби кожного навчального закладу. Пріоритетними завданнями цієї служби є:

- збереження психічного здоров'я учнів в процесі навчальної діяльності;
- психологічна діагностика, вибір і застосування методів корекції;
- психологічне консультування та освіта учнів та вчителів;
- психологічна просвіта батьків;
- просвітницько-профілактична діяльність серед вчителів та учнів.

Розуміючи, що здоров'я здебільшого залежить від самої людини, її свідомості, педагоги мають приділяти значну увагу формуванню в учнів позитивного ставлення до власного здоров'я. Основою такої діяльності є певна система взаємодії з учнями: організація просвітницької роботи, залучення учнів до різних видів оздоровчої діяльності, виховання потреби до самовдосконалення [7].

Значна роль у розвитку навичок здорового способу життя належить позаурочній роботі з учнями. Для активної соціалізації більшості з них важливим є досягнення успіху та самореалізація в різних видах діяльності. Серед них: клубні форми роботи, екскурсії, конкурси, ігри, валеологічні акції, діяльність громадських організацій. До активних форм і методів, що сприяють формуванню в учнів навичок критичного мислення, ініціативи і творчості, належать: ситуаційно-рольова гра, соціально-психологічний

тренінг, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним спрямуванням, робота над проектами «Я і моє здоров'я», психолого-педагогічний семінар, просвітницькі бесіди, лекції, методи вправ, спрямованих на розвиток навичок контролю і самоконтролю, ефективного спілкування, розв'язування конфліктів, спільної діяльності та співробітництва [6].

Однією з основних складових успіху у збереженні та зміцненні здоров'я школярів є їхній позитивний психологічний та емоційний настрій. Він залежить від самопочуття у школі, сім'ї, колі друзів. Від того, яким чином, організоване навчальне середовище, залежить психічний та духовний світ учнів, їхнє бажання самовдосконалюватися та вести здоровий спосіб життя.

Некомфортні психологічні умови вдома і в школі можуть призвести до появи в дитини симптомів різних захворювань: органів дихання, шлунково-кишкового тракту, алергії та ін. Якщо батьки і вчителі не намагаються з'ясувати причини такого стану дитячого організму та усунути їх, стан здоров'я дитини погіршується і хвороба стає хронічною.

Конкретні кроки щодо створення комфортного клімату в класі починаються з аналізу результатів діагностування стану здоров'я учнів. Отримані дані заносяться до «Паспорту здоров'я класу». Вони містять відомості про рівень фізичного розвитку, вроджені вади, наявність хронічних захворювань, взаємовідносини у сім'ї, рівень духовної культури, темперамент, особливості характеру, рівень адаптованості дитини до колективу, рівень розумового розвитку, рівень самоконтролю, здібності і захоплення, наявність або відсутність шкідливих звичок та ін. Крім того, обов'язково фіксується наявність у учнів відхилень у здоров'ї, слабка пам'ять, сколіоз, послаблений зір, порушення постави тощо.

Такі паспорти допомагають вчителю спланувати виховну роботу з урахуванням рівня фізичного, психічного, духовного та соціального розвитку кожного учня, вести постійні спостереження за динамікою змін, що відбуваються у стані здоров'я школярів. Так, наприклад, на основі аналізу фізичного здоров'я можливо сформувати декілька груп учнів з метою диференційованого підходу до їх навчання на уроках та в позаурочний час. Ослаблені фізично діти мають отримувати менше фізичне навантаження, ніж здорові. За станом психічного здоров'я можна умовно виділити групи дітей з переважаючими рисами нестійкого, гіпертичного, демонстративного і збудженого характеру. Крім того, обов'язково потрібно взяти до уваги певний відсоток дітей, яким властивий

підвищений рівень реактивної тривожності та труднощів у спілкуванні. Всі ці діти потребують постійної уваги педагога [2].

Досконале володіння даними про стан здоров'я учнів одночасно з валеологічною освітою та організацією практичної здоров'язбережувальної діяльності учнів допомагає вчителю постійно корегувати та покращувати стан здоров'я школярів.

Висновки. Таким чином, створення здоров'язбережувального освітнього середовища неможливе без поєднання таких форм і видів діяльності всіх членів педагогічного колективу, які включають:

- корекцію порушень соматичного здоров'я дітей з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;
- різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням психологічного та фізіологічного впливу на організм учнів;
- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного здоров'я учнів;
- розробку та реалізацію навчальних програм із формуванням у учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;
- діяльність служби психологічної допомоги вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожного учня; формування доброзичливих взаємовідносин у колективі вчителів;
- організацію та контроль за організацією збалансованого харчування всіх учнів школи;
- заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я вчителів та учнів, створення умов для їх гармонійного розвитку [3].

Враховуючи вищезазначене, кожен вчитель початкової школи має усвідомити, що навчально-виховний процес лише тоді буде здоров'язбережувальним, коли він викликати в кожного учня внутрішнє бажання вчитися, захопленість навчанням, формувати відповідальність за власне майбутнє. Це передбачає створення сприятливого здоров'язбережувального освітнього середовища, спрямованого на стимулювання учнів берігти та зміцнювати своє здоров'я на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності.

Література та джерела

1. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О.Ващенко, С.Свириденко // Початкова освіта. – 2005. – №46. – С.2-4
2. Ващенко О. Як створити школу сприяння здоров'ю / О.Ващенко, С.Свириденко. – К.: Шкільний світ, 2008. – 112 с.
3. Ващенко О.М. Організація навчально-виховного процесу з «Основ здоров'я в 1-4 класах»: Навч. метод. посібник / О.М.Ващенко. – Кам'янець-Подільський ФОП Сисин О.В., 2010. – 292 с.
4. Здоров'язберігаючі технології у навчальному закладі /упоряд. О.Колонькова, О.Литовченко. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
5. Концепція формування позитивної мотивації та здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Основи здоров'я: книга для вчителя. – К.: Генеза, 2005. – С.47-57
6. Мазуренко Л. Формування навичок здорового способу життя у молодших школярів в позаурочний час. / Л.Мазуренко. – К.: Шкільний світ, 2008.
7. Мельник О. Системний підхід до формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу / О.Мельник. // Початкова школа. – 2005. – №4. – С.57-62
8. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації: навч. метод. посібник. – К.: ДІПЦМ, 2004. – 256 с.

В статтю освещена методика організації здоров'язберегаючої освітньої середовища молодшої школи загальноосвітнього навчального закладу. Розглянуті «школьні» фактори ризику, що сприяють погіршенню стану здоров'я дітей, подано етапи процесу навчання в умовах здоров'язберегаючої педагогіки, проаналізовані складові здоров'язберегаючої освітньої середовища. Оскільки проблема організації здоров'язберегаючої освітньої середовища початкової школи ще не нашла повного відображення в дослідженнях сучасних учених, метою статті є розкриття методики реалізації даної діяльності.

Ключеві слова: здоров'язберегаюча освітня середовища, «школьні» фактори ризику, здоров'язберегаючі технології, здоров'я молодших школярів.

The article explores the methods of organization of health conserving educational environment of primary school of comprehensive educational institution. The school risk factors that contribute to the deterioration of health condition of children are considered. The stages of the learning process in the conditions of health conserving pedagogics are submitted. The components of health conserving educational environment are analyzed. Whereas the problem of organization of health conserving educational environment hasn't been explored enough in the researches of modern scholars yet, the purpose of this article is to clarify the implementation of the present activity.

Key words: health conserving educational environment, health conserving technologies, schools risk factors, the health of primary school students.

ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ США ДО ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ

Велущак Марина Ярославівна
м.Чернівці

У статті проаналізовано особливості сучасного американського ринку праці. Виявлено закономірності функціонування та модель ринку праці США. Висвітлено поняття «ринок праці» як економічної та педагогічної категорії. Досліджено особливості працевлаштування фахівців з міжнародного бізнесу та вимоги сучасного ринку праці США. Проаналізовані основні якості та компетенції якими повинні володіти фахівці з міжнародного бізнесу в США.

Ключові слова: ринок праці, фахівець, магістр з міжнародного бізнесу, бакалавр з ділового адміністрування.

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Глобалізація економіки, що стала ознакою сучасного світового економічного розвитку, висуває нові вимоги до підготовки фахівців у сфері економіки та міжнародного бізнесу. Вона потребує спеціалістів, які добре знаються на закономірностях та тенденціях розвитку світового ринкового середовища, вміють його аналізувати, приймати оптимальні рішення щодо діяльності компаній в цьому середовищі, мають навички ведення ділових переговорів, володіють основами крос-культурного менеджменту. Будь-який ринок може функціонувати тільки за умови поєднання робочої сили та засобів виробництва. Міжнародний бізнес історично і логічно виникає внаслідок розвитку й поглиблення міжнародного поділу праці та формування світового ринку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою питань, пов'язаних з ринком праці, його змінами у процесі глобалізаційних перетворень економіки займалися багато видатних зарубіжних вчених, серед яких варто виділити Г.Беккера, Дж.Гелбрейта, Л.Ерхарда, Дж.Кейнса, А.Маршалла, які започаткували теорію формування й розвитку ринкової економіки і, зокрема, теорію трудових відносин у системі ринку праці. Проблемами економічної освіти в педагогіці займалися Л.Кулаковий, В.Монахов, І.Сасов, В.Симоненко. Методологічні підходи до економічного виховання і освіти розкриваються в працях І.Прокопенка, А.Прутченкова, Б. Райзберга, В.Симоненка. Загальні аспекти економічної освіти достатньо глибоко проаналізовані в працях Л.Албалкіна, Л.Бляхмана, В.Розова. Економічна і бізнес-освіта США вивчалась дослідниками в таких напрямках: проблеми організації, управління та міжнародної співпраці у сфері бізнес-освіти (Л.Євенко), соціологічний аспект економічної освіти в школах США (С.Пястолов), стан економіки як навчального предмету в коледжах та університетах США (Т.Суспіцина). Організаційно-педагогічні аспекти підготовки фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах США відображено в статтях О.Пивоварової; загальні характеристики системи американської бізнес-освіти розкриті Л. Мулик.

Мета статті. Метою даної статті є аналіз сучасного ринку праці США та висвітлення основних вимог ринку праці США до фахівців з міжнародного бізнесу

Виклад основного матеріалу. Ринок праці є найбільш складним і динамічним елементом ринкової економіки. Тут не тільки переплітаються інтереси працівників і роботодавців, але й віддзеркалюються всі соціально-економічні, політичні, демографічні процеси, що відбуваються в суспільстві.

Під ринком праці розуміють органічну складову економіки, що виконує функції розподілу й перерозподілу суспільної праці за сферами та галузями, господарства, видами та формами діяльності, за критерієм ефективності праці та виробництва відповідно до структури суспільних потреб і форм власності [4, с.24]. Досліджуючи проблеми ринку праці, О. Грішнова зазначає, що ринок праці – це система суспільних відносин, пов'язаних з попитом і пропозицією праці, тобто з її купівлею і продажем; це також економічний простір – сфера працевлаштування, в якій взаємодіють покупці й продавці праці; і це механізм, що забезпечує узгодження ціни та умов праці між роботодавцями і найманими працівни-

ками та регулює відповідний попит та пропозицію [2, с.28]. Однією з важливих складових ринку праці є якість робочої сили, так як роботодавці зацікавлені у висококваліфікованих працівниках, які володіють новітніми технологіями, уміють експериментувати. Вітчизняна вчена Н.Ничкало, спираючись на концепцію людського розвитку(С.Бандур, Е. Лібанова, В.Скуратівський, О.Палій та ін.) стверджує, що ринок праці створений людьми, вдосконалюється й розвивається ними; його доцільно розглядати в тісному зв'язку з людиною, її творчим потенціалом, її вихованням та навчанням, її трудовою діяльністю, безперервною освітою впродовж життя як педагогічну категорію [5, с.136]. За умови розгляду ринку праці як педагогічної категорії, доцільно наголосити, що поступова трансформація розвитку науки та сучасних технологій інформатизації суспільства як вирішальний фактор економічного зростання впливає на розвиток системи професійно-економічної освіти, на її модернізацію й відповідно забезпечує підготовку соціально захищеного, конкурентоспроможного кваліфікованого робітника, з високим рівнем інтелектуального і творчого потенціалу, культури мислення і діяльності.

Модель ринку праці США характеризується високою активністю суб'єктів ринку праці, яка ґрунтується на державній політиці підтримки конкурентного стану економіки та прагненням до індивідуального успіху.

Політика зайнятості на підприємствах орієнтується на високу географічну(територіальну) мобільність працівників між підприємствами, на прийом вже підготовлених в учбових закладах країни кадрів, на мінімум витрат підприємства на виробничу навчання. Заробітна плата є результатом індивідуальних і колективних переговорів, укладання контракту або колективного договору. Важливу роль в колективних переговорах відіграють профспілки, більшість яких створюються за галузевим принципом. Як наслідок, рівень заробітної плати залежить від попиту і пропозиції робочої сили, складності робіт, продуктивності праці, можливостей підприємства [7, с. 303].

Хоча у США переважає зовнішній ринок праці, але існує і внутрішній ринок. Внутрішній(внутрішньо фірмовий) ринок праці характеризується закритістю, слабкою конкуренцією. Рух робочої сили здійснюється в основному у рамках фірми, тобто переході(переведення) робочої сили з одного робочого місця на інше, оволодіння суміжними спеціальностями.

Підготовка персоналу здійснюється усередині підприємства і підпорядкована меті і цілям конкретного підприємства. Внутрішньо фірмові ринки відокремлені один від одного. На їх діяльності позначається характер виробництва і внутрішній розпорядок роботи. Тому кадри тієї або іншої фірми мають незначну конкурентоспроможність на зовнішньому ринку. Внутрішній ринок вирішує два головних завдання: забезпечення процесу оволодіння специфічними знань і навичками та внутрішньо фірмовим досвідом; запобігання витоку одержаних знань і досвіду за межі фірми.

Наприклад, принципу довічної гарантії зайнятості дотримується найбільша компанія ІВМ. Для реалізації цього принципу, компанія здійснює політику безперервного збільшення розміру фондів соціального розвитку, надає працівникам численні пільги і заохочення. Проте, для США переважаючим залишається зовнішній ринок, про що свідчить більш високий рівень безробіття [4, с.108].

Американський ринок праці передбачає наявність у працівників професій, які можуть використовуватись різними фірмами та підприємствами. Цей ринок праці зорієнтований на закінчену професійну підготовку кадрів поза межами фірми. При цьому підприємці не прагнуть вкладати кошти в підготовку кадрів, а регулювання виробничих відносин базується на жорсткій класифікації робіт та чітких межах змісту кожної роботи з тим, аби зберегти професійну мобільність кадрів [1, с.132].

Однією із основних вимог ринку праці США до фахівців з міжнародного бізнесу є насамперед ступінь бакалавра з ділового

адміністрування із спеціалізацією в міжнародному бізнесі хоча переваги надаються кандидатам із ступенем магістра з міжнародної економіки або міжнародного бізнесу. Проїшовши курс навчання можна отримати ступінь бакалавра (Bachelor of Business Administration (specialization in international business)), магістра з міжнародного бізнесу (Master of International Business) або ступінь магістра з ділового адміністрування (Master of Business Administration) із спеціалізацією в міжнародній економіці або міжнародному бізнесі, слід зазначити що в США існує ступінь доктора з міжнародної економіки (Ph.D. in International Economics).

Потенційними роботодавцями для фахівців з міжнародного бізнесу є державні установи, міжнародні організації та компанії з міжнародними філіями, комерційні та міжнародні банки, консультативні фірми, державні торгові організації, міжнародні торгові організації, компанії які займаються перевезеннями а також туристичні агентства. Фахівці з міжнародного бізнесу потрібні також на спільних підприємствах, у зовнішньоекономічних відділах американських компаній, у науково-дослідних інститутах та центрах, які проводять дослідження стану світових товарних та фінансових ринків, розвитку інтеграційних та глобалізаційних процесів. Фахівці з міжнародної економіки можуть працювати експертами-консультантами підприємств, які ведуть зовнішньоекономічну діяльність, науковими співробітниками науково-дослідних установ і лабораторій [8].

На індустрію міжнародного бізнесу впливає розвиток суспільства, інформаційних технологій та торгівлі. Тому вимогами до фахівців з міжнародного бізнесу є не лише попередній досвід роботи (не менше 3-5 років), знання з бухгалтерського обліку, фінансів, маркетингу, інформаційних систем, але знання менеджменту, економічного права, вільне володіння кількома іноземними мовами, знання іноземних культур. Обов'язкове вивчення декількох іноземних мов сприяє суттєвому розширенню можливостей активної діяльності у міжнародному бізнесі, успішній участі у переговорних процесах, розвитку особистих інтелектуальних здібностей. Для реалізації себе на практиці як фахівців з міжнародного бізнесу студенти вивчають широко коло професійно орієнтованих дисциплін, зокрема міжнародний маркетинг, міжнародні фінанси, міжнародну економічну діяльність США, міжнародне економічне право, облік у зарубіжних країнах, міжнародну торгівлю, міжнародну інвестиційну діяльність, міжнародні організації, інформаційні системи і технології в міжнародній економіці тощо.

За даними Бюро трудової статистики США (The U.S. Bureau of Labor Statistics), зростання числа робочих місць для фахівців з міжнародного бізнесу очікується збільшення на шість відсотків у період між 2008 і 2018, що повільніше, ніж у середньому по країні, однак, більше перспектив для працевлаштування матимуть особи з ступенями магістра з міжнародного бізнесу або міжнародної економіки та знаннями про особливості функціонування міжнародних ринків [9]. Згідно досліджень Бюро трудової статистики США за 2012-2013 рік найбільш затребуваними фахівці з міжнародного

бізнесу є в штатах Каліфорнія, Техас, Флорида, Іллінойс та Нью Джерсі, а найбільша кількість фахівців з міжнародного бізнесу нараховується в штатах Колорадо, Меріленд та Іллінойс [10].

Відповідно до первинних посад, які може обіймати фахівець з міжнародного бізнесу, він підготовлений виконувати такі функції: обліково-аналітичну, нормо проектну, організаційну, контрольну, експлуатаційно-технологічну, інформаційну, планову.

Фахівець з міжнародного бізнесу повинен мати здатності розв'язувати проблеми і завдання соціальної діяльності, зокрема:

- 1) організувати власну діяльність;
- 2) володіти основною термінологією, правовими основами інформаційної діяльності
- 3) мати широкий кругозір, міцні професійні знання
- 4) урахувати суспільні відносини та політичні переконання у процесі діяльності;
- 5) здійснювати ефективне ділове спілкування;
- 6) урахувати основні економічні закони у процесі професійної діяльності;
- 7) урахувати правові засади у професійній діяльності;
- 8) знати закони та нормативні акти, які регулюють міжнародну економічну діяльність.
- 9) урахувати моральні переконання та смакові уподобання у процесі безпечної та ефективної діяльності;
- 10) застосовувати закони формальної логіки у процесі інтелектуальної діяльності;
- 11) орієнтуватися у сучасних концепціях наукових знань;
- 15) орієнтуватися в історичному спадку економічних шкіл і теорій.

Існує певна класифікація якостей фахівця з міжнародного бізнесу, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності:

1. Розвиток концентрації та переключення уваги (здатність протягом тривалого часу зосереджуватись на одному предметі та швидко переключатися з одного виду діяльності на інший)
2. Високий рівень розвитку пам'яті
3. Високий рівень математичних здібностей
4. Спроможність працювати в умовах дефіциту часу та інформації
5. Спроможність протягом тривалого часу займатись одноманітним видом діяльності
6. Здатність до аналітичного мислення [6, с.428].

Висновки. Таким чином інформаційна культура сьогодення вимагає від сучасної людини знань і умінь, особливого стилю мислення, що забезпечує їм необхідну соціальну адаптацію до змін гарантуючи гідне місце в інформаційному та професійному середовищі, сприяє значній ефективності не тільки професійній діяльності сучасного фахівця, а і його самоосвіти. Тому однією із основних вимог ринку праці США до фахівців з міжнародного бізнесу є всебічна освіченість, ерудованість, глибокі професійні знання, обізнаність в особливостях міжнародних економічних відносинах а також знання декількох іноземних мов.

Література та джерела

1. Винокур М.А. Економіка труда; под ред. М.А.Винокура, Н.А.Горелова. – СПб.: Питер, 2004. – 656 с.
2. Грішнова О.А. Економіка праці і соціально-трудові відносини: підруч. / О.А.Грішнова. – К.: Знання, 2007 – 559 с.
3. Карпіщенко О.І. Економіка праці і соціально-трудові відносини: Навч. посіб. / Карпіщенко О.І. – Суми: ВТД Університетська книга, 2007 – 264 с.
4. Лібанова Е.М. Ринок праці: навчальний посібник / Е.М.Лібанова. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 224 с.
5. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н.Г.Ничкало// Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття: зб. матер., підгот. У рамках реалізації укр.-нім. Проєкту „Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні” / [Ю.Вайс, Н.Ничкало, А.Сімак та ін.]. – Ніжин: ТОВ „Видавництво „Аспект-Поліграф”, 2007. – С. 134-148
6. Романова Е.С. 99 популярних професій: Психологічний аналіз і професіограмми. 2 – е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 464с.
7. Рофе А.И. Економіка труда: учебник / А.И.Рофе. – М.: КНОРУС, 2010. – 400 с.
8. Molson J. What can I do with a degree / John Molson [Electronic resource]. – Режим доступу: <<http://johnmolson.concordia.ca/en/career-services/students/what-can-i-do-with-my-degree/1416-what-can-i-do-with-a-degree-in-international-business>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. The U.S. Bureau of Labor Statistics [Electronic resource]. – Режим доступу: <<http://www.bls.gov>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. The U.S. Bureau of Labor Statistics [Electronic resource]. – Режим доступу: <<http://www.bls.gov/oes/current/oes130000.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Проаналізовані особливості американського ринку труда. Виявлені закономірності функціонування і модель ринку труда США. Освітлені поняття «ринку труда» як економічної і педагогічної категорії. Исследованы особенности трудоустройства специалистов по международному бизнесу и требования современного рынка труда США. Освітлені основні качества которыми должны обладать специалисты по международному бизнесу в США.

Ключевые слова: рынок труда, специалист, магистр международного бизнеса, бакалавр делового администрирования.

The peculiarities of American labor market have been analyzed. The regularities of functioning and the model of the labor market of the USA have been revealed. The concept "labor market" has been highlighted as an economic and educational category. The peculiarities of international business specialists' employment have been investigated. The main skills of specialists in international business have been highlighted
 Key words: labor market, specialist, master of international business, bachelor of business administration

УДК 378.016:004

ПРОБЛЕМИ СИСТЕМОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Вербицька Вікторія Іванівна
м.Харків

Стаття присвячена розгляду продукту освіти як суспільно корисної діяльності, де її якість виступає головним фактором, що повинен впливати на сутність і склад реформ у сфері вищої освіти України. Вказується, що на сучасному етапі з двох аспектів категорії якості освіти особливого значення набуває, на протизвагу виробничому, саме філософський підхід і забезпечення якісної освіти повинно стати провідним напрямком довгострокової стратегією у відтворенні якості інтелектуальних ресурсів незалежної держави і забезпечення її національної безпеки.

Ключові слова: внутрішня позиція студента, мотиви, відношення, навчально-професійна діяльність, активність.

Постановка проблеми. Не потребує доведення твердження, що основою існування і засобом збереження державності в сучасних умовах є освічений національний і культурний дух українського народу, збереження і розвиток якого неможливий без високоорганізованої системи народної освіти.

Одним з головних завдань на сьогоднішній день є забезпечення якості освіти. Однак у зв'язку з тим, що система оцінки якості освіти в Україні тільки почала створюватися, єдиного концептуально-методологічного розуміння виміру цього терміну ще не сформовано.

В той самий час в багатьох країнах світу в учбових закладах розповсюджений так званий внутрішній моніторинг якості, що означає регулярне проведення анкетування серед учнів, студентів, а також вчителів, викладачів. Анкети мають безліч питань стосовно всіх аспектів життя учбового закладу: якості викладання кожної учбової дисципліни, підручників та інших учбових матеріалів, об'єктивності оцінок, стану учбових приміщень, роботи бібліотеки, майстерень, ідальні, книжкового магазину, спортивних споруд і т.ін. Аналіз таких анкет дозволяє здійснювати висновки щодо діяльності кожного вчителя, викладача, інших робітників і всіх служб та своєчасно здійснювати корективальні заходи. В нашій країні досить часто, особливо на регіональному рівні, використовується неапробований і нестандартизований інструментарій; діяльність різних організацій, що досліджують проблеми якості освіти, не координується; відсутнє необхідне науково-методичне забезпечення для об'єктивного і надійного збору інформації, спостерігається недолік кваліфікованих кадрів у цій галузі та ін.

Означене становище вимагає здійснення цілеспрямованих зусиль щодо теоретико-методологічного обґрунтування організації систем якості в освіті, в тому числі розроблення та впровадження сучасних технологій оцінки різних показників якості навчання і виявлення факторів, що впливають на досягнення окремих показників якості. Тому, незважаючи на активний розвиток стандартів і методів забезпечення якості освіти в національній системі освіти, наукова громадськість продовжує дискутувати відносно ключових моментів її реформи, з яких найважливішим для даного дослідження є питання про сутність продукту освіти як суспільно корисної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню та дослідженню питання якості освіти присвячені роботи зарубіжних вчених А.М.Новікова, В.В.Глухова, С.А.Степанова, А.П.Єфремова, М.М.Поташніка, М.Ф.Корольова, Є.М.Короткова та ін. Не обходять увагою актуальність та важливість проблеми українські вче-

ні, серед яких необхідно відмітити Н.М.Беденко, М.Г.Сергееву, В.П.Соловйова, А.І.Кочетова, Є.Ю.Тишина, О.В.Блінкова, Є.О.Уткіна та ін.

Крім того, наукові дискусії торкаються значної кількості питань сутності та структури категорії якості стосовно навчання, освітніх систем і процесів; можливостей і засобів вимірювання якості в освіті; особливостей використання наявних механізмів управління якістю в навчальних системах.

Позитивно оцінюючи результати досліджень вищевказаних вчених і дослідників, водночас зазначимо, що нині в Україні відсутня науково обґрунтована та наочно доведена система управління не тільки якістю освіти, а й самим процесом освіти всіх рівнів, яка була б об'єднана єдиними алгоритмічним і технологічним інструментарієм для забезпечення конкурентоздатного рівня освіти.

Виклад основного матеріалу. В даному контексті автору близька позиція ректорів багатьох вітчизняних та зарубіжних вищих учбових закладів, яка полягає в тому, що кінцевий продукт вищих учбових закладів не може бути зведеним до категорії освітньої послуги, оскільки їм є якість людини як єдності якості спеціаліста та особистості; освіта як культурний і соціально-економічний феномен не тільки є суспільним благом, а й засобом суспільного відтворення.

Саме тому ринок, як економічний механізм, який має проявлені короткострокові, а не довгострокові характеристики, в принципі не може виступати основним або єдиним замовником і оцінювачем кількості та якості не тільки вищої, але й будь-якої освіти. Більш того, в умовах постіндустріального суспільства тільки вища освіта здатна виступати основним механізмом відтворення всієї системи освіти і опосередковано - одним з механізмів відтворення якості людського і соціального капіталу. Тому забезпечення вищої освіти населення України є не тільки особистою справою студента або питанням попиту освіти на ринку, а й справою довгострокового, стратегічного акценту у відтворенні якості інтелектуальних ресурсів незалежної держави і забезпечення її національної безпеки, незважаючи на те, що, безумовно, завжди є значний сектор діяльності в галузі вищої освіти, який описується категорією «освітні послуги».

Очевидно, що й поняття якості освіти являє собою складну наукову категорію, що має одночасно культурний, соціальний, економічний і педагогічний аспекти. У загальному значенні якість – це істотна ознака, властивість, що відрізняє один предмет від іншого. У «Глосарії гарантії якості акредитаційних термінів», підготовленою ЮНЕСКО, відзначається, що загальним для всіх підходів в академічній якості є інтеграція наступних елементів:

- гарантована реалізація мінімальних стандартів навчання;
- здатність ставити цілі в різних контекстах і досягати їх з вхідними показниками і контекстними змінними;
- здатність відповідати вимогам та очікуванням основних і неосновних споживачів та зацікавлених сторін;
- прагнення до вдосконалення.

В сучасних наукових роботах при визначенні якості виділяють як мінімум два підходи: філософський і виробничий.

Один з найвідоміших філософських концептів означеної категорії представлено в роботах відомого теоретика освітньої діяльності А.І.Субетто. На його думку, вона (категорія) включає в

себе відповідність освіти як механізму відтворення суспільного інтелекту, її кадрового потенціалу вимогам пріоритетів соціально-економічного, екологічного розвитку країни, її науково-технічного та технологічного розвитку та перспективам реалізації імперативу існування українського народу в XXI в. Якість освіти країни, за твердженням автора, виражає відповідність вимог зростаючого відтворення людини в умовах випереджувального розвитку його професійних якостей вимогам логіки розвитку країни як унікальної, суспільної, євразійської цивілізації, її культури, мови, історії. При цьому воно (відтворення) повинно відповідати вимогам державних освітніх стандартів, іншим нормам якості освіти, а також відповідати вимогам всіх користувачів освіти як суспільного блага - учнів, підприємств, галузей економіки, суспільства і держави.

Тим не менш, найбільш поширеним є виробничий підхід, основним поняттям якого визнається якість кінцевого продукту (результату) діяльності, за яким традиційно оцінюють діяльність освітніх установ контролюючі органи і самі учні. Тому, говорячи про якість освіти, мають на увазі якість його результатів. У зв'язку з цим фахівці пропонують оцінювати якість навчання особистості як співвідношення мети і результату навчальної та виховної діяльності педагогічного колективу. Якщо цілі задані операційно і прогнозовані в зоні найближчого розвитку особистості, якість освіти оцінюється шляхом порівняння навчальних та виховних результатів особистості з її максимальними можливостями. Найвищі можливі навчальні результати виникають тільки в тому випадку, коли будь-які впливи педагогів починають збігатися з власними бажаннями людини щодо рівня та якості своєї освіти. З цього випливає, що для забезпечення якості результату освіти об'єкт навчальної діяльності повинен і може стати і його суб'єктом.

У зв'язку з вищенаведеним має сенс розширити вимоги до якості того, що, власне, призводить до результату. Тоді можна говорити про наявність триади основних елементів освіти як комплексного об'єкта управління в управлінні якістю. Ефективність управлінського впливу на нього визначається в першу чергу ефективністю впливу на потенціали або ресурси вузу, які визначають якість навчального процесу. До них відносять: якість кадрового потенціалу (професорсько-викладацький склад), науко-

во-дослідного і навчально-методичного потенціалів вузу. Таким чином, кожен вищий учбовий заклад при створенні своєї системи менеджменту якості може самостійно здійснювати переоцінку якості і, відповідно, декомпозицію цілей і функцій у власній системі управління.

У свою чергу, якість головного процесу освіти - власне освітнього процесу - може бути відображена через системи оцінок, які характеризують його динамізм, змінність за часом. Оцінка якості освітнього процесу, на думку М.М.Поташніка, це лише одна із сторін його загальної, інтегральної оцінки, яка включає в себе п'ять груп показників, в тому числі оптимальність освітнього проекту, процесу, кінцевих і віддалених результатів освіти [1].

Традиційні показники якості результатів навчального процесу в більшості випадків достатньо об'єктивно відбивають досягнутий рівень його розвитку, і по них можна судити про тенденції зміни якості освіти. По суті, за їх допомогою фіксуються очікувані і вимірювані конкретні досягнення учнів, виражені через індикатори засвоєння ними знань, умінь, навичок, набутих компетенцій, які дозволяють зафіксувати, що здатен здійснити учень/випускник освітнього закладу після засвоєння всієї або частини освітньої програми [2].

Автор вважає доцільним при розробці навчальних засобів особливу увагу приділити в першу чергу мотиваційним факторам для отримання повноцінної якісної освіти; мотивація до вдосконалення свого особистого освітнього рівня повинна пронизувати всі рівні освіти - від початкової до вищої і, нарешті, кожен предмет/дисципліна повинні в першу чергу мати тісний зв'язок з майбутнім вибором професійної діяльності.

Висновки. На закінчення слід підкреслити, що формування систем менеджменту (управління) якістю у вищих навчальних закладах у відповідності до вітчизняних та міжнародних стандартів має відбуватися з урахуванням вищеназаних особливостей продукту освіти, без зайвої формалізації і спрощення. Однак специфіка застосування механізмів управління якістю в освітніх системах (у тому числі вищої освіти) повинна зводитись не тільки до особливостей продукту освітньої діяльності, а й до її організації в вузі і внутрішнім взаємозв'язкам національної системи освіти.

Література та джерела

1. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М.Поташник. - М.: Пед. о-во России. - 2002. - С.63-64
2. Глухов В.В. Качество образования (методология, оценка и воздействие): учеб. пособие. 2-е изд. / В.В.Глухов. - СПб.: Изд-во Политехи, ун-та. - 2011. - С.39-46

Статья посвящена рассмотрению продукта образования как общественно полезной деятельности, где ее качество выступает главным фактором, который должен влиять на сущность и состав реформ в сфере высшего образования Украины. Указывается, что на современном этапе из двух аспектов категории качества образования особое значение приобретает, в противовес производственному, именно философский подход и обеспечение качественного образования должно стать ведущим направлением долгосрочной стратегией в воспроизведении качества интеллектуальных ресурсов независимого государства и обеспечения его национальной безопасности.

Ключевые слова: внутренняя позиция студента, мотивы, отношения, учебно-профессиональная деятельность, активность.

The article is devoted to the product of education as a socially useful activity where the quality is the main factor, that should influence the nature and composition of the reform of the higher education in Ukraine. It has been claimed that at present the two aspects of the category of the quality of education are particularly important, as opposed to production, these are the philosophical approach and ensuring the quality of education should - the key directions of long-term strategy in reproduction of quality of intellectual resources of an independent state to ensure its national security.

Key words: internal position of student motivation, attitude, educational and professional activities, activity.

САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА

Вовканич Маргарита Дмитрівна
м.Ужгород

В даній статті досліджуються особливості формування самооцінки у підлітка як важливої складової його особистісного розвитку. Особливо відзначена роль батьків, психологів соціальних працівників, вчителів та загалом і усіх соціальних інституцій у формуванні позитивної, високої, адекватної, стійкої самооцінки у підлітка.

Ключові слова: підлітковий вік, самосвідомість, самопізнання, самооцінка, відношення до себе, самоставлення, самовиховання, виховання, соціальний працівник, шкільний психолог, вчитель.

Процеси трансформації українського суспільства, які розпочалися понад 20 років тому, зумовили зміни багатьох сфер його життя, що призвели до суттєвих проблем у молодіжному середовищі. Сьогодні, на жаль, тільки поглибило ці проблеми.

Неспокійний, суперечливий характер економічного, політичного становища сучасного українського суспільства приводить до того, що підлітки не завжди можуть розвиватися в благополучних соціальних умовах, знайти правильні шляхи до застосування своїх сил. Нерідко юнаки проявляють свою індивідуальність у девіаціях – вживання алкоголю, наркотиків, крадіжки, бійки тощо. Актуальність проблеми самосвідомості та самооцінки в підлітковому віці обумовлюється тим, що саме в цей період відбувається формування основних рис особистості (Д.І.Фельдштейн, Л.І.Божович, І.І.Чеснокова й ін.), яке супроводжується рядом психосоціальних протиріч: з одного боку, підліток сприймає себе як особистість виняткову, ставить себе вище інших людей, з іншого – сумнівається в собі, але намагається не допускати у свідомість ці сумніви (Т.В.Рябова).

Метою нашого дослідження є намагання визначити роль шкільних психологів та соціальних працівників у вихованні підростаючого покоління як активних свідомих членів українського громадянського суспільства. Це можливо здійснити тільки шляхом індивідуального підходу до особистості підлітка, розуміючи його потреби та намагання.

Особистість сучасного підлітка часто стає об'єктом діяльності шкільного психолога та соціального працівника. Дані спеціалісти працюють з підлітками, які проявляють агресивність, тривожність, девіантність і навіть делінквентність у поведінці. Це діти, котрі виховувались в умовах насилля, побутового занедбання, соціального сирітства. Часто асоціальну поведінку демонструють і діти з благополучних родин. Одним словом, проблеми «важких» підлітків. Спеціалісти, котрі працюють з цією категорією клієнтів повинні знати і розуміти закономірності формування основних рис характеру дитини. Ці риси характеру стануть стержнем особистості і в подальшому будуть впливати на їх доросле життя. Самооцінка – одна із основних рис характеру, яка визначає життєвий сценарій людини, мотивує її поведінку в складних життєвих ситуаціях. Тому, обов'язком батьків, психологів, соціальних працівників, вчителів та загалом і усіх соціальних інституцій є формування позитивної, високої, адекватної, стійкої самооцінки у підлітка. Тільки така особистість здатна займати високу активну позицію в сучасному громадянському суспільстві.

Криза підліткового віку пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості. Саме тут, під час кризи, вважає Л.І.Божович, і виникає самосвідомість у власному значенні слова, тобто здатність спрямовувати свідомість на свої власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань.

З точки зору психологічного аналізу самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає в тому, що особистість сприймає численні «образи» самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки.

У структурному відношенні самосвідомість являє собою єдність трьох сторін – пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоставлення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуля-

ція).

Криза підліткового віку пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості. Саме тут, під час кризи, як вважає Л.І.Божович, і виникає самосвідомість у власному значенні слова, тобто здатність спрямовувати свідомість на свої власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань. Підліток не завжди уміє виділити, узагальнити власні переживання, зробити правильний висновок про події і своє місце в них. Звідси зрозуміла нестійкість, суперечливість у власній оцінці себе, що властива підліткам. Якісна своєрідність самосвідомості підлітків є рушійною силою, що викликає прагнення до самоствердження, самореалізації, самовиховання [1; 2; 3].

І.С.Кон також наголошує, що періодом виникнення свідомого "Я", якби поступово не формувалися окремі його компоненти, здавна вважався підлітковий та юнацький вік. Розвиток самосвідомості – центральний психічний процес перехідного віку. Формування інтересу до власного "Я" у підлітків пов'язаний безпосередньо з процесами статевого дозрівання та фізичного розвитку, що є одночасно і соціальними символами, знаками дорослішання і змушнення, на яке звертають увагу і за яким пильно стежать дорослі і однолітки. Юнаки та дівчата в 14-15 років повинні вчитися сприймати та усвідомлювати свої емоції вже не як похідні від якихось зовнішніх подій, а як стан свого власного "Я". Навіть об'єктивна, безособова інформація повинна стимулювати молоду особу до інтроспекції, роздумів про себе і своїх проблем [5; 6].

Одним із механізмів самопізнання підлітками самих себе, свого внутрішнього світу є особистісна рефлексія. На відміну від логічної рефлексії, яка спрямована на вирішення завдань, особистісна рефлексія розуміється, як діяльність особистісного самопізнання, як особливий дослідницький акт, при якому особистість не просто досліджує свій внутрішній світ, але ще при цьому досліджує себе як дослідника. Феноменом особистісної рефлексії є рефлексивні очікування, які визначають уяву особистості про те, що про неї думають близькі їй люди та інші. Результати самопізнання і самоспостереження, до яких вдається підліток, дуже часто, фіксуються в його самооцінці.

Особистість оцінює себе і відповідно відноситься до себе. Відношення до себе проявляються у діях і вчинках підлітка як соціально позитивного спрямування, так і негативного або девіантного [4]. В підлітковому віці, самооцінка, самосвідомість і діяльність можуть носити суперечливий, дисгармонійний або навіть взаємовиключаючий характер.

На даній онтогенетичній стадії поруч зі збереженням стихійної лінії розвитку самосвідомості, з'являється ще одна, не менш суттєва лінія, яка передбачає активну роботу самого суб'єкта в його становленні. Вперше в розвитку особистості окреми прояви самосвідомості – самоспостереження, самопізнання, самоставлення, саморегуляція діяльності і поведінки стають необхідними потребами особистості. Вони стимулюються прагненням до самовиховання, до цілеспрямованих змін себе у зв'язку з усвідомленням власних психологічних невідповідностей із зовнішніми вимогами, ідеалами, моральними зразками.

Проте, підліток продовжує бути об'єктом батьківського впливу – прямого чи непрямого навіювання, формування норм, стандартів і правил, контролю поведінки та непрямого управління подіями, тощо.

Тому батьки та інші дорослі можуть впливати на формування як позитивного ставлення підлітка до себе (уважне, поважне, приймаюче), так і негативного (неприємне, зневажливе, відкидаюче). Останнє – приводить підлітків до неприйняття себе, переживання своєї малоцінності і непотрібності.

Батьки намагаються до мінімуму обмежити сфери життя і діяльності підлітків, за які ті можуть нести відповідальність, але діти намагаються розширити їх. Багато батьків вважають, що незалежно від віку підлітки є недостатньо дорослими, щоб бути

самостійними. З цього виходить, що дитина росте, і в той же час залишаються несамостійною. Таке відношення батьків може призвести до виникнення ситуації конфлікту, коли підліток або войовничо (часом асоціально, девіантно) відстоює своє право на дорослішання, або продовжує грати роль маленької слухняної дитини, відмовляючись від власних амбіцій, власних потреб і, зрештою, від власного «я». Досить часто стереотип поведінки в сім'ї переноситься підлітком і на відносини з вчителями та ровесниками.

Тому батьки повинні бути завжди дуже уважними і позитивними у своєму спілкуванні з підлітком. А саме:

1. Завжди враховувати індивідуальність дитини, а не просто виховувати її у відповідності до формальних стандартів і правил.
2. Завжди розуміти потреби і вимоги дитини, навіть дуже маленької дитини, і навіть дуже неважливі та нераціональні її потреби.
3. Пам'ятати, що для всіх змін потрібний час. Тому не варто поспішати з висновками.
4. У виховному процесі нема шаблону – кожна нова ситуація потребує нового рішення.
5. Не наказувати підлітку, а пропонувати вибір з кількох альтернатив.

6. Схвалювати конструктивну поведінку підлітка.
7. Сформулювати певні константи з принципових питань у вихованні (вживання алкоголю, повернення додому з вечірньої прогулянки тощо).
8. Допомогти зрозуміти, що асоціальні дії неминуче мають негативні наслідки і відповідно повинні бути покараними. Тобто людина повинна усвідомити шкідливі наслідки своїх вчинків, намагатися виправити їх і компенсувати власну провину.
9. Покарання повинні бути справедливими і необхідними.
10. Батьки повинні бути завжди позитивним прикладом для підлітка.

Отже, особистість сучасного підлітка часто стає об'єктом діяльності шкільного психолога та соціального працівника. Спеціалісти, котрі працюють з підлітками, повинні знати і розуміти закономірності формування основних рис характеру дитини, які стануть стержнем їх особистості і в подальшому будуть впливати на їх доросле життя. Самооцінка – одна із основних рис характеру, яка визначає життєвий сценарій людини, мотивує її поведінку в складних життєвих ситуаціях. Тому, обов'язком батьків, психологів, соціальних працівників, вчителів та загалом і усіх соціальних інституцій є формування позитивної, високої, адекватної, стійкої самооцінки у підлітка. Тільки така особистість здатна займати високу активну позицію в сучасному громадянському суспільстві.

Література та джерела

1. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С.98-107
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности, избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 1995. – С.321-339
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. – М.: Институт практической психологии, 1995. – С.193-213
4. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: Автореферат диссертации на соискание научной степени доктора психологических наук. – Москва: МГОПУ им. М.А.Шолохова, 1999. – 50 с.
5. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255с.

Кризис подросткового возраста связан с возникновением нового уровня сознания. Именно во время кризиса, следуя Л.И.Божович, формируется сознание о собственном значении слова, то есть способность направлять сознание на собственные психические процессы, в том числе сложном мире своих переживаний. Личность современного подростка часто становится предметом деятельности школьного психолога и социального работника. Обязанностью родителей, психологов, социальных работников, учителей и вообще всех социальных институтов является создание положительной, высокой, адекватной, стабильной самооценки у подростков. Только такой человек способен играть активную роль в современном гражданском обществе.

Ключевые слова: подростковый, самосознание, самопознание, самооценка, отношение к себе, воспитание, самовоспитание, социальный работник, школьный психолог, учитель.

The crisis of adolescence is associated with the emergence of a new level of consciousness. During the crisis, according to L.I.Bozhovic, the consciousness of own meanings of the word is built, as well the ability to direct consciousness on the own mental processes, including complicated world of their experiences. The identity of the modern teenager is often the object of activity of school psychologist and social worker. Professionals who work with adolescents need to know and understand the laws of formation of the main features of a child who will become the core of their identity and will continue to influence their adult lives. Self – is one of the main traits that defines human life scenario, motivates the behavior in difficult situations. Therefore, the responsibility of parents, psychologists, social workers, teachers, and all social institutions is to create a positive, high, adequate, stable self-esteem in adolescents. Only such a person is able to take an active role in the high modern civil society.

Key words: adolescence, self-awareness, self-knowledge, self-esteem, attitude to yourself, self, self-training, training, social worker, school psychologist, teacher.

УДК 378. 094. 04

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Волкодав Тетяна Анатоліївна

м.Вінниця

Розглянуто в ретроспективі становлення диференційованого навчання в Україні, США та країнах Західної Європи. Окреслено окремі проблеми диференціації навчання в українських школах. Встановлено місце та роль диференціації навчання молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю в процесі їхньої фахової підготовки. Запропоновано прийоми диференціації навчання в коледжі фінансово-економічного профілю. Наведено приклади здійснення диференціації навчання студентів фінансово-економічних спеціальностей в процесі лекційних, практичних занять та організації їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності при виконанні домашніх завдань.

Ключові слова: диференціація навчання, індивідуалізація навчання, фахова підготовка майбутніх молодших спеціалістів, профільне навчання.

Постановка проблеми. В середніх навчальних закладах освіти України втілена налагоджена схема диференційованого підходу до учнів у процесі навчання. Реформування системи вищої освіти відповідно до Європейських стандартів вимагає і від викладачів вищих навчальних закладів забезпечення індивідуального підходу до студентів у процесі їхньої фахової підготовки. Одним із способів такого підходу є диференціація навчання студентів.

Аналіз останніх досліджень. Окремі аспекти проблеми диференціації навчання в педагогічному процесі навчальних закладів досліджені в наукових працях українських учених Г.С.Сторова, Н.М.Лавриченко, О.І.Локшиної, Л.П.Пуховської, А.А.Сбруєвої.

Проблему профільної диференціації також досліджували низка науковців ближнього зарубіжжя: В.В.Ворошилов, М.І.Губанов, Г.В.Дорофєєв, В.М.Монахов (Росія), Г.М.Бунтовська, Н.Г.Огурцов (Білорусія), Х.Й.Лійметс, І.Е.Унт (Естонія).

Однак, в практичній діяльності фінансово-економічних вищих навчальних закладів II рівня акредитації, питання диференціації навчання студентів залишається недостатньо реалізованим.

Метою даної статті є з'ясування місця і ролі диференціації навчання молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю в процесі їхньої фахової підготовки, виокремлення й теоретичне обґрунтування ефективних прийомів диференціації навчання в коледжі фінансово-економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Наш аналіз літератури засвідчує, що в розвинутих європейських державах не тільки в школах, а й у вищих навчальних закладах диференційований підхід у процесі навчання студентів є нормою. Кожна людина має індивідуальні психологічні особливості: темперамент, риси характеру, вроджені здібності до окремих дисциплін, швидкість сприймання інформації, швидкість розв'язування задач тощо.

В законі України №37-38 «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., ст. 10 йдеться про «міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [1].

Звернемося до історії розвитку ідеї диференціації навчання. В 20-х роках минулого століття у вітчизняній і зарубіжній педагогіці почалися активні розробки в області індивідуалізації та диференціації навчання, причиною були економічні та політичні реформи того часу. Незважаючи на те, що розробки в галузі індивідуалізації та диференціації навчання в СРСР, Західній Європі та Америці почалися приблизно в один і той самий час, нині західна педагогіка має набагато більш здобутки в цьому напрямку. Це можна пояснити тим, що в державному стандарті освіти СРСР були єдині навчальні плани і єдина навчальна програма для всіх. У США, Франції, Італії та інших західно-європейських країнах система освіти пішла децентралізованим шляхом. Варіативність пла-

нів, програм, навчальних предметів, різноманіття навчальних закладів давала можливість враховувати індивідуальні особливості як учнів, так і студентів.

На сьогоднішній день у зарубіжній педагогіці врахування індивідуальних якостей особистості в процесі навчання сприймається не тільки як факт, а і як дидактичний принцип поділу студентів на певні групи. В залежності від того, якою мірою враховуються особливості кожного окремо взятого студента, відбувається наближення диференційованого навчання до індивідуалізованого.

Нині в зарубіжній школі є дві моделі диференціації: гнучка, елективна (США, Великобританія), яка передбачає вільний вибір дисциплін на основі переліку обов'язкових предметів; жорстка, селективна (Німеччина, Франція, Швеція) – вибір тих чи інших напрямів навчання у гімназіях, ліцеях, коледжах після закінчення єдиного загальноосвітнього ступеня школи. У таких країнах Західної Європи як Англія, Данія, Голландія, Норвегія, Фінляндія, Франція, Швейцарія, Швеція учні на протязі перших шести років навчання отримують загальну освіту. До сьомого класу вони мають обрати один з двох напрямів подальшого навчання: академічний, який відкриває шлях до вищої освіти, та професійний, де перевагу мають профільні та прикладні дисципліни.

Подібною є система навчання в Болгарії, відмінним є лише те, що у болгарській загальноосвітній школі передбачено 12-річну обов'язкову середню освіту, проведення державного тестування для випускників, а профільна диференціація починається з 9-го класу та має три напрями: гуманітарний, природничо-математичний та техніко-технологічний.

В австрійських профільних школах для учнів створено умови вибору індивідуальних дисциплін, уроків для відвідування і форми навчання за погодженням зі шкільною Радою. Австрійська система навчання максимально індивідуалізована під кожного учня. [6]

У Франції середня освіта містить два цикли: перший – навчання в коледжі, другий цикл поділяється на професійні училища та ліцеї. [5]

У школах США, наприклад, практикують поділ учнів на чотири категорії відповідно до їх розумових здібностей (коефіцієнт інтелекту - IQ): 1) високий рівень (IQ = 110 балів і вище). Залежно від кількості балів за тестом IQ учнів цієї категорії класифікують як дуже здібних (110-119), незвичайних (120-139) і обдарованих (140 і більше); 2) середній рівень (IQ = 90-109 балів); 3) рівень, нижчий за середній IQ = 70-89). До цієї групи належать діти із затримкою в розумовому розвитку (80-89) і межовими порушеннями інтелекту (70-79); 4) розумово відсталі діти IQ нижче 70). їх поділяють на таких, що піддаються навчанню (приблизно 50-60), піддаються прищепленню елементарних навичок (приблизно 25-49) і таких, що потребують постійної опіки (нижче 25).

Також у США є система виявлення і спеціального навчання найбільш обдарованих дітей. З 10 найкращих шкіл, відбираються 600 тисяч найрозумніших учнів, потім відбір проводиться ще у кілька етапів за допомогою спеціальних тестів, поки обдарованих підлітків не залишиться 35 тисяч. Таким учням дозволено екстерном проходити навчання, переступати через 1-2 класи, раніше проходити підготовку у вищих закладах освіти.

Розглянемо детальніше специфіку диференційованого навчання. Диференціація навчання – це така організація навчального процесу, при якій створюються умови, що дозволяють студентам розкрити свої потенційні можливості [3]. Диференціація навчання доцільна під час різних типів аудиторних і поза аудиторних занять: Розкриємо можливості диференціації навчання у фаховій підготовці молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю у процесі лекцій та практичних занять.

Кожну лекцію варто розпочинати із повторення та закріплення раніше вивченого матеріалу. Один з можливих шляхів

диференціації на цьому етапі – умовно поділити студентів на 3 групи (сильних (А), середніх (В) та слабших (С)). Першій групі пропонуються картки з індивідуальними завданнями практичного характеру високого рівня навчальних досягнень, студенти другої групи – по кілька чоловік працюють біля дошки, розв'язуючи задачі середнього рівня складності, з можливістю звернутися за допомогою до викладача. Для студентів третьої групи пропонуються тестові завдання, куди включені питання з теоретичної частини попередньої лекції та 1-2 найпростіші задачі вивченої теми.

Наприклад, у процесі вивчення дисципліни «Статистика»

зі студентами фінансово-економічного коледжу ми апробували вказані прийоми при вивченні теми «Індекси». З даної теми передбачено одну лекцію та одне практичне заняття. Враховуючи важливість та певну складність теми для студентів, 4 навчальні години – це дуже мало часу для її належного засвоєння. Зазначимо, що третя частина навчального матеріалу винесена на самостійне опрацювання. Наведемо орієнтовний зразок завдань для закріплення та діагностики знань та умінь для кожної з трьох груп студентів.

Група А. Студенти групи отримують картки з індивідуальними завданнями і працюють самостійно протягом 15-20 хв.

Картка 1

Таблиця. Реалізація товару А по регіонам.

Регіони	Червень		Липень		Розрахункові дані		
	Середня ціна p_0 , грн.	Обсяг реалізації q_0 , шт.	Середня ціна p_1 , грн.	Обсяг реалізації q_1 , шт.	Реалізація за червень, p_0q_0 , грн.	Реалізація за звітний період, p_1q_1 , грн.	p_0q_1
1	12	10 000	13	18 000	120 000	234 000	216 000
2	17	20 000	19	9 000	340 000	171 000	153 000
Всього	x	30 000	x	27 000	460 000	405 000	369 000

Розрахувати:

- 1) як змінилася в середньому ціна по регіонах;
- 2) індекс змінного складу ціни;
- 3) абсолютне значення зміни ціни;
- 4) вплив на зміну середньої ціни зміни індивідуальної ціни і структури товарообігу;

- 5) індекс фіксованого складу;
- 6) індекс структурних зрушень;
- 7) абсолютне зміни середньої ціни за рахунок зміни структури;
- 8) перевірити розрахунки, використовуючи взаємозалежність між індексами середніх величин.

Картка 2

Маємо такі дані про кінцеві доходи та чисельність працівників об'єднання:

Показник	Період	
	базисний	звітний
Кінцеві доходи, млн грн	960	1300
Середньосписочна чисельність працівників, тис. чол.	425	440

Ціни на товари та послуги знизилась на 5 %.

1. Визначте індекси: а) ціни; б) купівельної спроможності гривні.
2. Обчисліть індекс кінцевих доходів.
3. Розрахуйте індекс реальних доходів.
4. Визначте індекс середньосписочної чисельності працівників.
5. Обчисліть індекс реальних доходів на одного працівника.
6. Зробіть висновки.

Група В. Студенти групи працюють біля дошки із задачами:

Задача 1. Грошові витрати на будівельно-монтажні роботи збільшилися у поточному періоді на 46,8%, а собівартість робіт - на 38%. Знайти індекс фізичного обсягу будівельно-монтажних робіт.

Задача 2. Трудомісткість технічного обслуговування верстатів у поточному періоді скоротилась на 20%. Визначити індекс продуктивності праці.

Задача 3. Споживчі ціни на товари та послуги зросли у поточному періоді порівняно з базовим на 35%. Визначити індекс купівельної спроможності грошової одиниці.

Задача 4. Індекс фіксованого складу рентабельності виробництва становив 58%, а індекс структурних зрушень - 105%. Визначити індекс змінного складу рентабельності.

Задача 5. Індекс середньої заробітної плати працівників і службовців у державному секторі становив 1,22, а індекс фіксованого складу - 1,15. Визначити індекс структурних зрушень.

Задача 6. Середній розмір ставки ввізного мита збільшився на 48%, а за рахунок структурних зрушень у складі завезеного товару скоротився на 2%. Визначити індекс фіксованого складу ставки ввізного мита.

Задача 7. У звітному періоді вартість товарної продукції становила 3600 тис. грн., а вартість товарної продукції звітнього періоду в цінах базисного періоду 3000 тис. грн., випуск

продукції звітнього періоду в цінах базисного 3300 тис. грн. Визначити індекс цін.

Задача 8. Вартість імпорту енергоносіїв зросла на 12%, фізичний обсяг - на 2,7%. Визначити ціни на імпортовані енергоносії.

Група С. Студенти групи вибирають один варіант відповіді в кожному питанні серед кількох запропонованих.

Тести

1. Індекси можуть характеризувати:
 - а) динаміку явищ (процесів);
 - б) співвідношення різноіменних показників;
 - в) співвідношення однойменних показників;
 - г) вплив окремих чинників на результуючу величину;
 - д) абсолютну зміну показників.
2. До індексів якісних показників відносяться:
 - а) індекс фізичного обсягу виробництва продукції;
 - б) індекс цін;
 - в) індекс продуктивності праці.
3. При їх розрахунку сумірники приймаються на рівні:
 - а) базисного періоду;
 - б) звітнього періоду.
4. До індексів кількісних показників відносяться:
 - а) індекс фізичного обсягу виробництва продукції;
 - б) індекс собівартості;
 - в) індекс трудомісткості.
5. При їх розрахунку сумірники приймаються на рівні:
 - а) базисного періоду;
 - б) звітнього періоду.
6. Індивідуальні індекси характеризують зміну:
 - а) окремих елементів сукупності;

- б) структури сукупності;
- в) всіх елементів сукупності;
- г) ознаки по окремій групі елементів сукупності;
- д) результуючої ознаки за рахунок окремих чинників.

7. Групові індекси характеризують зміну:

- а) окремих елементів сукупності;
- б) структури сукупності;
- в) всіх елементів сукупності;
- г) ознаки по окремій групі елементів сукупності;
- д) результуючої ознаки за рахунок окремих чинників.

8. Агрегатні індекси характеризують зміну:

- а) окремих елементів сукупності;
- б) структури сукупності;
- в) всіх елементів сукупності;
- г) ознаки по окремій групі елементів сукупності;
- д) результуючої ознаки за рахунок окремих чинників.

10. При розрахунку агрегатного індексу співвартості вагами можуть бути:

- а) ціни на продукцію;
- б) об'єми випуску продукції;
- в) витрати на виробництво.

11. Ціни на платні послуги у поточному періоді порівняно з базисним зросли у 2,1 рази, а кількість наданих послуг скоротилася на 30%. Індекс вартості наданих послуг становить:

- а) 3,0; б) 1,47; в) 1,64; г) 0,70.

12. Вартість біржового продажу акцій у поточному періоді збільшилась на 12%, а їх кількість зросла на 2%. Індекс цін на акції становить, %

- а) 114; б) 110; в) 109,8; г) 124. [4].

Переваги вказаного прийому актуалізації знань та умінь на початку вивчення наступної теми в тому, що викладач має можливість виявити прогалини у знаннях студентів з пройденої теми в залежності від рівня особистісних досягнень студентів. Студенти,

всі без виключення, мають можливість отримати додаткові бали, що є важливим з точки зору пізнавальної мотивації навчання.

Головне завдання практичних занять у фаховій підготовці молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю – закріплення, переведення в довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування вмінь і навичок з дисципліни, яка вивчається, оволодіння апаратом застосувань набутих знань та умінь. Практичні заняття, незалежно від дисципліни, що вивчається, значною мірою мають забезпечувати відпрацювання навичок та вмінь прийняття практичних рішень у реальних умовах професійної діяльності.

Незважаючи на те, що під час практичних занять найчастіше відпрацьовують теми, за якими було прочитано лекції, варто розглянути кілька типових задач на дошці та перейти до етапу підвищення якості виконання практичних завдань. Варто провести фронтальне опитування, здійснивши умовний поділ студентів на групи за рівнем навчальних досягнень.

Викладач має чітко пояснити студентам сутність завдань, що будуть розв'язуватись на практичних заняттях, при потребі варто розглянути кілька типових задач на дошці та перейти до етапу самостійної роботи, організованої за принципом диференціації навчання.

Висновки. На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури робимо висновок, що в сучасних навчальних закладах США та країн Західної Європи застосовують сукупні заходи з диференціації та індивідуалізації навчання: поділ учнів на групи за різними критеріями, наявність елективних навчальних дисциплін, здійснення допомоги відстаючим та стимулювання успішних, профільне навчання в старшій школі.

Ефективність впровадження диференційованого підходу в процес фахової підготовки майбутнього молодшого спеціаліста значною мірою залежить від рівня педагогічної компетентності викладача та його переконаності в доцільності та можливості диференціації навчання в вищих навчальних закладах фінансово-економічного профілю I-II рівнів акредитації.

Література та джерела

1. Дремова І.Б. Диференціація навчання і професійне самовизначення старшокласників у зарубіжній профільній школі / І.Б.Дремова // Сучасні інформаційні методики і технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 0.01.2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навч.посіб. / А.І.Кузьмінський. – Київ: Знання, 2005. – 486 с.
4. Локшина О.І. Статистика. Зарубіжна профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання / О.І.Локшина // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С.65-67
5. Перевозний А.В. Диференціація шкільної освіти: історія і сучасність / А.В.Перевозний. – Мн, 1996.
6. Овчаренко Г.М. Статистика. Збірник задач і тестових завдань / Г.М.Овчаренко, О.П.Логвінова. – Рубіжне: ІХТ СТУ ім. В.Даля, 2008. – 191 с.

Рассмотрено в ретроспективе становление дифференцированного обучения в Украине, США и странах Западной Европы. Определены отдельные проблемы дифференциации обучения в украинских школах. Установлено место и роль дифференциации обучения младших специалистов финансово-экономического профиля в процессе их профессиональной подготовки. Предложены приемы дифференциации обучения в колледже финансово-экономического профиля. Приведены примеры осуществления дифференциации обучения студентов финансово-экономических специальностей в процессе лекционных, практических занятий и организации их самостоятельной учебно-познавательной деятельности при выполнении домашних заданий.

Ключевые слова: дифференциация обучения, индивидуализация обучения, профессиональная подготовка будущих младших специалистов, профильное обучение.

The formation of establishing of differentiated learning in the Ukraine, the USA and Western Europe has been considered in retrospect. Particular problems of differentiation in Ukrainian schools have been named. The place and role of differentiation of junior specialist of financial and economic profile in the course of their training have been defined. Examples of differentiating learning of students of financial and economic fields during lectures, workshops have been provided as well as examples of organizing their individual teaching and learning activities on home tasks.

Key words: differentiation of learning, individualization of learning, professional training of future junior professionals, specialized education.

УДК 378:316.6:398(73)

ПОЛІКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФОЛЬКЛОРИСТІВ (НА ПРИКЛАДІ США)

Волошина Ірина Василівна

м.Хмельницький

У даній статті розглянуто питання впливу глобалізаційних процесів на формування та розвиток полікультурного компонента у сфері вищої освіти. Висвітлені поняття, нормативна складова, новітні підходи до полікультурності вищої освіти США як багатонаціональної країни, та її вплив на формування сучасного гетерогенного суспільства без ознак ксенофобії з метою запозичення позитивного досвіду для системи вищої освіти України. Прикладом дослідження є полікультурна складова у професійній підготовці майбутніх фольклористів в університетах США.

Ключові слова: полікультурна освіта, вища освіта США, майбутні фольклористи, ксенофобія, гетерогенне суспільство.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із найактуальніших напрямів дослідження у сучасній педагогіці є полікультурна освіта. Таке явище є цілком обґрунтованим та зумовленим комплексними політичними, економічними, міграційними процесами, що призводять до поступового формування гетерогенного суспільства в умовах міжетнічної, міжрасової, міжрелігійної, міжмовної та міжкультурної диверсивності. Тому закономірно, що така тенденція якісних змін у сучасному суспільстві не могла не відобразитися на сфері освіти.

Першими визначення поняттю «полікультурна освіта» намагалися дати автори міжнародного педагогічного словника, виданого у Лондоні 1977 року. Вони пояснювали термін «Multicultural education» як віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Визначення поняття «Multicultural education» знаходимо в Міжнародній енциклопедії освіти, де воно трактується як «педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою». Проте існують й інші думки щодо того, де вперше з'явився термін «полікультурна освіта». Вітчизняний дослідник Є. Кузьміч вважає, що цей термін вперше був ужитий у Канаді. Його автором є канадський прем'єр-міністр П.Трудо, який 1971 року проголосив політику полікультурності та двомовності. Такої ж думки дотримується й німецький дослідник Г. Ауернхаймер. Він стверджує, що термін «мультикультурна освіта» вперше з'явився в канадській урядовій програмі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. США є країною, яка має багатий досвід у становленні та розробці питань полікультурності. Процес активного розвитку полікультурної освіти в США пов'язаний із прагненням різних соціальних груп до рівноправності, боротьбою проти расизму та дискримінації, рухом за права жінок, боротьбою за права сексуальних меншин, а також активною міграцією з азіатських, африканських та південноамериканських регіонів. Американські дослідники та педагоги першими звернулися до вирішення цієї проблеми. Фундаторами полі-

культурної освіти можна справедливо вважати таких американських вчених як Г.Бейкер, Дж.Бенкс, Ж.Гай, П.Горскі, К.Кембел, С.Ніето, М.Садкерта інших. Ці американські дослідники під полікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на передачу цієї спадщини молодому поколінню. Зокрема Г.Бейкер стверджує, що полікультурна освіта в США є результатом багатьох міжнаціональних конфліктів [2]. Вона вважає, що полікультурна освіта відповідає американським демократичним традиціям, згідно з якими школа є важливим інститутом соціалізації, який покликаний допомагати представникам різних національних меншин.

Аналіз сучасної літератури показує, що міжкультурна взаємодія в педагогічному процесі позначається низкою синонімічних термінів. Серед них найбільш уживаними є такі: мультикультурна освіта або кроскультурна освіта (Дж.Бенкс, Я.Пей та ін.), полікультурна освіта (А.Белогуров, В.Макаєв, Л.Супрунова та ін.), багатокультурна освіта (Г.Дмітрієв), бікультурна освіта (М.Сіпун, У.Маккі), глобальна освіта (Р.Хенві), інтеркультурна освіта (Ле Тхан Кхой). Кожен із названих термінів виражає базову ідею, пов'язану із заснуванням педагогічних умов для взаємодії культур в освітньому процесі, залученням молодого покоління до культурних досягнень як свого народу, так і сусідніх народів, а також усього людства [2].

Мета статті – проаналізувати основні принципи сучасної полікультурної освіти та виявити їх вплив на професійну підготовку майбутніх фольклористів в університетах США.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося, причиною для появи такого явища як полікультурна освіта стали складні соціальні процеси, які торкнулись майже всіх частин світу. Підґрунтям для запровадження полікультурного виховання та полікультурної освіти в Європі став великий вплив іммігрантів. Країни ЄС неодноразово наголошували на необхідності запровадження та розвитку полікультурної освіти, але не зважаючи на рекомендації Європарламенту, даному питанню в країнах Європи приділяється дуже мало уваги. 1999 року Генеральна Асамблея ООН ухвалила декларації і програми дій у галузі культури миру.

Слід також зазначити, що тенденція до полікультурного напрямку у вищій освіті США має своє нормативно-правове обґрунтування. Принаймні з 1990-х років був виявлений значний інтерес до порівняльних досліджень полікультурної політики. Цей інтерес частково був викликаний зростаючим усвідомленням багатонаціонального характеру держави і необхідністю врахування плюралізму в громадській політиці. Програма управління соціальними перетвореннями ЮНЕСКО, наприклад, була заснована у 1990-і роки, аби привернути увагу дослідників і політичних діячів до питань державної політики у поліетнічних суспільствах [5].

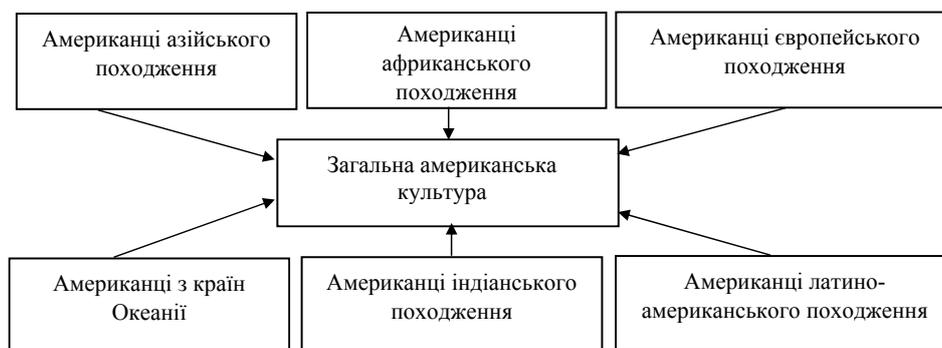


Рис. 1. Вплив представників різних культур на формування єдиної американської культури

Полікультурну освіту в США вважають ще й одним із методів демократичного виховання студентської молоді. На відміну від більшості освітніх систем у всьому світі, американська система освіти відрізняється за своєю природою. При встановленні принципу загальної освіти для всіх американська система державних навчальних закладів пропагує ідеали рівного доступу до освіти і можливостей для всіх громадян [5, с.2]. Так, американська дослідниця К.Муонґа зазначає: «Завдяки цьому принципу американська система освіти, що ставить за мету поєднання демократичних принципів і цінностей майбутніх активних громадян, чітко відіграє важливу роль у тому, як ми сприймаємо нашу націю і наше майбутнє» [4, с.3].

Мультикультурна освіта як своєрідна стратегія визначає методи реформування існуючих соціальних нерівностей. Як говорить у своїй книзі Ч.Паркер "Навчання демократії: єдність та різноманітність у громадському житті", головною метою полікультурної освіти є "поліпшити расові відносини і допомогти всім студентам здобути знання, ставлення і навички, необхідні для участі в крос-культурній взаємодії як в особистому, так і в соціальному житті, що зробить наш народ більш демократичним і справедливим". До того ж, полікультурна освіта є однією із форм демократичної громадянської освіти, яка визнає плюралізм у нашому суспільстві й намагається винести історично маргінальні групи на перший план суспільної освіти для подальшого розвитку активних демократичних громадян. Полікультурна освіта призначена не лише для осіб різного етнічного походження, це є освіта для всіх [5, с.4]. Полікультурна освіта як освітня альтернатива також служить в якості освіти в інтересах справедливості. Мультикультурна спрямованість освіти дозволяє виховати зі студентів майбутніх демократичних громадян, даючи змогу їм навчитися думати «ширше», критично аналізувати нову інформацію, а надалі перетворювати ці знання в дії [6].

Як уже зазначалось, полікультурний компонент досить глибоко проник у вищу освіту США. Американськими педагогами були розроблені методики та підходи для його ефективного запровадження. Американська рада з питань освіти, Національна асоціація розвитку наук, і педагоги, які особисто беруть участь у просуванні полікультурної освіти в шкільній та вищій освіті, окреслили цілу низку довгострокових перспектив із глобальної точки зору полікультурної освіти [7, с.2].

Акцент робиться на проблемі зміцнення міжкультурної свідомості та попередженні будь-яких форм дискримінації. Замість того, щоб сприяти єдиному способу мислення та способу життя, коли одна культурна група ідентифікує себе, зневажаючи спосіб життя інших культурних груп, глобальний підхід до полікультурної освіти має на меті сприяти взаємоповазі між різними культурами шляхом зміцнення культурної свідомості та міжкультурної залежності. Все в суспільстві розвивається на основі людських цінностей, які дозволяють розвиток сприйняття і правильне розуміння культурного розмаїття та поваги до людської гідності серед усіх культурних груп як всередині країни, так і поза нею.

Американська дослідниця та педагог М.Гібсон розробила низку підходів до концептуалізації полікультурної освіти в Сполучених Штатах. Зокрема, вона розробила п'ять підходів до полікультурної освіти. Для кожного з перших чотирьох вона окреслює основні припущення щодо цінностей і принципів стратегій змін, намічених результатів і цільових груп населення. П'ятий підхід базується на антропологічній точці зору на освіту і культуру і, на відміну від інших, не прирівнює освіту з навчанням у школі та не розглядає полікультурну освіту як один з видів формального освітнього програми [3, с.2].

- 1) Виховання культурного різноманіття, або благодійного мультикультуралізму. Мета полікультурної освіти – вирівняти освітні можливості для студентів з різних культурних осередків.
- 2) Виховання культурного взаєморозуміння, або культурних відмінностей. Мета полікультурної освіти – навчити студентів цінувати культурні відмінності, зрозуміти сенс поняття культури, і визнавати право інших бути відмінними.
- 3) Виховання культурного плюралізму. Мета полікультурної освіти – це збереження і розширення культурного плюралізму в американському суспільстві.

4) Бікультурне виховання. Мета мультикультурної (або бікультурної) освіти – це виховання компетентних учнів, які можуть успішно працювати в двох різних культурах.

5) Мультикультурне виховання як звична людська діяльність. Завдяки такому підходу освіту розглядають лише як передачу культурної інформації.

Полікультурна освіта студентської молоді – це частина професійної освіти, спрямована на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання особливостей своєї етнокультурної групи, а також взаємодії всіх культур на принципах взаєморозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, расизму, шовінізму. Вона здійснюється шляхом введення полікультурного компоненту у викладання дисциплін гуманітарного, соціально-політичного та етико-педагогічного циклу. Полікультурна освіта студентської молоді функціонально пов'язана з двомовною або багатомовною освітою. Особлива увага в університетах США приділяється полікультурній освіті студентів педагогічних факультетів з метою підготовки їх до роботи з гетерогенною аудиторією, покращення освітніх умов та забезпечення справедливої та рівноправної освіти для кожного [1, с.3].

Варто також зазначити, що при формуванні змісту полікультурної освіти студентської молоді враховуються міждисциплінарний, порівняльний, концептуальний, проблемний, гуманістичний, культурологічний підходи. Вимогами до програм професійної підготовки є відображення в них ідеалів плюралістичного американського суспільства, вільного від будь-яких стереотипів й упереджень змісту, обов'язкове вивчення однієї чи більше іноземних мов, сприяння розвитку культурної та мовної грамотності, інтегрований, а не додатковий характер полікультурного компоненту як складової програм, достатня їх гучність. Цим завданням підпорядковані методи та форми організації навчального процесу в університетах США.

Особливий інтерес становлять освітньо-етнографічні методи навчання студентської молоді:

- «складання культурологічної автобіографії» – письмового опису свого культурного спадку, за допомогою чого студенти можуть скласти генеалогічне древо своєї родини;
- «кооперативне навчання» передбачає розповідь студента про своє життя, а діяльність інших полягає у схематичному зображенні впливів різних культур на життя оповідача;
- «етнографічні дослідження» – ціннісна практика полікультурної підготовки студентів, яка охоплює різні способи ознайомлення з культурами походження студентів;
- домашні візити, спілкування з представниками громади, батьками та вчителями учнів; спостереження за поведінкою дітей, інтерв'ювання, участь у житті громади (святах), спілкування з одногрупниками іноземного походження;
- «аналіз ситуацій» – навчальна практика, що передбачає осмислення реальної ситуації полікультурного спілкування й актуалізує комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні певної проблеми;
- «крос-культурні моделювання» вимагають інсценізації ситуацій полікультурного спілкування, сприяє самоаналізу і само-рефлексії, завдяки чому студенти мають можливість осмислити свою етнічну приналежність, усвідомити себе як носія певної культури;
- «польовий досвід» передбачає безпосередній досвід комунікативної взаємодії в природних умовах життя етнічної групи [1, с.12-13].

Спеціальність «Фольклористика» за своєю суттю спрямована на вивчення мовно-культурних, історичних особливостей певного народу з метою подальшого використання цих знань в умовах взаємодії різних культур. Тому елемент полікультурної освіти є невід'ємним у професійній підготовці майбутніх фольклористів, особливо в університетах США. Зважаючи на те, що у США живе велика кількість національних меншин (афроамериканці, корінні народи Північної Америки, іспаномовне населення Південної Америки, а також величезна кількість нащадків переселенців із Європи та Азії), перед майбутніми фольклористами розгортається величезний плацдарм для вивчення.

Проаналізувавши навчальні плани університетів, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фольклористів, ми можемо виділити цілу низку дисциплін, які містять елемент полікультурності. Розглянемо декілька університетів, та курси, які вони пропонують вивчення фольклору інших народів, окрім власне американського:

1) Університет штату Орегон – африканський фольклор; фольклор та міфологія Британських островів; англо-американський фольклор; єврейський фольклор та етнологія; суспільство та фольклор Балкан; народні казки Німеччини; вікінги та ісландські саги; народна музика Східної Європи, народна музика Балкан; народна музика Індії; народна музика корінних американців; народна музика кельтів тощо [8];

2) Університет штату Юта – народи сучасного світу; культура індіанців Північної Америки; народи Південної Америки; культура індіанців південного заходу; мультикультурна американська література; вивчення культури корінних американців тощо [9];

3) Університет штату Вісконсин – вступ до порівняльних етнічних студій; нарративна культура Африки; вступ до турецької народної літератури; вступ до театрального мистецтва Азії; вступ до афро-американського театрального мистецтва; міфологія Скандинавії; ісландські саги; карельський та фінський фольклор; яванський театр; романська (циганська) культура у Росії та Східній Європі; фольклор Індії; музична культура Африки, Середнього Сходу, Ірану та Індії; музична культура Східної та Південно-східної Азії; музична культура Китаю, Кореї та Японії; єврейські студії; культура народу саамі; слов'янський та східноєвропейський фольклор тощо [10].

Університет Індіани, наприклад, пропонує для своїх студентів, майбутніх етномузикологів, низку можливостей щодо академічних стажувань та обмінів під час навчання [11]. Так, університет має тісні зв'язки із Радою Інституційної Співпраці, яка надає студентам можливість навчання впродовж одного семестру в одному з університетів Великої Десятки. Також Рада співпрацює із Музичним коледжем Зімбabwe та іншими навчальними закладами Південно-

Східної Африки, де студенти проходять практику або здійснюють експедиційні роботи.

Студенти-фольклористи та етномузикологи мають змогу стати учасниками одного з музичних ансамблів на базі університету, що представляють національні меншини США. Ці ансамблі є акредитованими та діють на постійній основі як обов'язковий елемент навчання на факультеті, проте можуть змінюватись з року в рік залежно від навчальних планів. В основному акцент робиться на музичному та танцювальному фольклорі Африки, Карибських островів, Мексики та Латинської Америки. До того ж, кафедра фольклористики проводить щорічний етнофестиваль "Lotus World Music Festival", куди запрошуються колективи з країн усього світу. Студенти кафедри беруть безпосередню участь і як організатори фестивалю, і як волонтери, і як учасники.

Висновки результатів дослідження. Сучасний процес глобалізації торкнувся усіх соціальних сфер життя, у тому числі й освіти. Тому полікультурна спрямованість освіти посідає чільне місце у сучасних педагогічних дослідженнях. Якщо розглядати проблему ширше, то глобальне бачення полікультурної освіти виходить далеко за межі лише надання рівних можливостей в освіті. Основними цілями світової перспективи полікультурної освіти є розвинення відповідальності перед світовою спільнотою, виховання шанобливого ставлення до планети, сприйняття та визнання культурного різноманіття, повага до людської гідності; розвинення різнобічних підходів до історичних досліджень; посилення культурної свідомості та міжкультурної обізнаності; боротьба з расизмом, сексизмом та іншими формами дискримінації, а також побудова навичок соціальної активності; підвищення рівня обізнаності щодо проблем людства та стратегій їх вирішення. Частковий аналіз навчальних планів майбутніх фольклористів дозволив виділити полікультурний елемент у їхній професійній підготовці та прослідкувати розвиток компетенцій, які розвиваються у ході навчання.

Перспективи подальших розвідок. У подальших дослідженнях вважаємо за доцільне провести аналіз полікультурного елементу у професійній підготовці майбутніх фольклористів в університетах України.

Література та джерела

1. Гулецька Я.Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Я.Г.Гулецька. – Київ, 2008. – 20 с.
1. Левицька Л.А. Зміст поняття «полікультурна освіта» в вітчизняній та зарубіжній педагогіці [Електронний ресурс] / Л.А.Левицька. – Режим доступу: <<http://scaspee.com/6/post/2013/01/29.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Gibson Margaret Alison. Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions // Anthropology and Educational Quarterly – Vol. 15. – No. 1, Special Anniversary Issue: Highlights from the past, 1984. – P.94-120
3. Mwonga C. Multicultural Education: New Paths towards Democracy // Re-envisioning Education and Democracy. – 2005. – December [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.maclester.edu/educationreform/publicintellectualessay/CarolineM.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Multicultural educational policies in Canada and the United States / Edited by Reva Joshee and Laurie Johnson // Canadian Review of Social Policy/ Revue Canadienne de politique sociale. – UBS Press, 2007. – P.159-165
5. Nieto S. Affirming diversity: the socio political context to multicultural education / Sonia Nieto. – New York: Longman, 1st ed., 1992.
6. Gloria M. Ameny-Dixon. Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. University of Oregon [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://folklore.uoregon.edu/welcome/course_descriptions/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Utah State University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://folklore.usu.edu/html/undergraduate-studies/undergrad-course-requirements>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. University of Wisconsin [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.afsnet.org/?page=WhereToStudyFolklore>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. Indiana University Bloomington [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.indiana.edu/~folklore/ethno_resources.shtml>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В данной статье рассмотрены вопросы влияния глобализационных процессов на формирование и развитие поликультурного элемента в сфере образования. Освещены понятия, нормативная составляющая, новейшие подходы к поликультурному элементу высшего образования США как многонациональной страны, и его влияние на формирование современного гетерогенного общества без признаков ксенофобии с целью заимствования позитивного опыта для системы высшего образования Украины. Примером исследования является поликультурный элемент в профессиональной подготовке будущих фольклористов в некоторых университетах США.

Ключевые слова: поликультурное образование, высшее образование США, будущие фольклористы, ксенофобия, гетерогенно общество.

This article examines the impact of globalization processes on the formation and development of multicultural element in education. It focuses on concepts, normative component, new approaches to multicultural element of higher education in the U.S. as a multiethnic country, and its influence on the formation of modern heterogeneous society with no signs of xenophobia for purpose of drawing a positive experience to the system of higher education of Ukraine. Multicultural element in the professional training of future folklorists in some U.S. universities was taken as an example in our research.

Key words: multicultural education, higher education in the USA, future folklorists, xenophobia, heterogeneous society.

УДК 37.013.42

ТРЕТИРУВАННЯ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ПРИЧИНИ ЙОГО ВИНИКНЕННЯ

Гайдамашко Ірина Аркадіївна

м.Хмельницький

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена зростанням у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах випадків третирування. У статті здійснено порівняльний аналіз понять «третирування», «булінг», «мобінг»; розкрито сутність та зміст явища «третирування», охарактеризовано його ознаки, форми, рольову структуру, особистісні риси «агресора» та «жертви». Розкрито причини виникнення третирування у загальноосвітньому навчальному закладі. Розглянуто нормативно-правові документи щодо профілактики зазначеної проблеми.

Ключові слова: третирування, булінг, мобінг, шкільне середовище, агресія.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства система соціальних відносин супроводжується змінами, які мають не лише позитивний, але й негативний характер. Аналіз наукової літератури і практики суспільного буття свідчить про тенденцію поширення явища третирування («булінг» або «мобінг») у загальноосвітніх навчальних закладах, яке полягає у систематичному переслідуванні та знущанні одних учнів над іншими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У соціологічній, психологічній та соціально-педагогічній літературі проблема третирування знайшла висвітлення у працях вітчизняних (О. Барліт, М. Докторович, О. Дроздов, Л. Лушлай, В. Ролінський, С. Стельмах, А. Чернякова та ін.) та зарубіжних (В. Бесаг, І. Конн, Х. Лейман, Д. Лейн, Д. Олвеус, М. Сольберг, М. Шафер та ін.) учених. Варто зазначити, що найбільш ґрунтовні напрацювання щодо профілактики третирування у шкільному середовищі належать Д. Олвеусу.

Мета – охарактеризувати сутність третирування у шкільному середовищі та розкрити причини його виникнення.

Виклад основного матеріалу. Актуальність дослідження проблеми третирування в освітньому середовищі зумовлена не лише темпами її поширення, а й небезпечними наслідками як для учасників булінгу, так і для всього суспільства. Проблема третирування у шкільному середовищі існує уже давно, проте особлива увага їй приділяється в останні десятиріччя. Підтвердженням цьому є висвітлення означеної проблеми у радянському фільмі «Чучело» (1983р.), а також у сучасних кінострічках «Клас» (2007р.), «Школа» (2009р.) та ін. Явище третирування у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі стає міжнародною проблемою, яка потребує ґрунтовного дослідження та розробки ефективних заходів її попередження та подолання.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження свідчить про відсутність єдиної точки зору щодо трактування поняття «третирування». Окрім того, як синоніми цьому поняттю використовуються «мобінг» та «булінг». В наукових джерелах термін «булінг» («bullying») означає від англ. bully – задира, хуліган, термін «мобінг» («mobbing») перекладається від англ. mob – натовп, тобто напад групою, а термін «третирування» означає – від англ. threat – погроза. Розглянемо їх більш детально.

У науковій літературі, присвяченій проблемі третирування, представлено багато визначень цього явища. Так, П. Хайнман один із перших застосував поняття «моббінг», визначаючи його як колективний напад на одну людину, яка заважає групі займатися своєю діяльністю. К. Лоренц визначив моббінг як об'єднання групи школярів проти іншого учня, який відрізняється від них.

Х.Лейман розглядає термін «моббінг» як «психологічне тероризування», ворожі неетичні комунікативні дії систематичного характеру, спрямовані на певного індивіда. Науковець визначає моббінг як соціальну взаємодію, через яку одна людина зазнає нападів іншої людини (іноді декількох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан безпомічності і виключення з групи» [8]. Окрім того, аналізуючи поняття булінг і мобінг, вчений підкреслював, що перше викорис-

товується для позначення феномена третирування учнів в освітніх закладах, а другим позначається третирування працівників на роботі.

Л.Кішлі вважає, що основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи. Дослідниця зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована на приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини [4, с. 3]. В. Бесаг стверджує, що булінг – поведінка, яка може бути визначена як неодноразовий напад – фізичний, психологічний, соціальний або вербальний – тими, чия влада формально або ситуативно вище, на тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення. Це визначення підкреслює особливий аспект наміру «кривдника»

Досліджуючи проблему шкільного насилля та агресії, Д. Олвеус розширив поняття «мобінг» інтелектуальними та психолого-педагогічними аспектами та увів новий термін «булінг». Науковець розкриває сутність терміну «булінг» як ситуацію, в якій учень є об'єктом негативних дій з боку одного або кількох більш сильніших/авторитетних учнів, третирування – використання чийсь сили, статусу, соціального положення для залякування, нанесення шкоди або приниження іншої, що має меншу силу чи статус [5;9]. Аналіз наукових робіт Д. Олвеуса, дає можливість визначити основні риси третирування: систематичність, нерівність фізичних, соціальних можливостей покладені в основі відносин між жертвою та агресором, взаємовідносини переслідувача і жертви.

Таким чином, аналізуючи точки зору науковців щодо трактування поняття третирування, мобінг та булінг можна зробити висновок, що стосовно шкільного середовища більш доцільним є використання термінів булінг або шкільне третирування.

У психолого-педагогічній літературі «шкільне третирування» прийнято розглядати, як сукупність соціальних, психологічних та педагогічних проблем, охоплюючих процес тривалого фізичного чи психологічного насилля зі сторони індивіда або групи по відношенню до індивіда, що не в змозі захистити себе у даній ситуації [3, с. 14].

У контексті дослідження проблеми третирування необхідно розглянути форми прояву цього явища [1; 3; 5; 9]. Найбільш поширеною класифікацією форм булінгу є:

- вербальний, який проявляється шляхом насмішок, словесних образ, расистських та сексуальних зауважень;
- фізичний, ознаками якого є стусани, штовхання, побиття, злодійство чи шкода власності, відбирання грошей та речей;
- соціальний, що передбачає виключення з групи, створенням напруженої атмосфери для навчання з метою формування зверхнього ставлення групи (учнів, і навіть вчителів чи персоналу школи) до аутсайдера (жертви). Його ознаками є: бойкот, ігнорування успішної підготовки до занять зі сторони вчителів, ворожа міміка чи жестикуляція, образливі прізвиська; насміхання над виглядом, видом діяльності, поведінкою дітей, які вирізняються серед однолітків; погрози, приниження; примус до «служіння» сильному (нести портфель, бути на підхваті, чергувати), розповідання пліток або поширення чуток про інших тощо;
- електронне (кібербулінг) – поширення пліток, образливих коментарів і текстових повідомлень через Інтернет (електронна пошта, соціальні мережі, форуми) та мобільний телефон.

О. Шуміло [7] пропонує умовну класифікаційну систему видів третирування:

- за суб'єктом складом: одноособний та колективний (моббінг).
- за способом вчинення: прямий (фізична й вербальна агресія) та непрямий (соціальна депривація, плітки та змови).
- за критерієм мети й змісту: простий булінг та хейзинг – сучасний еквівалент ритуалу ініціації, який існує переважно в закритих воєнізованих та інтернатських закладах освіти. Хейзинг

полягає у здійсненні різних ритуалів, до яких примушують нових членів спільноти, варіюються від нелюдських моральних публічних принижень до грубого фізичного й сексуального насильства

– за характером вчинюваних дій: фізичний, психічний, сексуальний та економічний.

На думку Л. Кішлі [4, с. 127], характерними ознаками третирування є:

- Емоційне приниження включає вербальні (негативно забарвлені висловлювання, використання підвищеного тону, крик, звинувачення у помилках, приниження здобутків і досягнень людини) і невербальні (зневажливий погляд, мовчазне засудження, образливі жести) способи вираження.
- Продовження емоційно образливої і принизливої поведінки впродовж тривалого періоду, тобто якщо неприйняття і не схвалення висловлюється у відносно м'якій формі, але впродовж тривалого періоду, виникає відчуття загнонності і відсутності виходу.
- Непривітна і недовірлива поведінка.
- Втручання у приватне життя людини.
- Наслідком агресивного, негативного ставлення до людини є погіршення психологічного і фізичного стану цієї людини.
- Якщо агресор має намір завдати шкоду іншій людині, або дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючу подію.
- Агресор займає вище становище ніж його жертва і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині.

Аналізуючи проблему третирування у шкільному середовищі, важливо з'ясувати його рольову структуру. Так, Д. Олвеус у своїх дослідженнях зазначає, що існує своєрідне «коло третирування» (bullying circle), яке часто включає учнів з наступним репертуаром соціальних ролей [5; 9]: жертва – учень, що є об'єктом третирування; агресор(и), переслідувач(и) – розпочинають третирування жертви та в подальшому беруть у цьому процесі активну участь; прибічники (помічники) агресорів не є ініціаторами третирування, але пізніше включаються в нього; пасивні прибічники – пасивно підтримують процес третирування; пасивний прибічник можливо третирування – учні, яким у принципі подобається, коли третирують інших, але вони відкрито не вказують своєї підтримки агресорам; сторонній спостерігач – в ситуації третирування дотримується нейтральної позиції, керуючись принципом «це не моя справа»; вірогідний захисник – учні, яким не подобається ситуація третирування інших, але які нічого не роблять, щоби допомогти жертві; захисник жертви виступає проти третирування інших в цілому і допомагає (чи намагається допомогти) жертві.

Аналіз наукової літератури [3; 5; 8; 9] та спостереження свідчать про відмінні особистісні риси «агресора» та «жертви» третирування. Так, типовою жертвою переслідування найчастіше стає вразлива, тривожна, сенситивна, боязлива, сором'язлива, замкнута, невпевнена у собі дитина, схильна до депресивних переживань, відсутніми комунікативними навичками, низькою самооцінкою та негативним само ставленням тощо. Така дитина має проблеми у спілкуванні з однолітками (не має друзів або має менше, ніж інші), тому її соціальний статус у класі часто низький. У фізичному плані такі учні іноді більш слабші за однолітків. У багатьох випадках учні-жертви тримають свої проблеми «в собі». «Агресори» характеризуються низьким рівнем суб'єктивного контролю, імпульсивністю, самовпевненістю, бажанням стати лідером, високим рівнем агресії, неадекватною самооцінкою, зухвалістю та агресивністю (у ставленні до дорослих та однолітків) тощо. У більшості випадків це є фізично розвинуті хлопці або дівчата, які виховувались у сім'ях з негативним соціально-психологічним кліматом – недбайливим або ворожим ставленням з боку батьків, використанням покарань та ін. Варто зазначити, що хлопці-агресори більше схильні до проявів агресії фізичного типу, а дівчата – до вербальної та соціальної.

У контексті розгляду проблеми третирування у шкільному середовищі доцільно розкрити причини виникнення означеного явища. Так, О. Барліт зазначає, що третируванню в освітньому середовищі сприяють:

1. Анонімність великих шкіл і відсутність різноманіття вибору

освітніх установ, тобто менша ймовірність виявлення акту насильства та його обмеження, в силу того, що вчителю важко «дійти» до кожного учня, заглибитися в його проблеми.

2. Поганий мікроклімат в педагогічному колективі. Дратівливість, незадоволеність, негативні емоції, професійне та емоційне вигорання вчителів можуть переходити в агресію по відношенню до дітей.

3. Байдужість і байдуже ставлення, тобто перевантажені роботою педагоги часто не втручаються, вважаючи за краще залишати вирішення ситуації самим дітям [1].

Аналіз літературних джерел свідчить, що науковці виділяють такі основні причини булінгу: помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима; бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків (боротьба за лідерство); бажання привернути увагу впливових дорослих; нудьга; компенсація за невдачі в навчанні чи громадському житті; вікова різниця школярів; тиск батьків; жорстоке поводження батьків та відсутність їхньої уваги до дитини; соціальний статус та матеріальні статки батьків; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитись до них; відсутність предметного дозвілля [3; 5; 6]. Отже, причини булінгу можуть бути зовнішні, які пов'язані із закономірностями існування колективу та суспільства та внутрішні, що зумовлені індивідуальними особливостями школярів.

Варто зазначити, що передумовами третирування можуть бути і особистісні фактори, що спонукають дитину до проявів агресії та насилля. До таких факторів належать: особливості психіки (нервовість, дратливість, низький рівень розвитку волевих якостей, надмірна імпульсивність, тривожність); спадковість; органічне ураження головного мозку (травми, арахноїдити, менінгіти та ін.); недостатній розвиток інтелекту та комунікативних навичок, знижений рівень саморегуляції, надмірна емоційність, демонстративність, низький розвиток ігрової діяльності, неадекватна самооцінка тощо.

Проблему третирування в освітньому середовищі, враховуючи макро-, мезо- і мікрофактори соціалізації особистості, загострюють такі чинники [2]:

- відсутність загальнодержавної програми з протидії агресії і насильства у шкільному (молодіжному) середовищі;
- неузгодженість взаємодії певних секторів соціальної роботи;
- недостатня координація діяльності навчальних закладів та соціальних установ ускладнює реалізацію часткових регіональних програм;
- дефіцит методичних програм роботи з кривдниками;
- інформатизація та технократизація соціуму, що передбачає інформаційне перенасичення та перевантаження (перегляд відеофільмів із сценами агресії та насильства, реклама, комп'ютер, мобільний телефон, Інтернет тощо);
- тенденція замовчувати про випадки насильства;
- малий досвід ефективного розв'язання проблеми агресії та насильства у професійній практиці;
- низький рівень професійної компетентності фахівців освітньої і соціальної сфери (вчителі, соціальні педагоги, психологи).

В Україні існує низка нормативно-правових документів щодо попередження насильства та жорстокості в освітньому середовищі, зокрема: Конституція України (ст. 3, 28, 52); Закон України «Про охорону дитинства»; Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»; Наказ МОН «Про життя додаткових заходів щодо профілактики та запобігання жорстокому поводженню з дітьми»; Наказ МОН «Про життя вичерпних заходів, спрямованих на дотримання законодавства щодо захисту прав неповнолітніх»; Закон України «Про захист суспільної моралі»; Наказ МОН України «Про виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки України, Міністерства внутрішніх справ України та Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту з питань профілактики злочинності та проявів насилля серед учнівської молоді, безпритульності і бездоглядності дітей»; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про життя вичерпних заходів спрямованих на дотримання законодавства, щодо захисту прав неповнолітніх»; Наказ Держкомітету у справах сім'ї та молоді, Міністерства внутрішніх справ, Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження порядку звернень та повідомлень з при-

воду жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення»; «Інструктивно-методичний лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України щодо запобігання негативному впливу інформаційно-комунікативних технологій на формування моральної свідомості учнівської та студентської молоді» та ін. Проте, незважаючи на значну кількість документів щодо профілактики агресії, насильства та жорстокості, варто зазначити, що ця правова база є недостатньою. Це підтверджується тим, що вона не охоплює низку питань, пов'язаних із третируванням саме у шкільному середовищі. Окрім того, відсутня загальнодержавна програма профілактики булінгу в освітніх закладах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У процесі дослідження з'ясовано, що поняття «мобінг» та «булінг» не є тотожними, оскільки мають деякі

відмінні ознаки (сфера прояву, рольова структура та ін). Термін третирування є більш ширшим і може співвідноситись як з мобінгом, так і з булінгом. Стосовно шкільного середовища більш доцільним є використання поняття «булінг» або «шкільне третирування», яке визначається як сукупність соціальних, психологічних та педагогічних проблем, що охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля зі сторони індивіда або групи по відношенню до індивіда (декількох індивідів), що не в змозі захистити себе у даній ситуації. Охарактеризовані особливості, ознаки, види, форми та рольова структура третирування у шкільному середовищі зумовлюють необхідність розгляду та розробки технологій та заходів щодо попередження та подолання означеної проблеми, а також аналіз зарубіжного досвіду щодо профілактики булінгу, що і є перспективою подальших розвідок у цьому напрямі.

Література та джерела

1. Барліт О. О., Барліт А. Ю. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі / А. Ю. Барліт, О. О. Барліт. – Запоріжжя: Олекс, 2011. – 52 с.
2. Докторович М. Шкільний мобінг: зміст, чинники та шляхи подолання / М. Докторович // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції: Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. – Тернопіль: Стереарт, 2014. – С. 165-167.
3. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Д.А.Лэйн. – Режим доступа: <http://www.zipsites.ru>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Лушпай Л. Буллинг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). [Електронний ресурс] / Л. Лушпай. – Режим доступу: <http://eprints.oa.edu.ua/76111/buling.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі: методичні рекомендації / [Дроздов О. Ю., Живолуп Л. В., Ніжинська О. В., Сухенко Я. В.]; за ред. Я. В. Сухенко. – Полтава: ПОІППО, 2011. – 80 с.
6. Система захисту дітей від жорстокого поводження: навч.-метод. посіб. / Л. С. Волинець, Т. О. Дорошок, М. В. Євсюкова та ін.; [ред.: К.Б. Левченко, І.М. Трубавіна]; Держ. соц. служба для сім'ї, дітей та молоді, Міжнар. жіночий правозахис. центр «Ла Страда – Україна». – К.: Держсоцслужба, 2005. – 395 с.
7. Шуміло О.О. Щодо визначення видів насильства серед учнівської молоді. [Електронний ресурс] / О. О. Шуміло. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pbzz_2014_27_31.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Leymann H. The Mobbing Encyclopaedia. [Електронний ресурс] / H. Leymann. – Режим доступу: <http://www.leymann.se/English/frame.html> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. [Електронний ресурс] / D. Olweus. – Режим доступу: <http://www.oecdobserver.org>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена ростом в современных общеобразовательных учебных заведениях случаев третирувания. В статье осуществлен сравнительный анализ понятий «третирувание», «буллинг», «моббинг»; раскрыта сущность и содержание понятия «третирувание», охарактеризованы его признаки, формы, ролевая структура, личностные черты «агрессора» и «жертвы». Раскрыты причины возникновения третирувания в общеобразовательном учебном заведении. Рассмотрены нормативно-правовые документы по профилактике данной проблемы.

Ключевые слова: третирувание, буллинг, моббинг, школьная среда, агрессия.

The topicality of the material considered in the article has been conditioned by the spread ill-treatment cases in modern secondary schools. The comparative analysis of concepts of "ill-treatment", "bulging", "mobbing" has been conducted as well as the signs, forms, role structure, personality traits of "aggressor" and the victim. The reasons of ill-treatment in secondary schools has been exposed. Normative legal documents to the prevention of the noted problem have been considered.

Key words: ill-treatment, bulging, mobbing, school environment, aggression.

УДК 301 (477. 83)

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПРАКТИКИ МЕШКАНЦІВ ПОГРАНИЧЧЯ ЗАХІДНОГО КОРДОНУ УКРАЇНИ ЯК ПРОЯВ ПОГРАНИЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Гвоздецька Богдана Григорівна
м.Дрогобич

У статті зосереджено увагу на релігійних практиках, що є специфічними соціокультурними практиками, які формують та характеризують ідентичність мешканців західного пограниччя України. У центрі нашої уваги – відзначення релігійних свят. Святкування того чи іншого свята (релігійного чи державного, офіційного або неофіційного) несе у собі певні змістовні навантаження, тобто певні цінності, норми та світоглядні переконання. Зважаючи на те, що західний регіон – найбільш релігійний в Україні, релігійні свята для його мешканців є набагато вагомішими та більш значущими, ніж офіційні чи неофіційні державні свята. Святкуючи свята (релігійні) сусідів по той бік кордону, мешканці українського пограниччя тим самим приймають їхні цінності та норми, які закладаються у зміст цих свят,

та ідентифікуються з ними. Дані статті базуються на результатах проведеного соціологічного опитування на пограниччі Карпатського регіону – Львівської, Івано-Франківської, Чернівецької та Закарпатської областей.

Ключові слова: релігійні практики, ідентичність, пограниччя, західний кордон, мешканці пограниччя.

За рівнем релігійності Україна входить до першої сімки із двадцяти трьох досліджуваних країн Європи після Кіпру, Польщі, Португалії, Ірландії, Словаччини та Болгарії [1, с.51]. Однак, слід мати на увазі, що таке самовизначення далеко не завжди пов'язане з реальним залученням громадян до діяльності релігійних громад. Часто воно є складовою соціокультурної, етнічної чи навіть

ідеологічної самоідентифікації – як відповіді на суспільно-політичні та соціально-економічні процеси, що відбуваються в суспільстві і створюють той контекст, у якому, власне, і самовизначається людина [3, с.37].

Так чи інакше, релігія в українському суспільстві відіграє велику суспільно значиму роль. Вона виступає соціальним інтегратором, який підтримує суспільно-духовну стабільність та єдність українського суспільства яке є поліетнічним, полікультурним та поліконфесійним.

Релігійні практики є однією із соціокультурних практик, що виступають чинником формування та функціонування ідентичностей, зокрема, ідентичностей мешканців пограниччя західної України. У нашому випадку це відзначання релігійних та офіційних чи неофіційних свят своїх сусідів, які мешкають по той бік кордону. Дана соціокультурна практика (поведінковий компонент) відноситься до макрорівня ідентифікаційних практик [2, с.184].

Проблематика релігійності досить добре розроблена та досліджена українськими науковцями в тих чи інших вимірах, зокрема релігійній ідентифікації присвячені праці В. Докаша, М. Паращевін, Л. Рязанової, О. Севекиної, О. Шуби, тощо. Дослідженням молодіжної релігійності займалися Н. Гаврілова, Н. Дудар, В. Єленський, А. Колодний, М. Новиченко.

Метою даної статті є аналіз релігійних практик мешканців пограниччя та вплив цих практик на формування пограничної ідентичності.

Відзначання того чи іншого свята (релігійного, державного чи офіційного або неофіційного) несе у собі певні змістовні навантаження, тобто певні позиції, цінності, норми та світоглядні переконання. Загалом, можна погодитися з дослідниками у тому, що: «релігійність характеризує якісну та кількісну визначеність (ступінь, рівень, характер) суб'єктивного засвоєння релігійних ідей, цінностей, норм та їхній вплив на поведінку, життєдіяльність віруючих, релігійних спільнот» [4, с.206].

Зважаючи на те, що найвищий рівень релігійності виявляють жителі Заходу країни, де 89% опитаних віднесли себе до віруючих [3, с.37], релігійні свята для цих мешканців є набагато вагомими та значущими, ніж офіційні чи неофіційні державні свята.

Релігійні ідентичності (як традиційні, так і нетрадиційні) формуються на межі конфесійної належності й віри людей. Вони у своїй більшості ідентифікують себе з релігійним або церковним життям. Іде оцінювання на основі „Інші” – „Я” – „Ми”, тобто людина ще не сприймає себе релігійною, а розглядає свої дії під кутом зору своєї групи чи суспільства, цінності яких більш чи менш придатні для неї [5, с.311]. Польський дослідник В. Єдинак звертає увагу на таке явище, як «еґоцентричну модифіковану» релігійність, тобто вибіркоче виконання церковних приписів і заборон, точніше виконання тільки тих із них, які з різних причин відповідають даній особі [6, с.202].

Тому є підстава стверджувати, що релігія відіграє вагому роль у формуванні громадянської ідентичності. По-перше, релігія здатна через систему норм, цінностей, примусів, установок, канонів інститутів управляти поведінкою, вчинками віруючих, діяльністю релігійних організацій, формувати та коригувати міжособистісні стосунки. Отже, вона закликає дотримуватися певних норм і правил, тобто виховує моральні якості. По-друге, належність до релігії, яка має досить драматичну історію, і ця історія тісно переплетена з історією країни, громадянином якої є людина, має велику потенційну силу. Бо тоді громадянство і належність до певної релігії створюють змістовний ряд, доходять іноді до стереотипізації у суспільній свідомості, наприклад, українець – православний [7, с.196].

У 2011 р. нами було проведено соціологічне опитування мешканців пограниччя Карпатського регіону, яке охопило – Львівську, Івано-Франківську, Чернівецьку та Закарпатську області. Опитування проводилося методом стандартизованого телефонного інтерв'ю. Масштабність об'єкту дослідження стала передумовою багатоступеневого формування вибіркової сукупності. Першим етапом формування вибірки став цілеспрямований відбір населених пунктів пограниччя, кожної із областей, які б могли репрезентативно представити усіх мешканців пограниччя

досліджуваних територій. До вибірки включені міські та сільські населені пункти, максимально наближені до кордону. Другий етап передбачав випадковий систематичний відбір респондентів на основі телефонних довідників населених пунктів, які було включено до вибірки. Обсяг вибірки склав 800 респондентів, віком від 18 років.

Серед завдань дослідження ми намагалися з'ясувати, якою мірою мешканці пограниччя беруть участь у святкуванні тих чи інших свят які стосуються їхніх сусідів, що мешкають по той бік кордону. З цією метою до соціологічного інструментарію включили запитання: „Чи відзначає Ви свята країни-сусіда (релігійні, офіційні та неофіційні)?”. Дане запитання було представлено такими варіантами відповіді 1) так – дана відповідь засвідчила, що респондент відзначає усі свята, які святкуються по той бік кордону; 2) тільки релігійні – мешканець пограниччя відзначає тільки релігійні свята; 3) ні – не відзначає жодних свят, які стосуються країни-сусіда.

З рисунка 1 видно, що половина 54,6% мешканців західного пограниччя України зовсім не відзначають свят, які стосуються країни сусіда, однак дещо менший відсоток опитаних (що в сумі становить 45,4%) беруть участь у святкуванні тих чи інших свят – з них 27,4% відзначають тільки релігійні свята, а 18,0% – усі свята своїх сусідів.

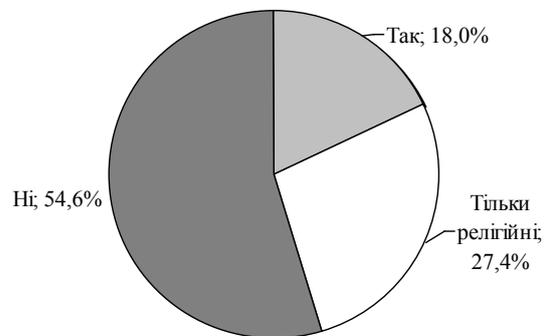


Рис. 1. Розподіл відповідей мешканців пограниччя Карпатського регіону на запитання „Чи відзначає ви свята країни-сусіда (релігійні, офіційні та неофіційні)?”

Аналізуючи взаємозалежність між соціокультурною практикою і ідентичностями мешканців західного пограниччя України можна побачити певну залежність. Серед мешканців західного пограниччя які себе ідентифікують як представники інших етнічностей (поляк, угорець, словак, румун, молдаван) та представник подвійної етнічності найбільше респондентів відповідно (58,3% та 46,7%) які святкують усі свята (офіційні та релігійні) своїх сусідів по той бік кордону. Тільки релігійні свята в більшості святкують мешканці пограниччя з локальною та регіональною ідентичністю відповідно 32,4% та 31,4% опитаних. Найбільш байдужими до цієї соціокультурної практики є мешканці пограниччя з ідентичністю радянська людина (76,9%) та ідентичністю українець/ка (60,3%) опитаних (див. табл. 1).

Таблиця 1
Соціокультурна практика в залежності від ідентичності мешканців західного пограниччя, (%)

Чи відзначає ви свята країни-сусіда (релігійні, офіційні та неофіційні)?	Ідентичності мешканців пограниччя						
	українець/ка	іншої націонал.	представник подвійної націонал.	мешканець області	мешканець пограниччя	радянська людина	європеець
так	14,1	58,3	46,7	10,2	11,3	0	15,4
тільки релігійні	25,6	11,1	23,3	31,4	32,4	23,1	26,9
ні	60,3	30,6	30,0	58,4	56,3	76,9	57,7

Щодо відзначення свят країни-сусіда залежно від етнічної приналежності мешканців пограниччя, видно, що у більшості усі свята святкують мешканці пограниччя неукраїнської етнічності відповідно 47,0% опитаних, серед українців таких лише 11,2% респондентів. Тільки релігійні свята святкують 28,8% респондентів

неукраїнської етнічності, та 21,2% опитаних української етнічної приналежності. Повністю байдужими до усіх свят у переважній більшості є українці – 59,9% опитаних, та третина (31,8%) мешканців пограниччя неукраїнської етнічності (див. рис. 2).

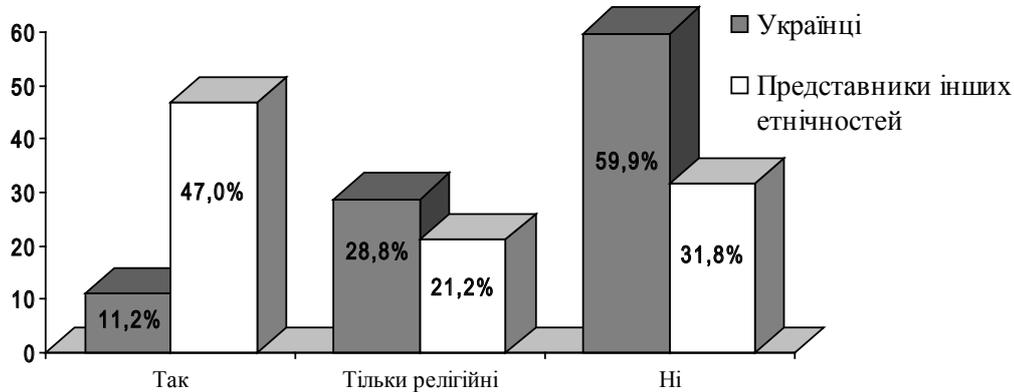


Рис. 2. Розподіл відповідей мешканців пограниччя Карпатського регіону на запитання „Чи відзначаєте ви свята країни-сусіда (релігійні, офіційні та неофіційні)?“, залежно від етнічної приналежності.

У відзначенні свят, які стосуються країни-сусіда, залежно від вікових категорій мешканців пограниччя Карпатського регіону, прослідковуються такі закономірності. Зі зростанням віку збільшується кількість респондентів, які відзначають усі свята своїх закордонних сусідів, найбільше таких опитуваних серед найстарших вікових груп 50 – 59 років та 60 – старше – відповідно 21,6% – 20,5% опитаних. Середні вікові групи (30 – 39 років та 40 – 49 років) виділяються такими показниками: 36,6% та 31,9% у святкуванні тільки релігійних свят. Молодь увібрала найбільший показник 66,9% респондентів, які є байдужими до свят сусідів по той бік кордону (див. табл. 2).

У розрізі освітнього рівня серед мешканців пограниччя із середньою спеціальною освітою фіксується найбільше опитуваних (20,3%), які відзначають усі свята своїх сусідів. Зі зростанням освітнього рівня зменшується кількість респондентів, які відзначають тільки релігійні свята, та збільшується кількість тих, хто не святкує їх взагалі (див. табл. 3).

З отриманих даних виходить, що майже половина мешканців пограниччя Карпатського регіону так чи інакше відзначають свята країни-сусіда, а відтак, приймають їх та ідентифікуються з цінностями та нормами, які закладаються у зміст цих свят, що стає ще одним чинником у функціонуванні пограничної ідентичності. Хоча у більшості ці свята відзначаються мешканцями пограниччя неукраїнської етнічності, однак четверта частина респондентів української етнічності також беруть участь у святкуванні. Найбільш байдужою до цих свят з усіх вікових категорій є молодь та ті респонденти, кому за 60 років, мешканці пограниччя середніх вікових категорій склали найбільший відсоток серед тих, хто відзначає свята сусідів. Встановлюється закономірність: що вищий освітній рівень мешканців пограниччя, то менше вони визнають свята країни-сусіда.

Література та джерела

1. Докаш В. Релігійна мережа України в її інституціональних вимірах: компаративний аналіз / В. Докаш // Релігія та Соціум. Міжнародний часопис. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – С.50-55
2. Простір національних ідентичностей в Україні: траєкторії формування та відтворення (методологія та методика дослідження) / [Т. О. Галіч, О. З. Гудзенко, Р. О. Савчинський, Г.-М. М. Саппа] // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Випуск 16. – Харків: Видавничий центр Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2010. – С.180-185
3. Рівень і характер релігійності українського суспільства / Національна безпека і оборона, № 1 – 2, 2011 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gazumkov.org.ua/ukr/files/category_journal/NSD119_ukr_1.pdf
4. Колодний О. Релігієзнавчий словник / О. Колодний, Б. Лобовик. – К.: Четверта хвиля, 1996. – 277 с.
5. Рязанова Л. Релігійні ідентифікації та практики / Л.Рязанова, О.Севекіна // Соціокультурні ідентичності та практики; [під ред. А. Ручки]. – К.: Інститут соціології НАН України, 2002. – С. 290 – 314.
6. Едынак В. Избранные аспекты трансформаций религиозности и нравственности польской молодежи на рубеже XX и XXI веков / Витольд Едынак // Молодіжна політика: проблеми та перспективи: збірник наукових праць / Ред. С. Щудло, П. Длугош. – Дрогобич – Перемишль: Швидкодрук, 2014. – Вип. 5. – С.202-209
7. Кувичка С. Значення впливу символів і символічних систем (релігії, міфів, казок, сучасних творів кіномистецтва) на формування громадянської ідентичності молоді / Сергій Кувичка // Молодіжна політика: проблеми та перспективи: збірник наукових праць / наук. ред. С. Щудло. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – С.194-197

Таблиця 2
Відзначення свят країни-сусіда мешканцями пограниччя Карпатського регіону, залежно від вікових категорій, (%)

Чи відзначаєте Ви свята країни-сусіда	Вік				
	18-29	30-39	40-49	50-59	60-старші
Так	10,2	17,1	19,4	21,6	20,5
Тільки релігійні	22,9	36,6	31,9	25,0	24,0
Ні	66,9	46,3	48,6	53,4	55,5

Таблиця 3.
Відзначення свят країни-сусіда мешканцями пограниччя Карпатського регіону, залежно від освіти, (%)

Освіта	Так	Тільки релігійні	Ні
Неповна середня, середня	19,3	32,2	48,5
Середня спеціальна, середня технічна	20,3	28,4	51,4
Неповна вища, вища	14,9	23,2	61,9

Отже, присутність у житті мешканців пограниччя таких соціокультурних практик як святкування свят своїх сусідів, незалежно від їх глибини, впливає на їхню життєдіяльність та ідентичність, орієнтуючи людей на інші цінності, робить їх більш толерантними до своїх сусідів. Дослідження таких соціокультурних практик, їхніх рис та виявів дасть можливість не лише фіксувати, осмислювати, але й прогнозувати процеси, що відбуваються між мешканцями пограниччя по різні боки кордону. Отримані ж результати сприятимуть виявленню ефективних шляхів подолання чи мінімізації тих протистоянь і упередженостей, які притаманні міжетнічним та міжрелігійним конфліктам в Україні.

В данной статье сосредоточено внимание на религиозных практиках, которые являются специфическими социокультурными практиками, формируют и характеризуют идентичность жителей западного пограничья Украины. В центре нашего внимания - празднование религиозных праздников. Празднование того или иного праздника (религиозного или государственного, официального или неофициального) имеет в себе определенные содержательные нагрузки, то есть определенные ценности, нормы и мировоззренческие убеждения. Учитывая то, что западный регион - самый религиозный в Украине, религиозные праздники для его жителей гораздо весомее и более значимыми, чем официальные или неофициальные праздники. Празднуя праздники (религиозные) соседей по ту сторону границы, жители украинского пограничья тем самым принимают их ценности и нормы, которые закладываются в содержание этих праздников, и идентифицируются с ними. Данные статьи базируются на результатах проведенного социологического опроса на границе Карпатского региона - Львовской, Ивано-Франковской, Черновицкой и Закарпатской областей.

Ключевые слова: религиозные практики, идентичность, пограничье, западная граница, жители пограничья.

This article focuses on the religious practices that are specific socio-cultural practices that shape and characterize the identity of the inhabitants of the western frontier of Ukraine. Our focus - celebration of religious holidays. The celebration of a holiday (religious or state, official or unofficial) bears certain semantic load, i.e. certain values, norms and ideological beliefs. As the western region is the most religious in Ukraine, religious holidays for its residents are of great importance and are much more important than formal or informal public holidays. Celebrating the holidays (religious) of neighbours across the border, residents of Ukrainian borderlands thus take their values and norms, which lie in the content of these holidays, and identified with them. The data of the article are based on opinion poll conducted on the border of the Carpathian region - Lviv, Ivano-Frankivsk, Chernivtsi and Transcarpathian regions.

Key words: religious practices, identity, frontier, western border, borderland inhabitants.

УДК 371.132: 355.23(477)

СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Гнидюк Олександр Петрович
м.Хмельницький

У статті охарактеризовано сутність, зміст і структуру готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення з урахуванням особливостей їх професійної діяльності та вимог керівних документів щодо їх фізичної підготовленості. У структурі готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників виокремлено мотиваційно-особистісний, пізнавально-інформаційний та операційно-діяльнісний компоненти, які дозволяють здійснювати контрольню-оцінну діяльність щодо особистого фізичного самовдосконалення.

Ключові слова: готовність, фізична підготовка, фізичне самовдосконалення, офіцери-прикордонники.

Актуальність теми. Оперативно-службова діяльність персоналу Державної прикордонної служби України характеризується високими фізичними навантаженнями та психічним напруженням. Вона передбачає фізичну готовність кожного прикордонника до виконання професійних завдань. З огляду на це для забезпечення фізичної готовності прикордонників до професійної діяльності, до оволодіння зброєю і бойовою технікою та ефективного їх використання, до перенесення фізичних навантажень, нервово-психічних напружень в екстремальних ситуаціях важливе значення має формування у них готовності до фізичного самовдосконалення.

При належній організації педагогічного процесу в правоохоронному навчальному закладі фізичний розвиток та готовність до фізичного самовдосконалення є важливим фактором підвищення ефективності навчання та професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників. Саме тому важливо на сьогодні створити умови, які б забезпечували формування у майбутніх офіцерів-прикордонників звички бути фізично активними протягом усього життя, тобто мати високий рівень готовності до фізичного самовдосконалення.

Метою статті є визначення сутності, особливостей змісту і структури готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення.

Стан розробленості проблеми дослідження. Проблема формування фізичної готовності до професійної діяльності є об'єктом уваги багатьох дослідників. Концептуальні положення щодо ролі фізичної культури та фізичного виховання в історії українського

суспільства розглядали Г. Ващенко, І. Боберський, Е. Жарський, С. Гайдучок, В. Сухомлинський, Я. Тимчак, О. Тисовський та ін. Загальнотеоретичні питання фізичної підготовки досліджували В. Бальсевич, В. Видрін, Ю. Ніколаєв та ін. Психологічні основи формування готовності до фізичного самовдосконалення визначено в працях Б. Ананьєва, Л. Виговського, О. Леонтєєва, А. Маслоу, К. Платонова, Г. Селевка, К. Роджерса та ін. Окремі аспекти фізичної підготовки та фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів досліджено в працях Н. Борейко, Д. Донскова, О. Молодікіна, В. Романчука та ін.

Водночас доводиться констатувати, що до останнього часу проблему фізичної готовності до професійної діяльності розглядали, як правило, в вузькому аспекті – як розвиток фізичних якостей, збільшення фізичної працездатності та короткочасне покращення рівня фізичної підготовленості. На сьогодні недостатню увагу приділяється формуванню у майбутніх офіцерів-прикордонників навичок фізичного самовдосконалення, розвитку умінь їх застосовувати у різних умовах оперативно-службової діяльності.

Результати дослідження. Поняття «готовність» у наш час використовують для позначення доведення до цілковитої завершеності, досконалості того, хто може і бажає щось виконати, як здатність виконати будь-що, а також як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій. Вперше це поняття почали використовувати психологи наприкінці XIX ст. при характеристиці психічного стану людини, для позначення її активності.

Сьогодні дослідники розглядають готовність як невід'ємну частину функціонування людини у різних сферах її відносин зі світом. Зокрема М. Дяченко й Л. Кандибович, трактують це поняття як умову успішного виконання професійної діяльності, що її повинна формувати й удосконалювати як сама людина, так і вся системою державних заходів [2, с.49-52].

Загалом можна виокремити декілька підходів до трактування готовності. У психолого-педагогічній літературі готовність до діяльності розглядають як на функціональному, так і на особистісному рівні. Зокрема на функціональному рівні (М. Левітов, В. М'ясищев, Д. Узнадзе та ін.) готовність визначають, по-перше, як цілісний вияв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами і властивостями особистості, по-друге, як психічний стан, що характеризує психічну діяльність загалом у той чи

інший період часу.

Відповідно до особистісного підходу (А. Деркач, П. Гальперін, В. Давидов, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Б. Ломов, В. Сластьонін та ін.) готовність тісно пов'язана з особистісними передумовами успішної діяльності. На думку вчених, це стійка характеристика особистості, складний, цілеспрямований вияв особистості, який має динамічну структуру. Так, наприклад, А. Деркач визначає готовність до професійної діяльності як цілісний прояв усіх сторін особистості фахівця, що охоплює пізнавальні, емоційні й мотиваційні компоненти, необхідні для подальшої діяльності [1]. Дослідники, розглядаючи готовність як фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності, трактують її як категорію теорії діяльності: з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого боку – як установку на щось.

Загалом можна вести мову про те, що готовність містить всі необхідні елементи дії, які необхідні для успішного вирішення поставленого завдання. Першочергового значення при цьому набуває усвідомлена потреба. Далі йде вироблення плану, моделей, схем майбутніх дій. Потім людина вдається до предметних дій, застосовує певні засоби й способи діяльності, порівнює хід і отримані результати з поставленою метою, вносить необхідні зміни. Аналіз ситуації, рішення, розвиток задуму, емоцій, прояв і зміна готовності визначаються домінуючим мотивом, який забезпечує необхідну тривалість і спрямованість активності особистості. Готовність людини до діяльності якби акумулює в собі усі необхідні й достатні для успішного вирішення поставленого завдання елементи майбутньої дії.

Відповідно до цього вчені розглядають і структуру готовності. Дослідники пропонують виокремлювати декілька компонентів. Зокрема дослідники А. Деркач і Н. Кузьміна вважають, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяють йому виконувати свою діяльність на рівні вимог науки й техніки. Оскільки будь-яка діяльність, на думку вчених, є вирішенням низки завдань, професіоналізм (готовність) у ній виявляється, насамперед, в умінні бачити завдання, їх формулювати, застосувати методологію й методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу при вирішенні завдань, а також в умінні оцінювати й вибирати методи найбільш доцільні для їхнього вирішення [1].

У свою чергу М. Дьяченко і Л. Кандибович серед структурних компонентів готовності виокремлюють мотиваційний (усвідомлення потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу; ставлення до професійної діяльності); орієнтаційний (усвідомлення цілей та завдань діяльності, осмислення й оцінка умов діяльності, актуалізація досвіду); операційний (професіоналізм у своїй роботі, володіння методами і прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями тощо; комплексний підхід до професійної діяльності); вольовий (самоконтроль себе в процесі професійної діяльності, мобілізація сил відповідно до умов діяльності та завдань; самоконтроль, самонавіювання); оцінний або рефлексивний (оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і ступеня досягнення певного результату) [2].

Учений О. Молодкін у структурі готовності до фізкультурного самовдосконалення пропонує виокремлювати такі компоненти: ціннісно-мотиваційний (фізкультурно-спортивні цінності, потреби й мотиви); інструментальний (психічні й фізичні кондиції, фізкультурно-спортивні й техніко-тактичні знання, уміння й навички); рефлексивно-діяльнісний (самоврядування фізкультурно-спортивною діяльністю, активність у позанавчальній фізкультурно-спортивній діяльності) [5].

Таким чином, готовність людини до праці вчені розглядають по-різному, залежно від специфіки професійної діяльності. Педагоги визначають готовність для позначення того, що і яким чином потрібно сформувати й розвинути в особистості відповідно до вимог певної діяльності. У педагогічних дослідженнях готовність визначають як якісну характеристику рівня підготовки особистості до діяльності та у зв'язку з розглядом передумов ефективної діяльності. Різні трактування поняття готовності можна пояснити специфікою структури діяльності у різних суспільних сферах [8].

Загалом аналіз наукової літератури дозволяє визначити поняття «готовність до діяльності» як сукупність окремих якостей,

потреб або станів особистості, як систему узагальнених знань і умінь, що необхідні для цілеспрямованої діяльності. Більшість авторів у структурі готовності виокремлюють мотиваційний, пізнавальний, емоційний компоненти, вольові якості, загальний психофізіологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей, а також спрямованість особистості на виконання певних дій. Усі ці складові. На думку вчених, дадуть майбутньому фахівцеві можливість свідомо й сумлінно виконувати свої професійні обов'язки [8].

Що стосується поняття «фізичне самовдосконалення», слід зазначити, що вчені трактують його як процес і як складний вид діяльності з формування себе як фахівця (К. Абулханова-Славська, М. Дьяченко, Л. Кандибович), як усвідомлений саморозвиток особистості (Г. Селевко, О. Ухтомський), як самостійну внутрішню активність, спрямовану на професіоналізацію (Е. Зеер, А. Маркова), як саморух особистості через самоактуалізацію (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) та ін. Самовдосконалення охоплює сукупність дій, об'єднаних феноменом «само» – самоактуалізацію, самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляцію, самореалізацію, самоаналіз, самооцінку, що через самоорганізацію ведуть до позитивних особистісних змін, до самоперетворення. Загалом аналіз філософських, психологічних та педагогічних досліджень з проблеми готовності до професійної діяльності та фізичного самовдосконалення дозволяє зробити висновок про те, що готовність до фізичного самовдосконалення є не тільки психологічним, але й педагогічним явищем, тому що йдеться про можливість педагогічного впливу на його результативність.

Вихідною умовою й результатом самовдосконалення є готовність фахівця до фізичного самовдосконалення. Наприклад, О. Крахмальов визначає готовність до фізичного самовиховання курсантів вищих військових навчальних закладів як інтегральний психічний стан особистості, представлене сукупністю інтелектуального, психічного й діяльнісного компонентів, що мають чітко виражену орієнтацію на професійну діяльність майбутнього офіцера, у якій фізичне самовиховання є найважливішою складовою його професійної підготовленості [4].

Як бачимо, вчені визначають значення готовності фахівців до фізичного самовдосконалення з урахуванням вимог їх професійної діяльності та структурних компонентів готовності як особистісної властивості й сутності фізичного самовдосконалення як процесу та результату активності людини із самозміни. Загалом аналіз наукової літератури та урахування особливостей професійної діяльності офіцера-прикордонника дозволяє його готовність до фізичного самовдосконалення розглядати як професійно важливу особистісну властивість, що дозволяє усвідомлено, цілеспрямовано, систематично й самостійно будувати й здійснювати стратегію фізичного професійного особистісного росту в процесі професійної діяльності.

Далі слід зазначити, що сутність та складові фізичного самовдосконалення офіцерів-прикордонників багато в чому обумовлені специфікою їх діяльності та вимогами до фізичної підготовленості. Йдеться про те, що офіцер-прикордонник повинен володіти необхідним обсягом прикладних рухових навичок, фізичних та психологічних якостей, повинен бути здатним переносити великі фізичні навантаження без зниження професійної працездатності в умовах повсякденної діяльності з охорони державного кордону, а за необхідності, й при відбитті терористичної атаки чи веденні сучасного бою. Окрім цього, офіцер-прикордонник повинен знати теоретичні основи фізичної підготовки, володіти методичними навичками навчання підлеглих і виховання у персоналу постійного прагнення до систематичних занять фізичними вправами, здорового способу життя, а також прийомів та дій з фізичного самовдосконалення.

У керівних документах, що регламентують службову діяльність офіцерів-прикордонників, йдеться про те, що він повинен:

- на належному рівні виконувати вправи і нормативи з фізичної підготовки відповідно до вимог Наставови з фізичної підготовки (НФП – 99);
- уміти навчати персонал фізичних вправ, прийомів і дій, методично грамотно проводити всі форми фізичної підготовки в прикордонному підрозділі;

- дотримуватись вимог особистої та громадської гігієни, проводити індивідуальні тренування з використанням методів самоконтролю за функціональним станом організму;
- організувати змагання у прикордонному підрозділі з військово-прикладних видів спорту;
- проводити контроль фізичної підготовленості підлеглих і оцінювати фізичну підготовку підрозділу [7].

В Освітньо-кваліфікаційній характеристиці на випускника НАДПСУ за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» за напрямом підготовки «Охорона та захист державного кордону» визначено, що офіцер-прикордонник повинен виконувати вправи з фізичної підготовки, вдосконалювати фізичні якості підлеглих та управляти процесом їх навчання [6].

Передбачено також що офіцер-прикордонник повинен організувати фізичну підготовку особового складу підрозділу. Йдеться про те, що він повинен уміти:

- організувати і здійснювати фізичну підготовку персоналу відповідно до вимог керівних документів;
- проводити навчально-тренувальні, інструкторсько-методичні, показові заняття з фізичної підготовки, ранкову фізичну зарядку та спортивно масову роботу;
- здійснювати перевірку та оцінку розвитку основних та спеціальних фізичних якостей персоналу підрозділу;
- здійснювати заходи щодо запобігання особистого травматизму та здійснювати виконання заходів безпеки підлеглими під час занять (тренувань) з фізичної підготовки;
- володіти методикою організації особистих тренувань для підтримання високого рівня індивідуальної фізичної підготовленості [6].

З огляду на це у структурі готовності до фізичного самовдосконалення ми з урахуванням психолого-педагогічних досліджень (М. Дяченко, Л. Кандибович та ін.) [2] виокремили мотиваційно-особистісний, пізнавально-орієнтаційний та операційно-діяльнісний компоненти, наповнивши їх конкретним функціональним змістом, що відображає особливості їх професійної діяльності та професійного фізичного самовдосконалення.

Зокрема враховано, що, як свідчать дані психолого-педагогічних досліджень (М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Сафін та ін.) [2], у структурі готовності особливе значення має мотиваційно-особистісний компонент, який є свого роду стрижневим, спрямовуючим, тому що без мотиву і змісту не можлива жодна діяльність. Саме в мотиваційній сфері відображаються найбільш значимі характеристики готовності до фізичного самовдосконалення, які стосуються розуміння прикордонником своїх фізичних можливостей та визначення необхідності їх удосконалення, що виявляється в інтересі до фізичного самовдосконалення, прагненні досягти успіху. Цей компонент виражає ціннісне усвідомлене ставлення майбутнього офіцера-прикордонника до необхідності та умов фізичного самовдосконалення; охоплює сформовані особистісні якості, зокрема наполегливість, цілеспрямованість, витривалість та ін., його намагання актуалізувати та забезпечити необхідні умови для фізичного самовдосконалення в заданому режимі і досягти необхідних результатів. Це також почуття відповідальності, упевненість в успіху, наснага й уміння управляти собою й мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання страху й сумнівів перед невідомим.

У свою чергу пізнавально-інформаційний компонент готовності до фізичного самовдосконалення охоплює відповідні психолого-педагогічні, предметні й спеціальні знання. Зокрема психолого-педагогічні знання – це відомості із загальної та вікової психології людини, основи управління педагогічними системами та ін. Спеціальні знання стосуються інформації про особливості фізичного самовдосконалення, основні стратегії, технології, засоби та форми роботи.

Загалом йдеться про те, що офіцер-прикордонник повинен знати зміст фізичної підготовки та фізичного самовдосконалення, їх форми та засоби, методик розвитку фізичних та спеціальних якостей, а також військово-прикладних рухомих навичок; порядок та вимоги щодо організації та проведення всіх форм фізичної підготовки в підрозділах ДПСУ та основні напрямки роботи з фізичного самовдосконалення та ін.

Необхідність виокремлення ще одного компонента фізичного самовдосконалення – операційно-діяльнісного – підтверджене дослідженнями К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Е. Климова, А. Маркової та інших щодо того, що для здійснення професійного самовдосконалення необхідні не тільки бажання, певні якості особистості, але й уміння професійного фізичного самовдосконалення. З огляду на це у нашому випадку операційно-діяльнісний компонент готовності до фізичного самовдосконалення охоплює комплекс умінь, необхідних для фізичного самовдосконалення. Це насамперед уміння визначати життєві цінності й досягати конкретних практичних результатів у фізичному самовдосконаленні; уміння самостійно формувати і розвивати необхідні професійно-фізичні якості. Цей компонент готовності до фізичного самовдосконалення містить також сформовані вміння здійснювати контрольну-оцінну діяльність щодо свого фізичного самовдосконалення, об'єктивно оцінювати свої дії, визначати нові стимули до фізичного самовдосконалення, посилювати, зміцнювати, конкретизувати мотиви до фізичного самовдосконалення, а також підтримувати віру в успіх.

Висновки. Зміст й структура готовності майбутніх офіцерів-прикордонників визначається особливостями їх професійної діяльності та вимогами керівних документів щодо їх фізичної підготовленості. З урахуванням сутності поняття «діяльність» і «готовність до самовдосконалення», поглядів педагогів і психологів на готовність до діяльності як єдність мотиваційних, пізнавальних, операційних та емоційно-вольових компонентів, готовність офіцера-прикордонника до фізичного самовдосконалення можна розглядати як професійно важливу особистісну властивість, що охоплює переконаність в соціальній і особистій значимості фізичного самовдосконалення, знання стратегії, технології, методів та засобів фізичного самовдосконалення, особистісні якості та уміння, необхідні для постійного та цілеспрямованого самостійного підвищення рівня фізичної підготовленості, для усвідомленої, цілеспрямованої й систематичної побудови стратегії фізичного особистісного росту в процесі професійної діяльності. У структурі готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників можна виокремити мотиваційно-особистісний, пізнавально-інформаційний та операційно-діяльнісний компоненти.

Перспективами подальших досліджень є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення.

Література та джерела

1. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина. – М.: Луч, 1993. – 23 с.
2. Дьяченко М.И. Психологическая готовность / М.И.Дьяченко, А.А.Кандыбович. – М.: Наука, 1986. – С.49-52
3. Клименко Г.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самосовершенствованию: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.А.Клименко. – Пенза, 2009. – 201 с.
4. Крахмалев О.Н. Формирование готовности к физическому самовоспитанию у курсантов высших военных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Н.Крахмалев. – Рязань, 2004. – 172 с.
5. Молодкин А.Г. Формирование готовности студентов к физкультурному самосовершенствованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.Г.Молодкин. – Тюмень, 2006. – 215 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2009. – 118 с.
7. Про удосконалення роботи з персоналом Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького та навчальних центрів Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс]: наказ Адмін. Держ. прикордон. служби України від 8 листопада 2010 р. № 841. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Діденко О. В. Методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх медиків до професійного самовдосконалення / О. В. Діденко, Л. В. Дудікова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс]: електрон. наук. фах. вид. 2010. -

В статті охарактеризовані сутність, содержание і структура готовності будучих офіцерів-пограничників к фізическому самосовершенствованию с учетом особенностей их профессиональной деятельности и требований руководящих документов относительно их физической подготовленности. В структуре готовности к физическому самосовершенствованию будучих офицеров-пограничников выделены мотивационно - личностный, познавательный-информационный и операционно - деятельностный компоненты, которые позволяют осуществлять контрольно-оценочную деятельность в отношении личного физического самосовершенствования.

Ключевые слова: готовность, физическая подготовка, физическое самосовершенствование, офицеры-пограничники.

The author of the article has analyzed the essence, the content features and the structure of readiness of future border guards to physical self-improvement, taking into account characteristics of their professional activities and requirements of the guidance documents on their physical fitness. In the structure of readiness for physical self-improvement future border guards motivational and personality, cognitive-informational and operationally-active components have been selected, which allow the assessment activities in relation to personal physical self-improvement.

Key words: readiness, physical training, physical self-improvement, border guard officers.

УДК 378.147; 811

ЗАСТОСУВАННЯ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Годованець Наталія Іванівна

м.Ужгород

У статті розглядається загальна характеристика прямого методу при вивченні іноземної мови. Цей метод не передбачає використання рідної мови в процесі вивчення іноземних мов, його метою є оволодіння навичками іншомовного спілкування та застосування їх в реальному житті, зокрема в професійній сфері. Засвоєння нового матеріалу базується на використанні мовних зразків і побудови речень за аналогією.

Ключові слова: прямий метод, спілкування, іноземна мова, повторення.

Вивчення іноземної мови має таку ж довгу традицію як і сама мова. Протягом всього часу утримувався контакт між групами людей, які розмовляли різними мовами. Бажання спілкування з іншими завжди було притаманне людській натурі, хоча різні були наміри і цілі, які спонукали людину до утворення діалогу.

На початок 70-х років XIX сторіччя соціально-економічні умови в Європі докорінно змінилися. В нових умовах з'являється потреба в людях, що практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. Навчання мов за граматики- і текстуально-перекладними методами не могло більше задовольняти вимоги суспільства. В надрах перекладних методів, як їх антипод, зароджуються прямі методи, в яких на перший план висуваються практичні цілі, і, перш за все, – навчання усного мовлення.

Історія методів викладання іноземних мов найбільш повно досліджена й описана І.В.Рахмановим. Історією методики займалися К.А.Ганшина, І.А.Грузинська та ін., окремі розділи історії методів викладені в роботах Н.І.Гез, Ю.А.Жлуктенко, Р.А.Кузнецової. У розробці прямого методу брали участь психологи й лінгвісти – Б.Еггерт (B.Eggert), О.Есперсен (O.Jespersen), П.Пассі (P.Passy), Г.Світ (H.Sweet), В.Фістор (W. Vietor.) та інші, а також методисти М.Вендт (M. Vendt), Ш.Швейцер (Sh.Schweitzer), й ін. [3].

Незважаючи на значну кількість праць науковців-практиків, питання вибору найефективніших методів навчання для забезпечення усного мовлення у процесі вивчення іноземної мови залишається відкритим для доопрацювань та дискусій.

Мета дослідження – розглянути прямий метод навчання іноземної мови (з обмеженим використанням рідної мови) та визначити його переваги у процесі вивчення іноземної мови.

Термін "прямий метод" з'явився у використанні серед прихильників такого методу, які намагалися асоціювати лексичні одиниці іноземної мови безпосередньо з їх значенням, оминаючи рідну мову, у навчальному процесі. Спочатку цей метод стосувався навчання лише усного мовлення. Згодом ставилися і інші практичні цілі, зокрема навчання читання. Об'єктом навчання

стала жива іноземна мова. Залучаючи рідну мову, як стверджували прихильники прямого методу, не можливо сформулювати у тих, хто навчається, відчуття чужої мови. Такий шлях вивчення мови вбачався більш простим і більш коротким. Проводячи аналогію з природним способом засвоєння рідної мови прихильники методу знаходили підтвердження правильності цих положень. Для того, щоб створити умови, аналогічні тим, які існують при засвоєнні рідної, очевидною є необхідність відтворення відповідного мовного середовища на заняттях з іноземної мови:

- Викладання здійснюється лише іноземною мовою, використовується безперекладне розкриття значень лексичних одиниць та граматичних явищ з використанням різних засобів наочності.
- Засвоєння нового матеріалу базується на використанні мовних зразків і побудови речень за аналогією, моделюючи подібне.
- В процесі навчання, слухаючи і повторюючи зразки, читаючи тексти, студенти повинні самі виводити з них правила з подальшим перетворенням їх у цілісну систему.
- Створення лексичного запасу потребує використання контексту у зв'язку з тим, що слова багатозначні. Розуміючи той факт, що мова складається не з слів, а з речень, у процесі навчання забезпечується створення грамотного лексичного запасу у студента.
- Стосовно навчання лексики слід керуватись положеннями психологічної лінгвістики [1, с.50].

Принциповою особливістю прямого методу є відмова від дедуктивного підходу до викладу граматичного матеріалу. Закономірність, тобто правило вживання того чи іншого граматичного явища, виводиться лише після його засвоєння в ході багаторазового повторення мовних зразків як в ході самого заняття, так і за допомогою підручника через систему вправ. Пріоритет практичного застосування того чи іншого мовного зразка без обов'язкового засвоєння теоретичного матеріалу характеризується як індуктивність прямого методу.

Основні положення прямого методу зводяться до наступного: в основі навчання іноземним мовам повинні бути покладені ті ж фізіологічні й психологічні закономірності, що й при навчанні рідній мові; головну роль у мовній діяльності грають пам'ять і відчуття, а не мислення. Весь процес навчання за цим методом зводиться до того, щоб створити атмосферу іноземної мови. Прихильники прямих методів прагнули виключити рідну мову під час навчання іноземної, застосовували одномовні способи семантизації мовного матеріалу, намагаючись встановити "прямі" зв'язки

слова й поняття, що знайшло відображення в самій назві методу. Особлива роль надавалась наочності: зовнішньо-предметно-зображальній, дійовій, "внутрішній", контекстуальній, що здатні допомогти встановленню цих "прямих" зв'язків між предметами і явищами, з одного боку, та їх словесними варіантами іноземною мовою – з іншого. Саме читання іноземною мовою проводиться таким чином, щоб охоплювати текст певними уривками, шукаючи певну інформацію, і зупинятися лише тоді, коли знаходиться необхідна інформація. Такий підхід до читання розвиває інтуїцію, відчуття іноземної мови. Розуміння тексту можна досягти інтуїтивним шляхом, на основі здогадки, без використання аналізу, який міг би допомогти в точному розумінні тексту. Для того, щоб розвивати іншомовне говоріння через читання текстів читання слід проводити в три етапи: перший підготовчий, або перед читання; другий сам процес читання; третій – після читання передбачає перевіроючі вправи на розуміння прочитаного тексту [2, с.38].

Прямий метод проголошує наступні принципи:

- рідна мова може не використовуватись, вчитель може не володіти нею;
- заняття починають діалогами і анекдотами у сучасному розмовному стилі;
- як наочність використовуються конкретні дії і візуальні засоби;
- граматику та мову вивчається індуктивно;
- літературні тексти читаються цілком для задоволення і не аналізуються граматично;
- учитель має бути носієм мови або мати природну вимову й навички спілкування.

Найпоширенішими представниками прямого методу є Гарольд Пальмер (H. Palmer) і Майкл Уест (M. West). Прямий метод став основою для розвитку таких суто специфічних методів навчання, як аудіолінгвальний і аудіовізуальний.

Метод Пальмера. Англійський педагог і методист Гарольд Пальмер (1877-1950) – автор більше 50 теоретичних робіт, підручників і навчальних посібників. Найціннішими методичними положеннями Пальмера є раціоналізація педагогічного процесу й систематизація навчального матеріалу. Основною метою навчання іноземній мові Пальмер уважав оволодіння усним мовленням. Його метод іменується також усним методом [6]. Найбільший інтерес у методі Пальмера представляє система вправ для створення правильних навичок усного мовлення, що ділиться на такі види:

- суто рецептивна робота (підсвідоме розуміння, свідоме усна асиміляція, тренування у виконанні наказів, односкладові відповіді на загальні питання);
- рецептивно-імітативна робота (повторення за вчителем звуків, слів і речень);
- умовна розмова (питання й відповіді, накази й відповіді, закінчення речень);
- природна бесіда [5].

Метод Уеста. Англійський педагог і методист Майкл Уест – автор близько 100 робіт, присвячених навчанню читання, усному мовленню, а також складанню навчальних словників. Читання за методом Уеста є не тільки метою, але й засобом навчання, особливо на початковому етапі: воно дозволяє нагромадити словник і створити, таким чином, базу для розвитку навичок читання й усного мовлення. Основна заслуга Уеста полягає в тому, що він створив серію навчальних посібників, що представляють собою тексти, складені на раніше відібраних лексичних одиницях з урахуванням поступовості введення нових слів і їх повторюваності (одне незнайоме слово, уведене на 50 відомих, фігурує не менш трьох разів в абзаци, можливо частіше в іншій частині уроку) [4].

Мету навчання іноземних мов Уест вбачає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту, у процесі якого читець не заглиблюється у деталі. Незважаючи на те, що Уест розробляє методику навчання читання, що не є характерним для прямих методів, його об'єднує з представниками цього напрямку трактування процесів оволодіння рідною мовою та іноземною мовою як процесів ідентичних: засвоєння мовного матеріалу шляхом його багаторазового повторення, вивчення граматики шляхом аналогії та здогадки про значення тих чи інших форм з контексту без будь-яких узагальнень і т.ін.

Майкл Уест зробив значний внесок у методику навчання читання. Він уперше розробив завершену систему навчання читання про себе на іноземній мові. Багато його рекомендацій застосовуються і в наші дні в рамках різноманітних методів для навчання так званого екстенсивного читання!

У порівнянні з методами класичної школи прямий метод був прогресивним явищем. Він давав позитивні результати завдяки раціоналізації навчального матеріалу, інтенсивному навчальному процесу, застосуванню наочних приладдя й активних методів навчання.

Одним із сучасних варіантів прямого методу є метод Блумфілда. Л.Блумфілд (Leonard Bloomfield) (1887-1949) – відомий американський мовознавець, що зробив істотний вплив на сучасний стан методики викладання іноземних мов у США й в інших країнах. Концепція Блумфілда полягає в наступному: навчання іноземній мові переслідує практичні цілі – уміння говорити і розуміти мовлення; навчання відбувається на усній основі й з усним випередженням, шляхом створення асоціацій; великого значення надається імітації й завчанням напам'ять; проводиться цілеспрямована робота з розвитку слухового сприйняття й слухової пам'яті. Робота розподіляється між інформантом (носієм мови) і викладачем-лінгвістом. Від інформанта вимагається досконале володіння рідною для нього мовою. Викладач повинен допомагати учням теоретично осмислювати матеріал, засвоєний ними практично. Основна роль належить інформанту: він веде бесіди з учнями на різноманітні теми і тим самим забезпечує їх матеріалом для слухання, наслідування і запам'ятовування. Мовний матеріал засвоюється в процесі слухання інформанта і вивчення напам'ять записів його мови. Після того як учень значною мірою оволодіє виучуваною мовою усно, він може приступити до ознайомлення з алфавітом і до читання. При навчанні читанню вирішальне значення має багаторазове читання одного і того ж тексту. Перші тексти повинні бути прочитані інформантом, який пояснює і їх зміст.

Л.Блумфілд вважає, що читанню завжди повинно передувати усне вивчення матеріалу. Матеріал для читання не повинен являти для учнів мовних труднощів, бо інакше їм потрібно буде використати переклад, який на думку Л.Блумфілда призведе до створення небажаних асоціацій [5].

Положення, які висловив Л.Блумфілд по основним питанням методики навчання іноземним мовам, свідчать про наступне:

- навчання іноземній мові по методу Блумфілда носить утилітарний характер;
- практичне оволодіння мовою обмежується усним мовленням, навчання читання є необов'язковим;
- метод будується на безпосередньому сприйнятті мовних явищ, на наслідуванні готовим прикладам без їх теоретичного осмислення і безвідносного до мовного досвіду, набутого учнями в рідній мові
- метод Л.Блумфілда ілюструє повернення до натуральної методики, коли навчали з голосу (в даному випадку з голосу інформанта) і все навчання зводилося до наслідування і заучування напам'ять.

До недоліків прямого методу варто віднести:

- ототожнення шляхів вивчення іноземної й рідної мов;
- зловживання інтуїцією на шкоду свідомому вивченню;
- ігнорування рідної мови при вивченні іноземної;
- обмеження вузько практичними цілями й недооцінка загальноосвітнього значення;
- спрощення й збідніння мови в результаті виключення ідіоматики, фразеології, стилістичних особливостей уживання мовного матеріалу.

Позитивною стороною методу, який обмежує використання рідної мови у процесі вивчення іноземних мов, можна вважати:

- жива мова є об'єктом навчання і засвоєння її розглядається, як розвиток умінь спілкування цією мовою;
- широко використовуються засоби наочності для штучного відтворення іншомовного середовища на заняттях з іноземної мови;
- в процесі розробки, розвитку та подальшого удосконалення методу створено величезну кількість ефективних методик, тренувальних вправ для вивчення іноземних мов без вико-

ристання рідної мови та з обмеженням її використання, які успішно використовуються, постійно удосконалюються через свою ефективність та високу результативність.

Серед дослідників існує думка про те, що використання рідної мови на заняттях з іноземної мови є доречним в таких випадках: 1) при поясненні складних понять, 2) при тлумаченні значення незнайомих слів та виразів, 3) для узагальнення та уточнення зроблених студентами важких правил граматичних форм, 4) для інструкцій до складних граматичних завдань, 5) при навчанні транскрипції та вимови, 6) при поясненні стратегії читання [7].

Висновки. З нашої точки зору сучасні методики викладання не повинні виключати повністю використання рідної мови. Багато

видів діяльності потребують суттєвої підтримки у вигляді перекладу на рідну мову. В процесі вивчення іноземних мов абсолютне усунення рідної мови іноді стає перешкодою. У формуванні мислення іноземною мовою слід врахувати, що основні категорії мислення, у тих хто вивчає мову, вже сформовані і вони є спільні в усіх людей, які розмовляють різними мовами. Також не слід перебільшувати роль усного мовлення по відношенню до інших видів мовленнєвої діяльності. Перебільшення ролі індукції, як єдиного способу засвоєння граматичних правил (коли самостійне виведення правил за зразками, моделями лексичних структур буде єдиним способом опанування), стане на перешкоді засвоєння іноземної мови.

Література та джерела

1. Артёмов В. Психология обучения иностранным языкам / Владимир Алексеевич Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 464 с.
2. Бородіна Г. Система і характер вправ професійно-орієнтовного підручника для інтенсивного навчання читання / Г.Бородіна, Я.Бовчалюк // Іноземні мови – 2000. – №3. – С.37-39
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Галина Александровна Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 112 с.
4. Китайгородская Г.А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение [Текст] / Г.А.Китайгородская, А.А.Леонтьев // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сб. статей / сост. О.П.Рассудова. – М.: Рус.яз., 1983. – С.57-64
5. Методика навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти / За ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Palmer H. English Through Actions / H.Palmer, D.Palmer.– London: Longman Green, 1959.
7. Schweers C. 1999. Using L1 in the L2 classroom / C.William Schweers // English Teaching Forum. – 1999. – 37 (2). – P.6-9

В статье рассматривается общая характеристика прямого метода при изучении иностранного языка. Этот метод не предусматривает использование родного языка в процессе изучения иностранных языков, его целью является овладение навыками иноязычного общения и применение в реальной жизни, в частности в профессиональной сфере. Усвоение нового материала базируется на использовании речевых образцов и построения предложений по аналогии.

Ключевые слова: прямой метод, общение, иностранный язык, повторение.

In article the general characteristic of a direct method of learning of foreign language is considered. This method does not provide the use of the mother tongue in the study of foreign languages, its purpose is to master the skills of foreign-language communication and their application in real life, particularly in the professional sphere. Originally this method concerned training in only oral speech. Subsequently started setting and other practical purposes, in particular training in reading. Reading is made as follows, to encompass text by passages looking for some information and stop only when there is necessary information. Such approach to reading develops intuition, feeling of a foreign language.

Key words: direct method, communication, foreign language, repetition.

УДК 378.147

НОВИЙ ЕТАП У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Головня Вячеслав Дмитрович

м.Житомир

В умовах інтенсивного розвитку систем автоматизованого проектування (САПР) загострилися проблеми щодо підготовки інженерно-технічних фахівців у вищих технічних навчальних закладах, які висвітлено в даній статті. У вищих технічних закладах графічна підготовка опинилася на перехідному етапі, а саме перехід від традиційних методів навчання до використання засобів комп'ютерної графіки, від евклідової геометрії до геометричного моделювання. Розглянуто особливості інноваційної технології, яка включає шляхи реорганізації графічної підготовки.

Ключові слова: графічна підготовка, геометричне моделювання, конструкторсько-технологічні здібності.

Особливо гостро в умовах інтенсивного розвитку комп'ютерних технологій постали проблеми модернізації машинобудівної галузі, де впродовж двадцяти років значно зменшилися виробничі площі, застарів парк верстатів і, головне, втрачаються висококваліфіковані кадри – інженери, технологи та вузькопрофільні працівники. Настав час усвідомлення, що технічна освіта, як і освіта у цілому, становить основу прогресу людства, це передусім історія винаходу, створення і удосконалення різноманітних виробів і технологій. Суспільство значно залежить від

своїх вчених, інженерів і вимагає від них нових креативних ідей, оскільки у будь-якому суспільстві існує потреба у високоякісних виробках, новітніх технологіях. А для цього необхідно, щоб розвивалась і процвітала вітчизняна наука, виробництво, техніка. Тому особлива увага сьогодні приділяється професійній інженерно-технічній підготовці, підвищенню її якості та модернізації всього навчально-виховного процесу. Говорячи про «підняття планки» до інженерно-технічної професійної підготовки, ми не можемо не звернути увагу на графічну, тому що графіка є «мовою техніки» і невід'ємною її частиною.

Сьогодні у колі науковців-графіків вищих технічних навчальних закладів усе більше піднімається питання щодо реорганізації графічної підготовки (І.С.Голіяд, О.М.Джеджула, Ю.О.Дорошенко, М.М.Козяр, Г.О.Райковська, М.Ф.Юсупова та інші). Увага заганяється на думці, що традиційні методи навчання втрачають свою актуальність і на їх місце приходять інформаційно-комунікаційні [1–5, 7].

Науковцями-графіками здійснено ряд спроб проаналізувати перспективи інформатизації графічної підготовки та відобразити в своїх дослідженнях її переваги і негативні наслідки. Проте залишається низка невирішених питань. Тенденція до створення універсальної технічної освіти вимагає нових підходів, у межах

яких, окрім глибокого і міцного засвоєння майбутніми фахівцями фундаментальних інженерних знань, у них повинні сформуватись інноваційні якості, що сприятимуть креативному розвитку професійних здібностей.

Сьогодні в Україні, як і в усьому світі, йде пошук нових методів педагогічного проектування інженерної освіти. Але єдиної точки зору щодо змісту, організаційних форм підготовки кадрів поки що не існує. Проектування педагогічного процесу ґрунтується на нормативній основі, яка регламентується освітніми стандартами і програмами, але це і творчий процес, який поряд з логікою мислення повинен мати евристичний характер, здатність бачити за-втрашний день та прогнозувати нові тенденції в розвитку змісту, форм, методів і засобів навчання.

Все це дає підстави констатувати, що сучасні потреби розвитку суспільства вимагають переходу на нові, більш гнучкі стратегії удосконалення технічної освіти і, зокрема, її графічної підготовки, ніж ті, що існують, і вона знаходиться на перехідному етапі. З одного боку – Болонська угода, з іншого – інформаційно-комунікаційні технології. В якій же бік нам рухатись? Спробуємо подати свою точку зору з даної проблеми.

Щодо одного з боків, то потрібно виходити з того, що для України вимоги Болонської декларації – це не стільки рівні, кредити, модулі, рейтинги, скільки нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем і студентом, унеможливлення репродуктивних методів та технологій навчання. Проте у вищому навчальному закладі спостерігається якраз протилежне – запровадження модулів, кредитів, рейтингове оцінювання знань, зменшення аудиторних годин і збільшення на самостійну роботу, а можливості для самостійної роботи студентів залишаються такими ж, як і були, – низький рівень матеріально-технічного і методичного забезпечення, несприятливі умови праці, відсутність належної уваги викладачів.

Також варто зауважити про те, що студенти європейських вишів значно відповідальніше ставляться до самостійної роботи, плідніше працюють для розв'язання індивідуальних завдань, які мають більш напружений характер. У зв'язку з цим потрібно переглянути існуючу практику організації самостійної роботи. По-друге, використання тільки традиційних методів і засобів навчання в графічній підготовці породжує суперечності між наявним рівнем базових знань, умінь і навичок випускника вищого технічного навчального закладу з тими кардинальними змінами, що відбуваються в освіті, зрушеннями в методах, формах і засобах навчання, а також у виробничій сфері, а це вже другий бік.

Тому виникає проблема підготовки фахівців у новому інформаційному середовищі із застосуванням спеціального програмного забезпечення. Що ж до вирішення цієї проблеми, то шляхи можуть бути різними. Один із них – це дати студентам знання з технології конструювання, реалізованому в універсальному графічному комп'ютерному середовищі, другий шлях – комплексне запровадження педагогічних інформаційно-комунікаційних засобів до навчального процесу, чітка організація самостійної роботи.

Слід визнати, що не лише фактори зовнішнього середовища впливають на перебудову процесу графічної підготовки у галузі інноваційних технологій навчання. Оновлення навчального процесу – досить складне питання, яке виходить за межі суто педагогічних проблем, але об'єктивні чинники соціально-економічного розвитку диктують необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу. І вже сьогодні технології в системі освіти конкретизуються в нових інформаційних та модульних формах навчання. Перша забезпечує комп'ютерну підтримку навчання, друга спрямована на його індивідуалізацію.

З цієї точки зору ми з певністю можемо констатувати, що обидва боки взаємозалежні та доповнюють один одного, як дві сторони однієї медалі.

Інтелект майбутнього інженера, його професійні конструкторсько-технологічні здібності закладаються вже на початку графічної підготовки, навчання нарисної геометрії, інженерної і комп'ютерної графіки. Підготовка до інноваційної конструкторсько-технологічної праці розпочинається вже з першого семестру навчання – базова графічна підготовка. Проте це не означає, що після опанування базового курсу «Нарисна геометрія, інженерна

і комп'ютерна графіка» графічна підготовка завершується. Ні, вона триває впродовж усього навчання у виші, утворюючи три взаємопов'язані й взаємозалежні блоки: базовий, конструкторсько-технологічний і проектний [6].

У межах базового блоку, який складається з циклу: «Нарисна геометрія», «Інженерна графіка» і «Комп'ютерна графіка», закладаються основи графічних знань, умінь і навичок. Щодо ролі нарисної геометрії, то слід зазначити, що це математична дисципліна, і її завдання полягає не тільки в забезпеченні курсу інженерної комп'ютерної графіки теоретичними основами побудови креслеників, а й у забезпеченні професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін (мова йде не лише про лінійну і нелінійну нарисну геометрію, а й про багатовимірний простір з його різноманітною структурою).

Конструктор, технолог і навіть економіст (наприклад, при застосуванні факторного аналізу, в основу якого закладені геометричні поняття) постійно розв'язують оптимізаційні задачі, як правило, багатопараметричні та багатфакторні, використовуючи методи математичного програмування, геометричну базу яких становлять багатовимірні лінійні і нелінійні форми та відношення між ними. Можна навести такі приклади використання нарисної геометрії в машинобудуванні:

- лінії переходу ливарних деталей (корпус редуктора, підшипника кочення тощо) – це лінії перетину поверхонь;
- лінії перетину конуса з призматичним отвором (корковий кран);
- ламаний розтин – суміщення розтинальних площин методом обертання;
- розгортки складних технічних форм (пневматичні приводи, циліндри, бункери тощо).

Слід зазначити, що зміст циклу «Нарисна геометрія, інженерна і комп'ютерна графіка» входить до життєвого циклу виробу, починаючи від зародження ідеї і завершуючи зняттям виробу з виробництва та його утилізацією з урахуванням екологічних вимог.

Отже, інженерна комп'ютерна графіка якісно змінює способи взаємодії людини з комп'ютером. Вона забезпечує автоматизовану підготовку всіх етапів розробки виробів та конструкцій – проектування, інженерний аналіз, підготовку до виробництва виробу тощо.

До основних задач нарисної геометрії науковці-графіки відносять: розвиток просторової уяви, конструкторсько-геометричного мислення, здібностей до аналізу і синтезу просторових форм за допомогою просторових графічних моделей, що реалізуються у вигляді креслеників технічних, архітектурних та інших об'єктів. Все зводиться до того, що студент, який засвоїв нарисну геометрію, повинен мати розвинену просторову уяву, яка дозволить йому аналізувати і уявляти об'єкт за його двовимірним зображенням. На жаль, у більшості абітурієнтів, які приходять до вищої школи, просторова уява, конструктивне мислення практично відсутні, що є серйозним гальмом у підготовці інженерно-технічних фахівців.

Сучасні САПР не тільки замінюють креслярський кульман на «електронний». Комп'ютерна техніка надає більш продуктивні і більш ефективні методи геометричного моделювання об'єктів, широкі можливості баз даних і баз знань. Системи геометричного моделювання дозволяють працювати з формами у тривимірному просторі. Геометричне моделювання об'єктів можна і слід використовувати вже у ході вивчення нарисної геометрії при розв'язуванні позиційних і метричних задач.

Опанування студентами теорії і практики геометричного моделювання під час розв'язання задач нарисної геометрії у подальшому проявить себе в уміннях будувати повний життєвий цикл виробу.

Але виникає протиріччя, а саме: предметом вивчення нарисної геометрії є технологія побудови двовимірних об'єктів, розв'язок позиційних і метричних задач, а геометричне моделювання передбачає побудову тривимірних об'єктів, на яких ми чітко вже бачимо результат розв'язку задачі. Отже, можна зробити висновок, що потреби в побудові двовимірних моделей відповідають, і, як наслідок, нарисна геометрія відмирає. На нашу думку, це неможливо, нарисна геометрія є і буде теоретичною основою побудови зображень – теоретичною мовою графіки. Щодо

комп'ютерного геометричного моделювання, то воно є наочно-образною мовою, елементами якої є візуальні образи геометричних елементів. У нарисній геометрії вивчаються теоретичні основи цієї мови на рівні геометричних примітивів, але в межах традиційного ортогонального проєкціювання Г. Монжа.

Сучасний етап розвитку графіки можна порівняти з подіями двохсотлітньої давнини, коли Г. Монж запропонував принципово нову технологію побудови двовимірних геометричних зображень просторових об'єктів. На заміну їй прийшло геометричне моделювання три- і чотиривимірних об'єктів, змінилась варіативна оболонка змісту дисципліни. А нам уже вирішувати, прийняти ці зміни чи ні.

Потрібно зауважити, що нові підходи з удосконалення курсу нарисної геометрії, з нашої точки зору, співзвучні з поглядами науковців, які вбачають майбутнє в 3D-комп'ютерному геометричному моделюванні. Проте перехід має відбуватися поступово. Інакше варто частково відмовитись від детального викладу класичних методів нарисної геометрії, а взяти за вихідну інформацію щодо розв'язку задач її просторовою моделью – 3D, розглядаючи її прості складові (точка, пряма, площина тощо), не виключаючи їх взаємодії між собою на площині.

Відпрацьована десятиріччями до досконалості методика навчання нарисної геометрії виявилася неефективною в сучасних умовах життя. Навчальний курс було розраховано на достатньо великий об'єм годин (що відводилися за навчальними планами з підготовки інженерів), а в умовах скорочення аудиторного часу даний цикл дисципліни виглядає незавершеним. Враховуючи сучасні освітні тенденції, марно сподіватися на збільшення кількості аудиторних годин на вивчення нарисної геометрії. Утім підвищення ефективності навчання не відбудеться, якщо скорочення змісту навчання провести за принципом скорочення раніше існуючого, так званих «повних курсів». Результати такого підходу ми спостерігаємо в наш час. Але цього робити не можна, оскільки кожна наступна тема курсу доповнює попередню, і якщо вилучити якусь частку, то руйнується вся ієрархічна послідовність методики ортогонального проєкціювання «від простого до складного», «від точки до поверхні» тощо.

Задача вищої технічної освіти полягає у тому, щоб якісно змінити як сам процес інженерно-технічної підготовки, так і його результати.

Отже, існує об'єктивна потреба вивчення комп'ютерної графіки, яка спрямована на формування конструкторського світогляду майбутнього фахівця. І на нашу думку, необхідно починати вже з першої складової базових графічних дисциплін – нарисної геометрії, використовуючи комп'ютерне геометричне моделювання – 3D.

Запропонований шлях розв'язання проблеми, що виникла внаслідок інформатизації освітньої галузі, різних видів виробничої діяльності людства, повною мірою задовольнить реальний рівень професійної діяльності, який вимагається сьогодні. Але це ставить конкретні вимоги до матеріально-технічного забезпечення дисциплін графічного циклу, вирішення ще однієї проблеми – повернення дисциплін, пов'язаних з комп'ютерною графікою до спеціалізованих кафедр, що забирають випускні кафедри, порушуючи природну ієрархічну послідовність графічної підготовки, наприклад, «Комп'ютерне конструювання і геометричне моделювання».

Першочерговим завданням до досягнення поставленої мети є: створення організаційно-педагогічних умов, основаних на модернізації їх змісту і структури; підготовка фахівців відповідно до сучасних вимог високотехнологічного ринку праці; надання якісних освітніх послуг на основі комп'ютерних технологій.

Під організаційно-педагогічними умовами з реалізації технології формування конструкторсько-технологічних здібностей студентів засобами графічних дисциплін розуміється професійно-орієнтовані форми створення освітньої діяльності студентів на заняттях із нарисної геометрії, інженерної і комп'ютерної графіки.

В якості науково-обґрунтованих організаційно-педагогічних умов формування конструкторсько-технологічних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця ми пропонуємо:

- 1) повну комп'ютеризацію та інформатизацію освітнього процесу;
- 2) широкомасштабне використання спеціальних програмних засобів у графічній підготовці, починаючи з базової;
- 3) розвиток освітніх інформаційних ресурсів, призначених для використання в освітньому процесі;
- 4) формування інформаційної графічної культури як студентів, так і викладачів графічних дисциплін;
- 5) широке використання комп'ютерної графіки, спеціальних графічних програм у процесі розв'язання графічних задач нарисної геометрії, інженерної графіки, проектних робіт (курсове і дипломне проєктування) тощо.

Поєднання традицій та інновацій у графічній підготовці майбутніх інженерно-технічних працівників, за умови не перебільшення можливостей комп'ютера (який є тільки інструментом), дозволить знизити рівень абстракції навчального матеріалу і збільшити наочність.

Для забезпечення прориву у вищій технічній освіті необхідно розробити нові навчальні плани, які б передбачали не тільки лекційні та практичні заняття, а й лабораторні в середовищі спеціального графічного програмного забезпечення.

Література та джерела

1. Голяд І.С. Комп'ютерні засоби й технології у вивченні графічних дисциплін [Електронний ресурс] / І.С. Голяд. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum1...3/.../ped_2009_03_24_Goliyad.pdf. – Загол. з укр. – Мова укр.
2. Дзеджула О.М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Олена Михайлівна Дзеджула. – Тернопіль, 2007. – 460 с.
3. Дорошенко Ю.О. Структура, зміст і дидактичне забезпечення дисципліни «Комп'ютерна графіка» для технічних ВНЗ / Ю.О.Дорошенко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4 (10). – С. 76-79
4. Козяр М.М. Інноваційні педагогічні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі: монографія / М.М.Козяр. – Рівне: НУВГП, 2012. – 320 с.
5. Козяр Н.Н. Роль и место спецкурса «Современные программные средства проектирования и геометрического моделирования на ЭВМ» у графической подготовке будущих специалистов [Електронний ресурс] / М.М. Козяр // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1. – Режим доступу: www.es.rae.ru/mino/157-628. – Загол. з укр. – Мова укр.
6. Райковська Г.О. Теоретико-методичні засади графічної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інформаційних технологій дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Галина Олексіївна Райковська. – К., 2011. – 433 с.
7. Юсупова М.Ф. Методика інтерактивного навчання графічних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання» / М.Ф.Юсупова. – К., 2010. – 36 с.

В условиях интенсивного развития систем автоматизированного проектирования (САПР) обострились проблемы по подготовке инженерно-технических специалистов в высших технических учебных заведениях, которые отражены в данной статье. В высших технических учебных заведениях графическая подготовка оказалась на переходном этапе, а именно переход от традиционных методов обучения к использованию средств компьютерной графики, от евклидовой геометрии к геометрическому моделированию. Рассмотрены особенности инновационной технологии, которая включает пути реорганизации графической подготовки.

Ключевые слова: графическая подготовка, геометрическое моделирование, конструкторско-технологические способности.

In conditions of intensive development of computer-aided designing the problem of training of engineer-technical specialists in higher technical educational establishments becomes topical. In higher technical educational schools the graphic training has appeared to be in transi-

tion, namely the transition from traditional teaching methods to the making use of computer graphics, from Euclidean geometry to geometric modeling. The author of the article has considered the features of innovative technology including ways of reorganizing the graphics teaching.

Key words: graphics training, geometrical design, design-engineer capabilities.

УДК 37.02:372.8.(477)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Гомонюк Олена Михайлівна

м.Хмельницький

Для сучасної педагогічної науки актуальним є вивчення тенденцій розвитку соціальної освіти у міжнародному освітньому просторі та їх вплив на систему освіти України. Освоєння зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників вимагає об'єктивної та всебічної оцінки, оскільки за ним стоять традиції, що відрізняються від українських. Використання життєвого досвіду студентів, як переконують результати досліджень науковців, створює умови для реалізації суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності та її індивідуально-групової диференціації, сприяє інтеграції соціально-професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: професійне становлення, самовизначення майбутнього фахівця, майбутній соціальний працівник.

Постановка проблеми. Зарубіжні системи професійної соціальної освіти в нашій країні відтворити неможливо. Хоча певні підходи й форми організації підготовки фахівців соціальної сфери різних країн можна застосувати і в Україні, враховуючи її соціально-економічну, культурну та ментальну своєрідність.

Аналіз останніх публікацій. Застосування засобів, методів і форм організації професійної підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної професійної освіти досліджують О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Нічкало, В. Поліщук, О. Пехота, С. Сисоєва та ін., фахівців для соціальної й соціально-педагогічної сфер (В. Васильченко, Ю. Галагузова, П. Гусак, А. Капська, І. Козубовська, Р. Куличенко, Л. Міщик).

Невирішена раніше частина проблеми. У дослідженнях вітчизняних науковців особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у скандинавських країнах висвітлено недостатньо.

Мета статті полягає у розкритті особливостей підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у скандинавських країнах.

Виклад основного матеріалу. Оскільки зарубіжні країни раніше пережили кризу довіри молоді до державних інститутів, їм довелося терміново розв'язувати проблеми соціального виховання не через школу, а через залучення широкого спектра фахівців для роботи в неінституціональному молодіжному середовищі. Тому соціальною роботою відповідно до традицій західного світу почали займатися не стільки вчителі, скільки працівники соціальних служб, благодійних організацій, суспільних рухів [1]. Ці причини, а також досить строката картина педагогічної освіти на Заході не дозволяють вважати зарубіжного вчителя ключовою фігурою в реалізації завдань соціального виховання молоді. У цей період у школах ФРН, Швеції й інших країн Європи з'являються фахівці з роботи з дітьми в мікросоціумі: соціальні педагоги, соціальні працівники, соціологи, лідери дитячих організацій. Для їхньої підготовки відкриваються спеціальні факультети в університетах та школи соціальної роботи.

У кожній зарубіжній країні поступово склалася своя модель виховання молоді тому і відрізняються вимоги до фахівців для роботи з дітьми в соціальній галузі та їхньої професійної підготовки.

Так, у більшості європейських країн соціальних працівників готують у системі вищої освіти (тобто студенти здобувають загальну кваліфікацію, що надає їм можливість працювати у широкому спектрі соціальної практики), а фахова спеціалізація здійснюється на останніх курсах (ступенях).

У Фінляндії, Ісландії, Ірландії, Ізраїлі, Іспанії, Туреччині соціальні працівники навчаються виключно в університетах. У Данії, Франції, Німеччині, Італії, Швеції, Швейцарії, Великобританії їх готують як в університетах, так і в інших типах навчальних закладів, або ж соціальну освіту можна здобути як додаткову спеціальність на університетському чи позауніверситетському рівнях. Проте лише в соціальній сфері Швейцарії та Великобританії університетська освіта та аспірантура прирівняні.

Найпоширенішим є тип незалежного закладу, що пропонує лише курси за професіями (Австрія, Бельгія, Данія, Франція, Італія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Швейцарія, Югославія).

Нині в Європі функціонує більше 400 навчальних закладів, що надають соціальну освіту. Досить типовими для соціальної сфери Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії, Франції, Ірландії, Італії, Норвегії, Іспанії, Швейцарії, Великобританії є відносно невеликі (100-200 студентів) освітні заклади. Тоді як у Греції, Ізраїлі, Португалії, Швеції, Туреччині в подібних закладах навчається як мінімум удвічі більше студентів.

У Швеції кадри соціальних педагогів за фахом «педагог дозвілля» готуються в коледжах. Підготовка в процесі навчання загальнопедагогічна, зі спеціалізацією на останньому курсі. Можна спеціалізуватися в галузі прикладного мистецтва, музики, фізкультури та малювання.

Найважливішою ланкою та методом роботи організаторів дозвілля у Швеції є дитячі рекреаційні центри й підліткові клуби. Вони користуються особливою популярністю в підлітків 13-17 років. Їх називають ще й центрами відпочинку. Вони працюють 4-5 днів у тиждень, штат професійних штатних педагогів нараховує 10-15 чоловік.

До завдань педагогів та адміністративних працівників належать спостереження за відповідністю діяльності дозвіллевих центрів поставленими перед ними завданнями, безпека й захист підлітків, попередження їхньої протиправної діяльності. При цьому між педагогами центра дозвілля, підлітками – членами клубу та місцевих політиків існує договір, що гарантує суворе дотримання добровільно прийнятих на себе зобов'язань. Це реально впливає на ріст авторитету керівника, педагога [5, с.69].

У Норвегії виділяють три професійних та освітніх рівні підготовки фахівців дозвіллевої сфери: соціонома (який працює в місцевих організаціях, дбаючи про соціальну безпеку), соціального педагога (який організовує соціально-культурну діяльність з дітьми та підлітками) і соціального працівника (який здійснює соціально-культурну діяльність серед інвалідів).

Саме ця диференціація та особливості підготовки фахівців дозвіллевої сфери у зарубіжних країнах, на нашу думку, сприяють розвитку професійно-педагогічної культури відповідно до обраного рівня підготовки.

У Фінляндії організацією дозвіллевої діяльності опікуються секретарі за культури, які мають університетську гуманітарну освіту. В країні розрізняють декілька типів секретарів за культури: діяльнісно-орієнтований (виконує суто організаційну роботу, проводить фестивалі, свята, клубні заходи, курси); власне секретар (обмежує свою діяльність адміністративною роботою); педагог (використовує виховні аспекти в організації дозвіллевої діяльності); культурний політик (акцентує увагу на ініціативі та активності

населення); менеджер (організовує дозвілліве заходи, особливу увагу приділяючи зв'язкам із засобами масової інформації та рекламними компаніями).

Система соціальної служби Швеції є всеохоплюючою. Практично кожен громадянин Швеції має свого соціального та медичного працівника. Феномен «шведської моделі» є наслідком не тільки вдалої соціальної політики, а й результатом упровадження у практику науково-теоретичних доробок з актуальних питань соціальної роботи і підготовки фахівців соціальної сфери [2, с. 142].

Навчальні програми з соціальної роботи є в університетах семи шведських міст (Гьотеборг, Люнд, Стокгольм, Умео, Еребру, Естерсунд, Лінкьопінг). З 1964 року ці ВНЗ одержали статус університетів. У 1977 році всі школи соціальної роботи та інші незалежні школи, які мають статус ВНЗ, були реорганізовані в єдину університетську систему на чолі з Національною радою університетів та коледжів.

Кожна школа або факультет соціальної роботи має комітет з навчальної програми, який складається з представників школи, викладачів, студентів. Він вирішує питання змісту навчальних програм, підручників, екзаменаційних форм контролю. Набір у школи обмежений. Кожен рік у Швеції приймають на навчання біля тисячі студентів. Повна навчальна програма складає 3-3,5 роки залежно від періоду практики. Фахівець, що одержав диплом бакалавра науки з соціальної роботи, називається соціологом [4].

Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у Швеції відбувається впродовж усього періоду навчання - три з половиною роки. Перший ступінь – основний курс, розрахований на 4 семестри (2 роки), дає загальну теоретичну базу професії та включає вивчення теорії соціальної роботи, методів соціальної роботи, основ загальної психології та вікової психології соціології, політології, соціальної політики, юриспруденції та інших. Студент має успішно скласти іспити та 120 ECTS, щоб бути допущеним до «польової роботи» (практичної роботи) – другого ступеня підготовки [2, с. 142].

Другий ступінь - практична робота, яку студенти проходять у п'ятому семестрі, триває 20 тижнів та є безперервною. Метою практичної роботи є набуття теоретичних знань, професійних умінь і навичок, практичне володіння професійними функціями. Практика проводиться в умовах, наближених до тих, в яких доведеться працювати випускнику. Студенти, які обрали спеціалізацію «Соціальна робота з дітьми та молоддю», проходять практику у закладах соціальної служби для дітей та молоді.

Третій ступінь – поглиблені теоретичні курси з різних напрямів спеціалізації. До таких курсів належить «Соціальна робота з дітьми та молоддю», який вивчається у шостому семестрі. Він вимагає глибоких попередніх знань з основ соціальної роботи, педагогіки та психології, зокрема вікової, практичних навичок роботи, одержаних під час польової практики. Курс триває 20 тижнів, під час яких студент одержує 20 шведських балів, що дорівнює 30 ECTS [2, с. 142].

Отже, у процесі вивчення теоретичних курсів і під час проходження практики студенти мають можливість розвивати свої професійно значущі якості, підвищувати професійну компетентність, формувати ППК.

Вища освіта в Данії має бінарний характер і дворівневі структури університетської освіти та ступеня доктора. У вищій школі активно використовується система ECTS [3, с.59].

У Данії існує понад 20 навчальних закладів, що здійснюють фахову підготовку соціальних працівників і соціальних педагогів.

Зокрема, університети пропонують три типи навчальних програм:

- бакалаврські (з тривалістю навчання 3 роки). Після їх завершення присуджується ступінь бакалавра (BSc/BA);
- кандидатські (з тривалістю навчання 2 роки) на базі бакалаврського ступеня. Після закінчення навчання випускникам присуджується ступінь магістра (MSc/MA);
- докторські (з тривалістю навчання 3 роки на базі освітнього рівня магістра). Після завершення навчання присуджується ступінь доктора (PhD) [3, с. 60].

Більшість коледжів, що пропонують бакалаврські професійні програми навчання, об'єднані в систему Центрів вищої освіти

(CVUs) і поділяються на п'ять типів, до одного з яких належать коледжі соціальної роботи й охорони здоров'я, що здійснюють підготовку соціальних працівників.

Після завершення навчання в коледжах можна одержати 2 ступені: академічний професійний ступінь і професійний ступінь бакалавра. Академічний професійний ступінь (The Academy Profession degree –AP degree) присуджується після двох років навчання (120 кредитів ECTS).

Навчальні програми орієнтовані на те, щоб надати студентам можливість набути навичок розв'язання практичних завдань у професійно-технічній галузі, а також умінь аналітично мислити. Професійний ступінь бакалавра надається після закінчення 3-4,5-річного навчання. Для цього необхідно набрати 180—270 кредитів. Навчальні програми передбачають вивчення як теоретичних, так і практичних аспектів професійної діяльності. Тому значна їх частина включає в себе стажування за спеціальністю. Після завершення цього курсу студент може продовжити навчання за обраною спеціальністю за магістерською програмою або в деяких випадках - на певних кандидатських програмах [6].

Прикладом реалізації різноступеневих програм у сфері соціальної роботи може бути Копенгагенський коледж соціальної роботи (Copenhagen College of Social Work - CCSW), котрий готує соціальних працівників для Данії та міжнародної спільноти.

У галузі соціальної роботи коледж пропонує бакалаврські програми (класичну та інтеркультурну), кілька програм післядипломної освіти, професійні навчальні курси на базі соціальних служб. Спільно з університетом м. Ольборг здійснюється навчання за магістерською програмою з соціальної роботи. Крім цього, у 2005 році до структури коледжу ввійшов дослідницький центр із соціальної роботи.

Метою Класичної програми з соціальної роботи є професійна особиста підготовка студента до самостійної практичної соціальної роботи.

За класичним напрямом підготовки в коледжі пропонуються дві програми: бакалавр соціальної роботи з акцентом на діяльності з дітьми та сім'ями та бакалавр соціальної роботи зі спеціалізацією діяльності в центрах зайнятості (працевлаштування) [6, с. 62].

З 2002 року тривалість навчання соціальних робіт Данії збільшено з 3 до 3,5 років, після чого випускники одержують ступінь бакалавра. Основу підготовки бакалаврів складають чотири фундаментальні предметні галузі знань: «Соціальна робота і соціальний захист»; «Психологія і психіатрія»; «Законодавство»; «Соціальні науки»; «Практика». На «Практику» відводиться 36 кредитів ECTS [3, с. 62]. Опанування 4 предметними галузями дає студентові можливість одержати 210 кредитів ECTS. Крім цього, успішне завершення семестрового навчання передбачає можливість нарахування додаткових 30 кредитів ECTS.

Вивчення стрижневих, фундаментальних дисциплін доповнюється та поглиблюється поступовим опануванням таких навчальних курсів:

- вступ до історії соціальної роботи, етики та цінностей;
- соціальна робота і соціальні проблеми у державі всезагального соціального добробуту;
- політичні, економічні та організаційні рамки соціального сектора;
- соціальна робота з сім'ями та дітьми;
- ринок праці і забезпечення добробуту;
- соціальний працівник і приватні громадські та волонтерські агентства й служби соціальної роботи;
- наукова теорія, дослідження та розвиток дослідницьких методів соціальної роботи [3, с.62].

У навчанні вагомого значення надається як теоретичній, так і практичній складовій професійної підготовки. Їхні завдання реалізуються через оволодіння студентами відповідними компетенціями на лекціях, семінарських заняттях, у процесі розробки та участі в проектах, груповій роботі, через розв'язання проблемних завдань і ситуацій, під час проходження практики [Там само, с.62].

Навчальним планом підготовки бакалаврів у Копенгагенському коледжі соціальної роботи передбачено дві практики. Перша з них проводиться під час другого семестру й триває два місяці. Ця

практика має навчально-ознайомчий характер. Студенти для її проходження поділяються на малі групи й скеровуються до місцевих осередків влади та інших муніципальних структур. Мета практики – дати студентам безпосередні конкретні уявлення та знання про політичні, юридичні та економічні особливості діяльності певних структур державного сектора, які працюють над розв'язанням соціальних проблем, вирішують питання соціального забезпечення та соціального захисту людей. Необхідність цієї практики значною мірою зумовлена тим, що понад 90% датських соціальних працівників після завершення навчання впродовж перших 2–3 років одержують роботу в державному секторі [3, с. 62].

Друга практика проводиться в четвертому семестрі й триває 16 тижнів. Вона є підсумковою, завершальною. Її базою є соціальні служби (установи, організації, агентства), що безпосередньо працюють над розв'язанням соціальних, гуманітарних проблем та питань соціального розвитку.

Однією з особливостей проведення завершальної практики в 4 семестрі є надання студентам можливості її проходження за кордоном. У коледжі спеціально стимулюють і заохочують студентів до зарубіжної практики. Мета такого підходу – поглибити, посилити професійну та особистісну компетенцію студентів у зв'язку з роботою над розв'язанням інтеркультурних (міжнародних) соціальних проблем і питань соціального розвитку [3, с.62].

Отже, під час проходження практики майбутні фахівці соціальної сфери підвищують рівень професійної компетентності, поглиблюють теоретичні знання, набувають практичних умінь та навичок, вони тим самим розвивають і власну професійно-педа-

гогічну культуру.

У процесі навчання зі студентами проводиться тематичний тиждень, що організовується у формі роботи в дискусійних групах (workshop) навколо спільного для всіх студентів предмета соціальної роботи, куди запрошуються й студенти другого року навчання класичної бакалаврської програми. Практикуються також заняття із соціальної роботи за вибором студентів у більш чисельних групах з конкретно тематично-предметною спрямованістю. За таких організаційних умов відбувається активний студентський обмін досвідом із широкого кола питань соціальної роботи [3, с. 62].

Особливості підготовки соціальних працівників у скандинавських країнах свідчать про те, що у цих країнах створено всі можливості для формування цінностей професійної діяльності, розвитку професійно-педагогічної культури та етики студентів.

Порівняльний аналіз системи соціальної освіти в Україні та у скандинавських країнах дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі відбуваються зміни, спрямовані на підвищення ефективності підготовки соціально-педагогічних кадрів. З цією метою приймаються законодавчі і нормативно-правові акти про підтримку студентської молоді, забезпечуються належні умови навчання; утверджується гуманізація освіти, йде пошук нових форм та методів навчання і модернізація його мети, впроваджуються інноваційні технології, форми контролю знань студентів та якості діяльності навчальних закладів; відбувається кооперація вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів; здійснюється перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми тощо.

Література та джерела

1. Актуальные проблемы социального воспитания // Редкол. Т.Ф.Яркина (отв. ред.), В.Г.Бочарова. – М.: Запорожье, 1990. – 168 с.
2. Гітун Н. Зміст підготовки соціальних працівників у Швеції до роботи з дітьми та молоддю / Н.Гітун // Стан та напрями удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки фахівців соціальної сфери ; [Матеріали круглого столу. – Хмельницький, 2008]. – Хмельницький, ХІСТ Університету «Україна», 2008. – С.141-148
3. Логвиненко Т.О. Особливості професійної підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти Данії [Текст] / Т.О.Логвиненко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 1. – С.59-65
4. Основы социальной работы : [учебник] / [Отв. ред. П.Д.Павленок]. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 560 с.
5. Щеклеина А.В. Педагогические условия взаимодействия субъектов социальной работы в зарубежном опыте дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Щеклеина Алла Владимировна. – Москва. 1999. – 165 с.
6. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. – Brussels : Eurydice, 2009. 72 p.

Для современной педагогической науки актуально изучение тенденций развития социального образования в международном образовательном пространстве и их влияние на систему образования Украины. Освоение зарубежного опыта профессиональной подготовки социальных работников требует объективной и всесторонней оценки, поскольку за ним стоят традиции, которые отличаются от украинских. Использование жизненного опыта студентов, как показывают результаты исследований ученых, создает условия для реализации субъектной позиции студентов в учебно-профессиональной деятельности и её индивидуально-групповой дифференциации, содействует интеграции социально-профессионального и личностного развития будущих социальных работников.

Ключевые слова: профессиональное становление, самоопределение будущего специалиста, будущий специалист социальной сферы.

Studying the social education development tendencies in international educational space and their influence on the system of education in Ukraine is of topical value for contemporary pedagogical science. Learning the foreign professional training experience of specialists of social sphere requires an objective evaluation why their traditions differ from these of Ukrainian. Now the state takes more responsibility for education, also in private sector. As an provement for this fact is a liquidation of difference between social sphere activities and other similar forms of activity. Transference from intermediate to higher level of specialist training is also of great importance. The solving of existing problem of social sphere specialists training is possible only through international cooperation of specialists and there will be a necessity in acceleration of this process. Usage of studied students' life experience creates conditions for group individual differentiation and contributes to the integration of social-professional and personal development of future specialists of social sphere.

Key words: professional formation, self identification of future specialists, future social sphere specialists.

УДК 364.4.046.6

ОСОБЛИВОСТІ СПОЖИВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ У ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

Горішна Надія Мирославівна
м. Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена суспільною потребою у створенні в Україні ефективної системи соціального обслуговування людей похилого віку. У статті проаналізовано особливості споживання послуг у територіальних центрах соціального обслуговування та визначено шляхи вдосконалення системи надання державних соціальних послуг людям похилого віку на місцевому рівні.

Ключові слова: люди похилого віку, соціальне обслуговування, соціальні послуги, територіальні центри соціального обслуговування.

Постановка проблеми. Важливим напрямом соціальної політики багатьох країн світу, у тому числі й України, є формування ефективної системи соціального обслуговування людей похилого віку. Зростання кількості людей старшого покоління, які потребують різних видів соціальних послуг, зумовлює потребу у збільшенні їх кількості, видів та диверсифікації шляхів їх надання в умовах обмежених ресурсів, скорочення чисельності активної робочої сили та зубожіння переважної більшості населення країни.

Дані демографічних досліджень свідчать про постійне зростання кількості осіб похилого віку в загальній структурі населення нашої держави. Сьогодні кожний п'ятий житель України досяг 60-річного віку. Частка осіб 65 років і старших, котрі у 1994 році становили 14%, у 2025 році збільшиться до 21. До 2050 року, за прогнозом Інституту демографії і соціальних досліджень НАН України частка осіб старше 60 років складатиме 33,5% від усього населення країни [1]. В умовах прогресивного старіння населення актуальності набувають соціальні проблеми старості, які на сьогодні проявляються у малозабезпеченості, погіршенні здоров'я, самотності, відсутності можливостей для самореалізації тощо.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку привертають увагу багатьох вітчизняних дослідників. Зокрема, становище людей похилого віку та стратифікаційні процеси у структурі суспільства досліджують Е.Лібанова, Л.Стадник; проблеми соціальної адаптації осіб похилого віку вивчають С.Кравцов, О.Комарова, А.Лобанова; організаційна структура системи соціального обслуговування аналізуються у роботах І.Євдокимової, Ю.Ткаченко, Л.Єгорова та ін.

Метою статті є виявити особливості споживання послуг людьми похилого віку у територіальних центрах соціального обслуговування та визначити можливості вдосконалення системи надання державних соціальних послуг населенню на місцевому рівні.

Виклад основного матеріалу. Збільшення частки осіб пенсійного віку призводить до збільшення обсягів споживання суспільних ресурсів на соціальне забезпечення в старості. В умовах обмеженості таких ресурсів поширюється бідність та поглиблюється соціальна нерівність за віком. Бідність населення похилого віку зумовлює посилення тиску осіб пенсійного віку на ринок праці та додаткові матеріальні обов'язки працездатного населення. Збільшення частки осіб похилого віку формує специфічні потреби у товарах і послугах, житлі, медичному та соціальному обслуговуванні [2].

Окрім соціально-економічних проблем для людей похилого віку характерні й соціально-психологічні, зумовлені втратою фізичного потенціалу, життєвими розчаруваннями, незатребуваністю, втратою близьких, самотністю, незрозумінням і байдужістю з боку оточуючих. Припинення трудової діяльності зумовлює підвищення тривожності, погіршення самопочуття і певне зниження свого соціального статусу. Якщо людина, вийшовши на пенсію, не знайде нового застосування для своїх сил, то відбувається поступове звуження кола інтересів, зосередження на власному внутрішньому світі, зниження здатності до спілкування.

Багатьох соціально-психологічних проблем літніх людей можна уникнути, приділяючи їм належну увагу, виявляючи розуміння їхнього фізичного, психологічного стану. Необхідно полегшувати

людям похилого віку адаптацію до життєвих змін, оскільки можливість пристосовуватися до нових умов з віком зменшується. Вирішувати це завдання покликана система соціального обслуговування та надання соціальних послуг.

Соціальне обслуговування – система соціальних заходів, яка передбачає сприяння, підтримку і послуги, що надають соціальні служби окремим особам чи групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності [3].

На сьогоднішній день в Україні функціонують три моделі соціального обслуговування людей похилого віку: стаціонарна, напівстаціонарна та нестаціонарна.

Стаціонарна модель соціального обслуговування передбачає надання соціальних послуг у спеціалізованих будинках, будинках-інтернатах, пансіонатах для ветеранів праці та інвалідів, ветеранів Великої Вітчизняної війни, одиноких осіб та окремих професійних категорій людей похилого віку тощо. У 2012 році мережа стаціонарного соціального обслуговування включала 325 будинків-інтернатів, у тому числі 74 будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів та 39 пансіонатів для ветеранів війни та праці, яка майже повністю задовольняє потребу населення у стаціонарному догляді [4].

Напівстаціонарна модель соціального обслуговування забезпечує надання послуг у відділеннях денного та нічного перебування, реабілітаційних центрах, медико-соціальних відділеннях, центрах соціального обслуговування.

Нестаціонарна модель соціального обслуговування – це соціальне обслуговування за місцем проживання, термінове соціальне обслуговування, соціально-консультативна допомога, соціально-психологічна допомога.

Універсальними установами, що надають соціальні послуги, характерні для усіх трьох моделей є територіальні центри соціального обслуговування. Такі заклади є державними або комунальними установами, що надають соціальні послуги пенсіонерам, інвалідам, одиноким непрацездатним громадянам та іншим соціально незахищеним категоріям населення вдома, в умовах стаціонарного, тимчасового та денного перебування, які спрямовані на підтримку їх життєдіяльності і соціальної активності. Саме ці заклади є найбільш розповсюдженим видом державних закладів для людей похилого віку в Україні – вони функціонують практично в кожному місті та районі.

На ринку соціальних послуг територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг) працюють з початку 90-х років ХХ століття. Вони створювалися в період з 1990 по 1994 роки наказами обласних управлінь соціального забезпечення. Попередниками зазначених центрів були служби соціальної допомоги, утворені протягом 1988 року при відділах соціального забезпечення, у відповідності до Постанови Держкомпраці СРСР №3349 від 29.05.1987 р.

Останніми роками спостерігається стійка тенденція до зростання чисельності територіальних центрів соціального обслуговування. Так, у 1997 році у країні діяло 530 закладів цього типу [5, с.381]; у 2012 в країні функціонувало 735 територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), якими обслуговувалося майже півтора мільйона осіб, у тому числі 1,3 мільйона – безоплатно [6].

На сьогодні робота територіальних центрів регламентується Постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) від 29 грудня 2009 р. № 1417, якою було затверджене «Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг)» та «Перелік соціальних послуг, умови та порядок їх надання структурними підрозділами територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг)».

Діяльність територіальних центрів не позбавлена певних вад, характерних для сучасної системи соціального обслуговування населення, складовою якої вони є: централізованість, недоступність багатьох соціальних послуг, їх фрагментарний і несистемний характер, а також невідповідність потребам клієнтів.

З метою дослідження особливостей споживання соціальних послуг особами похилого віку у територіальних центрах соціального обслуговування нами було проведено дослідження, основними завданнями якого були: проаналізувати соціально-демографічну структуру споживачів соціальних послуг, встановити залежність між потребами людей похилого віку у різних видах соціальних послуг, що надаються територіальними центрами соціального обслуговування, та їх соціально-демографічними характеристиками.

Для проведення дослідження нами були використані наступні методи: аналіз законодавчих та нормативно-правових документів, аналіз документації, спостереження, анкетування клієнтів, інтерв'ю з працівниками та адміністрацією, монографічне вивчення діяльності територіального центру соціального обслуговування населення.

За даними звітності Тернопільського міського територіального центру у 2013 році соціальні послуги були надані 4067 особам, з яких 64% (2517 осіб) становили люди похилого віку. Найбільшим попитом серед відвідувачів користувалися послуги, що надаються відділенням адресної та натуральної грошової допомоги (40,4% від загального обсягу наданих централізованих послуг), відділенням соціально-побутової адаптації (27,5%), соціальної допомоги (27,4%), соціально-медичних послуг (2,09%).

Результати аналізу даних звітності територіального центру свідчать, найбільша кількість людей похилого віку зверталася до відділення соціальної допомоги (43,0%), соціально-побутової адаптації (38,5%) та адресної натуральної і грошової допомоги (29,2%). Причому, якщо за загальною кількістю звернень лідирують відділення адресної натуральної та грошової допомоги, то за кількістю звернень серед людей похилого віку вони займають лише третє місце. Характерно також, що із 85 осіб, які потребували соціально-медичних послуг, 78 (91,78%) становили саме люди похилого віку.

Розподіл людей похилого за їх статусом характеризується наступними особливостями: ветерани праці – 932 чол. (37%); ветерани війни – 701 чол. (27,8%), у тому числі інваліди війни – 119 чол. (4,7%); діти війни – 617 чол. (24,5%); реабілітовані – 63 чол. (2,5%); жертви нацистських переслідувань – 26 чол. (1%); інші категорії – 181 чол. (7,2%).

Аналіз даних щодо споживання соціальних послуг людьми похилого віку у відділеннях територіального центру дозволив встановити, що найбільшу частку відвідувачів відділень соціальної допомоги та соціально-побутової адаптації – 49,6% та 40,2% відповідно – становлять ветерани праці; друге за чисельністю місце в обох відділеннях займають «діти війни» – 24,5% та 26,6% відповідно; третє – ветерани війни – 23,1% та 22,7% відповідно. Основними споживачами соціально-медичних послуг виступили «діти війни» – 48,1%, ветерани війни – 32,7% та ветерани праці – 19,2%. Серед людей похилого віку адресної натуральної та грошової допомоги найбільше потребували ветерани війни – 48,1%, діти війни – 23%, ветерани праці – 21,2%.

З метою виявлення особливостей споживання послуг громадянами похилого віку у контексті їх соціально-демографічної диференціації у Тернопільському територіальному центрі соціального обслуговування нами було проведено анкетне опитування. Вибірку можна вважати репрезентативною, бо 125 осіб, що складає 5% від загальної кількості людей похилого віку, які отримують соціальні послуги у територіальному центрі.

Для проведення опитування було розроблено і застосовано анкету, що складалася із загальних питань, метою яких було виявити зв'язок між соціально-демографічними характеристиками клієнтів та їх потребами у різних видах соціальних послуг.

Склад опитаних осіб у міському територіальному центрі характеризується наступними особливостями. Найбільша кількість відвідувачів центру – громадяни у віці 67-82 роки. Середній вік відвідувачів становить 67,5 роки. 73,6% – жінки, частка осіб чо-

ловічої статі у загальній чисельності відвідувачів закладу серед людей похилого віку становить 26,4%. Найчисельнішою (32%) є категорія підопічних, які перебувають на соціальному обслуговуванні центру від 3 до 5-ти років; лише 10 % опитаних користуються послугами менше 1 року. Більша частина опитаних (28,3%) мають середню спеціальну освіту, 25,5% – повну середню, 17,4% – вищу. 51,2% підопічних проживають самі, 26,2% – з чоловіком або дружиною; 14,8% – з іншими родичами; найменша кількість підопічних центру серед осіб, які проживають з дітьми – 3,3%.

Встановлено, що із збільшенням віку споживачів зростає їх потреба у соціально-побутових (18% підопічних 61-66 років, 27 % підопічних вікової категорії 67-82 років та 56% підопічних старше 83 років), та соціально медичних послугах (від 7% у віковій групі 55-60 років до 22% в осіб старше 83 років). У той же час підопічні у віковій групі 55-60 років найбільшу потребу мають в отриманні інформаційних (31%), соціально-педагогічних (24%) та соціально-економічних послуг (21%). Зазначимо, що найбільш стабільною є потреба у соціально-економічних послугах – 21-22% в усіх вікових групах споживачів.

Результати аналізу потреб у соціальних послугах залежно від статі споживачів свідчать, що жінки найбільше потребують соціально-економічних (29,3%), інформаційних (18,4%) та психологічних послуг (15,2%). Чоловіки найбільшу потребу відчувають у соціально-побутових (27,2%), соціально-економічних (24,2%), соціально-медичних послугах (12,0%).

Цікавими виявились результати розподілу споживачів за рівнем їх освіти та потребами у соціальних послугах. У всіх групах, окрім груп осіб із середньою спеціальною та вищою освітою, домінувала потреба в отриманні соціально-економічної допомоги. Найбільша частка опитаних із середньою спеціальною освітою відчували потребу в соціально-медичних послугах (28,5%), з вищою освітою – у соціально-побутових (28,5%).

Встановлено, що сімейний статус людей похилого віку також є важливим чинником, що впливає на потреби у соціальних послугах. За результатами проведеного нами дослідження соціально-економічної допомоги найбільше потребують одиноки (34,4%), бездітні (42,4%), та особи, які проживають з родичами (38,9%), що можна, напевне, пояснити відсутністю матеріальної підтримки з боку близьких. Разом з тим, люди похилого віку, які проживають разом з дітьми вказали на потребу в отриманні соціально-медичної (50,0%) та психологічної допомоги (25,0%).

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать, що потреби у різних видах соціальних послуг, що надаються територіальними центрами соціального обслуговування, залежать від соціально-демографічних характеристик людей похилого віку, таких як вік, освіта, матеріальне забезпечення, наявність і кількісний склад сім'ї.

Підвищення ефективності надання соціальних послуг людям похилого віку неможливе без вдосконалення державної соціальної політики. Тому необхідним є впровадження комплексу заходів на державному рівні: впровадження єдиної для різних соціальних служб, установ та організацій схеми оцінювання потреб осіб та сімей, які потребують соціальних послуг; розробка і впровадження класифікатора соціальних послуг; прийняття державних стандартів надання різних видів соціальних послуг; підвищення доступності соціальних послуг та їх наближення до потреб споживачів з урахуванням рівня доходів та реальних потреб осіб і сімей; розробка і впровадження механізму соціального замовлення з метою демонополізації ринку соціальних послуг; визначення механізму та складових розрахунку вартості соціальних послуг; затвердження переліку категорій осіб, які мають право на отримання безкоштовних соціальних послуг, та методики оцінки ступеня їх нужденості.

На місцевому рівні, на нашу думку, необхідно забезпечити запровадження регіональної диференціації переліку соціальних послуг відповідно до специфічних потреб місцевих громад та осіб, яким вони адресуються, з огляду на соціально-економічні особливості регіону; посилення адресності надання соціальних послуг через розвиток мережі територіальних центрів як осередків здійснення соціальної роботи на місцевому рівні; координацію роботи усіх служб, які надають соціальні послуги; розробку механізму за-

охочення співробітництва громадських та приватних структур із закладами соціального обслуговування людей похилого віку.

З метою вдосконалення процесу та якості надання послуг людям похилого віку на рівні територіального центру соціального обслуговування нами розроблені рекомендації, які стосуються основних блоків діяльності цих закладів: діяльнісно-практичного, комунікативного, психологічного та фізичного здоров'я, інформаційного, матеріальної підтримки.

1. Діяльнісно-практичний блок. У багатьох людей похилого віку виникають проблеми з організацією власної діяльності та дозвілля, зумовлені зниженням рівнів фізичних та інтелектуальних можливостей. На наш погляд в умовах територіальних центрів доцільно організувати роботу за наступними компонентами даного блоку:

- громадська діяльність має велике значення в світлі світових тенденцій розвитку соціальної роботи. Люди похилого віку все частіше залучаються до волонтерської допомоги, як щодо своїх ровесників, так і щодо інших категорій населення. Така діяльність може включати всі види добровільної діяльності в громадських організаціях, спрямовані на забезпечення інтересів суспільства, інших людей. Це може бути у діяльності спілок ветеранів, гуртків самодіяльності, участь в організації та проведенні різноманітних заходів. Цей компонент має надзвичайно важливе значення у житті літньої людини, оскільки дає додатковий стимул до ведення активного способу життя;

- трудова діяльність є одночасно засобом збереження і розвитку професійних умінь та отримання додаткового доходу. Наприклад, пенсіонери можуть вирощувати овочі, квіти, займатись вишивкою, вишиванням, іншими ремеслами. На сьогодні територіальні центри соціального обслуговування не надають послуг з організації праці пенсіонерів з метою заробітку;

- самоосвіта забезпечує можливості для оволодіння новими знаннями, опанування вміннями і навичками, на які раніше бракувало часу або можливостей. Це може бути опанування певними видами мистецтва (живопис, декоративно-прикладне мистецтво, театральне тощо) або господарства (садівництво, бджолярство, городництво тощо), дрібними ремеслами (шевство, столярство, різьблення, лозоплетіння тощо). Організація пізнавальної діяльності актуальна ще і через необхідність тренування когнітивних процесів для їх підтримки і збереження;

- дозвілля. Більшість людей похилого віку значну частину свого вільного часу присвячують перегляду телевізора, що на нашу думку, негативно позначається на їх психіці. Перегляд передач, зміст яких присвячений катастрофам, кримінальним подробицям, політичним чварам і переживання героїв мильних опер викликає втрату почуття благополучної реальності. Люди похилого віку потребують організації свого дозвілля, заповнення вільного часу заняттями, які є корисними і забезпечують оптимістичний настрій;

- надання транспортного обслуговування, забезпечення доступу до об'єктів соціальної інфраструктури шляхом створення у територіальних центрах власного автопарку, який би надавав послуги з перевезення громадян похилого віку та осіб з обмеженими функціональними можливостями.

2. Комунікативний блок. Після виходу людини на пенсію, коло її спілкування різко звужується. Результати проведеного нами опитування підтвердили те, що багато людей похилого віку відчувають дефіцит спілкування. 28% опитаних приходять у територіальний центр з метою заповнити цей дефіцит. Тому однією з функцій територіального центру є організація спілкування. Відвідування центру може вплинути на різні сфери спілкування літньої людини: на спілкування в сім'ї і з найближчим оточенням, з ровесниками; в суспільстві.

3. Блок психологічного і фізичного здоров'я. Літній вік є періодом оцінки і осмислення свого життєвого шляху. За даними нашої дослідження у 64% опитаних уявлення про життя на пенсії абсолютно не збігається з очікуваннями до виходу на пенсію. Лише 15% опитаних охарактеризували своє психологічне самопочуття як чудове, і 53% – як задовільне. Таким чином, решта 32% потребують психологічної допомоги і підтримки. Тому, на нашу думку, до блоку психологічного здоров'я необхідно включати роботу за наступними компонентами:

- відкриття денних стаціонарів (вони діють не в усіх центрах), де пенсіонери та інваліди могли б відпочити під час проходження реабілітації;

- допомога у подоланні кризи віку, в позитивному осмисленні та прийнятті життєвого шляху. Психологічну допомогу слід надавати за наступними аспектами: підвищення самооцінки, підвищення рівня самоприйняття і загального фону настрою. Тому, на нашу думку у роботу психолога з людьми похилого доцільно включати навчання навичкам психосоматичної саморегуляції, ознайомлення з поняттям психосоматичного здоров'я, навчання навичкам адекватного реагування на життєві негаразди та побутові ситуації, ситуації спілкування;

- надання розради та емпатії, оскільки емоційна сфера літньої людини особливо схильна до впливу оточуючих; вона стає більш вразливою, ніж у молодості;

- забезпечення умов для її лікування та профілактики захворювань. 17,4% опитаних людей похилого віку приходять у територіальний центр з метою поправити здоров'я. Допомогу, яку може запропонувати територіальний центр може містити кілька складових: надання медичних послуг (перша допомога, масаж); забезпечення рухової активності (проведення фізичної зарядки, розминки); використання і навчання прийомам нетрадиційної, народної медицини;

- організація та надання паліативної допомоги, що є актуальним завданням в умовах зростання очікуваної тривалості життя та зниження частки населення працездатного віку, на яких покладається турбота про хворих похилого віку.

4. Інформаційний блок. Негативний образ старості і старіння, властивий уявленням різних груп суспільства вимагає особливої роботи з формування позитивного образу старості, з інформування самих літніх людей про особливості їх віку. Важливо також забезпечити поінформованість громадськості, і особливо людей похилого віку, про можливості отримання різних видів соціальних послуг. Часто літня людина не має уявлення про те, що вона може отримати допомогу і підтримку в спеціально для цього призначених закладах. Вона не знає ні адрес, за якими можна звернутися, ні яку саме допомогу вона може там отримати. Тому важливим напрямом діяльності центру повинне стати інформування мешканців територіальної громади про роботу закладу, зміни у законодавстві через засоби масової інформації, на стендах оголошень, Інтернет-сайти.

З метою підвищення рівня доступності соціальних послуг та їх наближення до потреб споживачів територіальні центри соціального обслуговування повинні також здійснювати роботу з створення та удосконалення універсального комп'ютерного банку даних громадян, які потребують надання різних видів соціальних послуг.

5. Блок матеріальної підтримки. Загальновідомо про важке матеріальне становище людей старшого віку в сучасній Україні. 21,5% пенсіонерів звертаються в центри соціального обслуговування саме через нестачу коштів. Домінуючими формами матеріальної допомоги є видачі продуктових наборів та одягу людям похилого віку, а також грошова допомога, розмір якої є мізерним. На нашу думку, необхідним є впровадження більш ефективних способів вирішення матеріального забезпечення людей похилого віку, що не принижують людську гідність. Одним із можливих шляхів вирішення проблеми коштів може бути активне залучення підприємств, установ, організації всіх форм власності, релігійних конфесій, благодійних фондів, мешканців територіальної громади до надання благодійних та спонсорських внесків.

Підсумовуючи викладене зазначимо, що основними шляхами вдосконалення соціального обслуговування людей похилого віку у територіальних центрах є підвищення їх якості та модернізація, запровадження нових видів соціальних послуг з урахуванням специфіки регіону, соціально-демографічних характеристик споживачів та їх потреб у різних видах послуг.

Реформування діяльності територіальних центрів соціального обслуговування повинне відбуватися системно, з врахуванням стратегічних напрямів соціальної політики, які спрямовані на забезпечення соціального розвитку, підвищення рівня та якості життя населення.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні шляхів вдосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, розробки методології організації і надання інноваційних

соціальних послуг, розробки і впровадження технологій взаємодії громадських, державних та комерційних організацій, що займаються проблемами людей похилого віку.

Література та джерела

1. Стадник Л.А. Нові напрями кадрової політики та інформаційної підтримки при наданні медико-соціальної допомоги людям літнього віку / Л.А.Стадник. – V Національний конгрес геронтологів і геріатрів України. Тези. – К. – 12-14 жовтня 2010 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.geront.kiev.ua/psid> і www.nbuv.gov.ua/portal. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 червня 2006 р. N 879 «Про затвердження Стратегії демографічного розвитку в період до 2015 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/879-2006-p>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 № 966-IV. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Міністерство соціальної політики України. Соціальне обслуговування інвалідів будинками-інтернатами. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article%3Bjsessionid=96B256797EE26FE96EB5DAE00CC34E4C?art_id=117477&cat_id=117425. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Тюття Л.Т. Соціальна робота: теорія і практика: навчальний посібник / Л.Т.Тюття, І.Б.Іванова. – К.: Знання, 2008. – 574 с.
6. Урядовий портал. Уряд вніс зміни до Положення про територіальні центри соціального обслуговування. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245773718&cat_id=244274160. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Актуальність матеріала, изложеного в статье, обусловлена общественной потребностью в создании в Украине эффективной системы социального обслуживания людей пожилого возраста. В статье проанализированы особенности потребления услуг в территориальных центрах социального обслуживания и определены пути совершенствования системы предоставления государственных социальных услуг гражданам пожилого возраста на местном уровне.

Ключевые слова: люди пожилого возраста, социальное обслуживание, социальные услуги, территориальные центры социального обслуживания.

The relevance of material presented in the article is caused by social need to create in Ukraine an effective system of social services for the elderly. In the article the peculiarities of social services use by elderly in the territorial centers have been analyzed. The ways of improving the state social services for the elderly at the local level have been defined.

Key words: the elderly, social services, territorial centers of social services.

УДК 37(477.87) “1919/1939”

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЖІНОК У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1939 рр.)

Дацків Ірина Євгенівна

м.Ужгород

У статті зроблено дослідження становлення і розвитку освіти жінок в Закарпатті (1919-1939 рр.). Виявлені регіональні особливості професійної жіночої освіти: незначну кількість навчальних закладів усіх типів, їх жорстку мадяризацію та чітко виражену конфесійну спрямованість змісту виховного процесу. Визначено роль жіночої професійної освіти у культурно-освітньому розвитку жіноцтва, усвідомлення ним своєї ролі та місця в тогочасному суспільстві, у поліпшенні соціально-економічного і культурного становища кожної закарпатської сім'ї. Виділено напрями професійної освіти жінок: педагогічний, медичний, комерційний, кравецький, ткацький, килимарський, пекарський, аграрний та ін.

Ключові слова: професійна освіта, жіноча освіта, Закарпаття, педагогічний напрям, медичний напрям, комерційний напрям.

Соціальне, економічне та політичне становище жінки у суспільстві протягом багатьох століть було глобальним питанням. Зміни у свідомості суспільства щодо жіночої проблеми відбувалися повільно. Спроможність жінки вирішувати важливі суспільні та життєві проблеми, опанувати знання та професійні навички була доведена завдяки розвитку технічного прогресу. Важливою умовою гідного становища жінки в суспільстві стала освіта, в тому числі й професійна.

За останні роки в Україні прийнято ряд нормативно-правових актів, що спонукають до вивчення історичних традицій професійної освіти: закони України “Про освіту” (1991 р.), “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про професійно-технічну освіту” (1998 р.), Національна стратегія розвитку освіти на 2012-2020 рр., Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні (2006р.), положення Національної доктрини розвитку освіти (Україна XXI століття) та ін. Реформування професійної освіти в Україні вимагає об'єктивного глибокого аналізу історико-педагогічних аспектів усіх складових

професійної освіти у різних регіонах України, зокрема у Закарпатті.

Проблеми сучасної жіночої освіти хвилюють сучасних педагогів. У розвідках О. Аніщенко прослідковано особливості розвитку різних рівнів освіти жінки на етнічних українських теренах у межах царської Росії. Предметом наукових студій В. Добровольської стала жіноча освіта південноукраїнського регіону (1901–1910 рр.). Напрацювання Л. Єршової характеризують розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початку XX ст.). Вища жіноча освіта є предметом наукових пошуків І.Малинко. З.Нагачевська прослідкувала генезу навчання і виховання західноукраїнського жіноцтва (др. пол. XIX – поч. XX ст.), у роботах Т.Шушари зроблено аналіз стану навчальних закладів для жінок півдня України (XIX – поч. XX ст.), тощо.

Історичні аспекти регіонального розвитку освіти в Закарпатті розкрито у дослідженнях М.Болдижара, М.Вегеша, Г.Вереша, В.Гарагонича, І.Гранчака, Д.Данилюка, С.Жупанина, М.Зимомрі, В.Ілька, П.Лизанця, М.Макари, О.Ороса, Г.Павленка, В.Палька, І.Попа, С.Федаки, В.Химинця, В.Худанича та ін.

Педагогічні особливості регіонального розвитку освіти в Закарпатті розкрито у дослідженнях М.Баяновської, О.Бенци, В.Гомонная, Д.Демчили, А.Ігната, М.Кляп, М.Кухти, І.Небесника, Г.Розлуцької, В.Росула, Т.Росул, О.Фізеші, П.Ходанича, О.Яцини та ін.

Аналіз історико-педагогічних досліджень свідчить, що до усвідомлення необхідності освіти жінок суспільство прийшло лише наприкінці XVIII — на початку XIX ст. На цей час по всій території сучасної України склалися історичні передумови для відкриття професійних жіночих закладів і входження їх до офіційної системи освіти: піднесення соціально-економічного розвитку, що збільшило вимоги до освіти громадян, в тому числі і жінок; реформи в галузі освіти на початку XIX ст.; створення мережі жіночих навчальних закладів як надійного інструменту державної політики

[13, с.63].

На західноукраїнських землях періоду їх входження до складу Австрійської, та з 1867 р. – Австро-Угорської імперії жіноча освіта пройшла шлях від спільного парафіяльного елементарного навчання хлопчиків і дівчат, поодиноких окремих монастирських шкіл та нечисленних світських жіночих пансіонатів кінця XVIII – першої половини XIX ст. до розгалуженої мережі навчально-виховних закладів державно-громадського і приватного характеру початку XX ст., жіноча освіта стала головним чинником освітнього й культурного розвитку представниць найбільших етнічних груп – української, угорської, єврейської та ін. [5, с.1].

Метою нашої статті є на основі аналізу наукових та архівних джерел дослідити становлення і розвиток освіти жінок в Закарпатті (1919 – 1939 рр). Завданнями дослідження є виявити регіональні особливості професійної жіночої освіти та розкрити роль навчальних закладів у розвитку жіночого шкільництва.

Педагогічний словник тлумачить поняття „жіноча освіта” або „освіта жінок”, як самостійна галузь освіти, виникла у зв'язку з нерівноправним положенням жінки в суспільстві [15, с.374].

Таким чином, підкреслюється, що освіта жінок має свої особливості, щось відмінне від чоловічої освіти або освіти взагалі. І, дійсно, до початку XX століття чоловіча і жіноча освіта відрізнялися, що було обумовлено становищем обох статей у суспільстві.

Незважаючи на поширення передових поглядів на жінку як повноправного члена суспільства у XIX ст., побутувала думка про те, що жінка, перш за все, повинна виконувати роль матері, дружини, яка допомагає чоловікові, опікується домашнім господарством і виховує дітей, тобто є тільки додатком до чоловіка. Тому і освіта жінці не потрібна, а якщо й потрібна, то тільки для того, щоб вміти спілкуватися з потрібними для чоловіка людьми. Тим більше, що досі побутувала думка, що жінка – це істота другого ґатунку: в силу своїх природних властивостей вона неспроможна піднятися до рівня чоловіка – ані здобути належну освіту, ані вирішити будь-яку серйозну проблему.

Під професійною або фаховою освітою жінок розуміємо підготовку у навчальних закладах і жіночих та із спільним навчанням дівчат і хлопців фахівців різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності у сферах освіти, науки, а також у промислово-господарському комплексі [1, с.186].

Період австрійського (австро-угорського) правління освіта місцевого населення в Закарпатті перебувала на низькому рівні. Урядова статистика за 1900 р. показує, що читати і писати вміло тільки 6,3 % русинів чоловіків і 3,5 % жінок. Проте ще проблемнішим було питання вчительських кадрів. Закарпатська школа австрійсько-угорського періоду представляла 5-6 хлопчиків в убогій хаті, яких малограмотний дяк навчав релігійним співам або читанню "Псалтиря" або "Молитвослова". [2, с.80].

Навчальні заклади, у яких могли здобувати освіту жінки представлені монастирськими, світськими приватними навчальними закладами та курсами для підготовки жінок-учителів. В австро-угорський період у ній переважали державно-громадські та приватні початкові школи нижчого і вищого типів та доповнюючі курси для дівчат.

Перший в Ужгороді навчальний заклад для жінок із священницьких родин заснував єпископ Іван Пастелі в 1875 р. Новий навчальний заклад "Інститут виховання дівчат" мистив у своїй структурі інтернат священничих сиріт, народну школу і дівочу горожанку. Для інтернатських і шкільних потреб тоді мали 24 убикації. Інтернатом, розміщеним в єпископській резиденції, опікувалися Сестри Василіянки з Галичини. Навчальний заклад вважався престижним. Кількість учениць, яка в 80-х роках була 100-120, у 90-х зросла до 250 учениць [10, с.5].

Перша громадська жіноча семінарія була відкрита в Ужгороді в 1902 р. на базі чоловічої семінарії єпископом Юлієм Фірцаком в будинку дівочого закладу, який складався із горожанської школи та інтернату (1875 р.). Міністерство культури і народної освіти цього ж року постановою № 90376/902 надало навчальному закладу права публічності. Хоча будинок тимчасово задовольняв потреби, але далі не міг відповідати вчительській семінарії. Навчальних приміщень не вистачало, залів для малювання і ручних робіт не було, розміщення кабінетів неможливе, санітарно-гігієнічним по-

требам не відповідає. За єпископським наказом семінарські приміщення були частково розширені. Наше зацікавлення викликають шляхи вирішення матеріальних проблем семінарії: проведення акції під патронатом Ексцеленція Александра і залучення коштів церкви, громади та меценатів, завдяки чому добудували ще один поверх з мансардою [10, с.6].

Учительська жіноча семінарія була створена на базі підготовчих навчальних закладів, що раніше функціонували у тому ж приміщенні: чотирикласова народна, чотирикласова горожанська і однокласова промислова школа. Вони були засновані ще у 1875 р. єпископом Іоаном Ковачем Пастелієм. Учительська семінарія до 1.09.1912 р. була лише двокласовою інституцією, тому іспити учительської зрілості відбувалися в ній лише кожного другого року. У процесі розвитку вона стала чотирикласовою, а з 1.09. 1939 р. – п'ятикласовою.

У подальшому вчительська жіноча семінарія і сама стала основою для відкриття ліцею, 1 клас якого був організований у 1938 р.

Сучасники вважали, що діяльність учительської семінарії "благодатно впливала на рівень інших подібних шкіл і завдяки цьому для дівчат вона стала вогнищем і розсадницею культури. Інституція служила не лише для того, щоб у ній здобували освіту учительки, але щоб у ній дівчата отримували виховання..." А мету створення навчального закладу визначали як "виховати для народу вихователів! ... Щоб таким чином разом з іншими прийняти активну участь у конструктивній роботі всієї держави" [8, с.13].

Фінансування від держави учительській семінарії отримали тільки в 1909 р., коли єпископати латинського і грецького обряду дійшли згоди з міністерством і це зумовило видання Статуту, який окреслював права влади і зобов'язання семінарії. Головною умовою було: прийняти державний навчальний план, вимоги до екзаменів і допустити до іспитів державного комісара [2, с.85].

Звіти учительської жіночої семінарії свідчать, що на першому році вивчали такі предмети: релігію, угорську, німецьку мову, історію, географію, природознавство, хімію, математику, співи, потім додалися руська мова, чеська мова та ін. Для навчання використовували підручники: І.Панькевич: "Грамматика руської мови для молодших класів середніх та горожанських шкіл", О.Бокшай "Наука про віру для учительських семінарій", А.Іванцов: "Всесвітня історія для середніх шкіл", І.Верхратський "Зоологія для нижчих класів середніх шкіл", хімія Е.Шварг "Неорганічна хімія і технологія" тощо. На другому році навчання доповнювалося вивченням фізики, педагогіки та психології за підручниками А.Волошина. За третьому вивчали методику викладання за підручниками А.Волошина, літературу за О.Барвінським та конституцію за Й.Пекаржем, А.Маркушем. На четвертому році навчання додавалася історія педагогіки авторства А. Волошина [9, с.7-9].

За згодою Міністерства культури і народної освіти на кошти Мукачівської міської управи та мецената Я. Недецеї в 1914 р. була відкрита "Мукачівська мадярська королівська державна народошкільна семінарія". Підставою для навчання у семінарії були наявність у абітурієнта музичного слуху, "метричного випусу" (про народження), свідоцтва про закінчення горожанки або 4 класів гімназії. Навчання відбувалося у складних умовах військових дій Першої світової війни. На угорській мові навчання першим семінаристам забезпечили два викладачі Я.Сонді та І.Молнар. Діти вивчали арифметику, фізику, геометрію, зоологію, історію, літературу, угорську мову, каліграфію, співи і музику тощо. У складних умовах навчальний заклад працював до осені 1918 р. Політичні зміни позначилися на організації діяльності всіх навчальних закладів у Закарпатті, включаючи і Мукачівську учительську семінарію.

На поч. XX ст. Чехословаччина була найбагатшою центральноєвропейською республікою. Після приєднання в 1919 р. Закарпаття до Чехословацької Республіки регіон отримав потужне фінансування. Демократичний уряд ЧСР сприяв розвитку культури й освіти у Підкарпатській Русі (Точасна офіційна назва Закарпаття). Особисто сприяв розвитку закарпатської освіти президент ЧСР Т. Масарик. За сприяння президента на Підкарпатській Русі збудовано приміщення для шкіл у кожному селі, людей з освітою майже подвоїлася. На Закарпатті в кінці 30-х років працювала значна кількість учителів, фахівців творчих професій, учених і громад-

ських діячів. У кінці 30-х років лише на ниві народної освіти було зайнято понад 2,5 тисячі дипломованих спеціалістів.

На нашу думку, здобутком закарпатського шкільництва чехословацького періоду, можна вважати те, що офіційною мовою навчання у закладах Підкарпатської Русі відповідно до рішення урядової комісії з Академії наук була народна (руська) мова русинів. Після попередніх шести років жорсткої мадяризації та закриття мало чисельних народних руських шкіл це дало потужний поштовх для активізації освіти Підкарпатської Русі, в тому числі і жіночої.

Статистичні дані свідчать, що в середині 20-х років ХХ ст. Професійна освіта ЧСР була представлена 2364 фаховими школами з 461 доповнюючих. Тут навчалося 238.855 учнів, з яких 46.386+167.316 хлопців, 25.233 дівчат. Із загальної кількості учнів русинів є: 1201 хлопців і 64 дівчат, із загальної кількості 24 школи з руською мовою викладання [12, с.126-127].

Гендерне розрізнення студентів учительських семінарій Підкарпатської Русі та ЧСР в цілому показано в таблиці 1. Наведені дані свідчать про те, що в учительських семінаріях ЧСР педагогічну освіту здобувало більше жінок.

Таблиця 1.

Кількісний склад студентів учительських семінарій за 1925 р. [12, с.128].

	Кількість студентів по роках навчання					
	I.	II.	III.	IV.	Разом	Дівчат
1.Мукачево, держ.	21	30	20	28	99	53
2.Пряшево, гр.-кат.	40	37	29	31	137	50
3.Ужгород, гр.-кат. чол.	34	31	14	26	105	-
4.Ужгород, гр.-кат. жін.	30	25	19	18	92	92
Разом	125	123	82	103	433	165
Кількість вихованців у всіх учит. семінаріях у ЧСР	2078	2211	2051	2503	8743	4283

У контексті жіночої професійної освіти наукове зацікавлення викликає медична освіта у Закарпаття. Дослідження І. М. Круківської свідчать, що на території Західної України кін. XVIII – поч. XIX ст. медичну допомогу населенню, крім лікарів та представників народної медицини, надавали цирулики, хірурги, акушерки, повитухи, фельдшери, сестри милосердя та медичні сестри, тобто медпрацівники середньої ланки. Підготовка відповідних фахівців здійснювалась різними шляхами: від індивідуального учнівства до навчання у державних та приватних школах. Організація навчального процесу в спеціалізованих медичних школах у різних частинах регіону відрізнялася. Визначилися три основні напрямки у розвитку фахової медичної освіти середнього рівня: у Галичині функціонували навчальні заклади з підготовки акушерок і хірургів, а також школа медичних сестер; на Волині готували фельдшерів та акушерок; а на Закарпатті та на Буковині готували виключно акушерок [3].

Аналіз архівних джерел дає нам підстави стверджувати, що першим медичним закладом для жінок у Закарпатті можна вважати відкриту в 1890 р. в Ужгороді школу для підготовки бабок-повитух, спочатку з трирічним, а потім з п'ятирічним терміном навчання. У 1995 р. в Ужгороді було споруджено перший акушерський стаціонар на Закарпатті, який став практичною базою для Ужгородської акушерської школи [14].

Варто відзначити, що навчальний курс на поч. XIX ст. включав три основні групи дисциплін: загальноосвітні, медичні або фахові та спеціальні. Проте, підготовка акушерок мала переважно практичний характер. Викладання здійснювалося: угорською або німецькою, а в чехословацький період чеською та, частково, руською (українською) мовами. Навчання здійснювалося за іншомовними підручниками (тобто не українськими). В основному це зумовлювалося кадровим наповненням медичного навчального закладу.

Після приєднання Підкарпатської Русі до Чехословацької Республіки в 1919 р. заклад отримав статус державного і перейшов у підпорядкування Міністерства охорони здоров'я і фізичної культури під назвою "Державна жіноча школа в Ужгороді", а пізніше Національний інститут освіти і професійної підготовки акушерок [16, с.4].

Чехословацький період позитивно вплинув на діяльність навчального закладу (таблиця 2). Як свідчать, архівні документи, Міністерство охорони здоров'я і фізичної культури на державному рівні надавало закладу необхідну допомогу і підтримку. У 1930 р. нові корпуси дали можливість розширити навчальні приміщення, вдосконалити зміст навчання, покращити практичні бази та обладнання медичного закладу.

Таблиця 2.

Детальний огляд курсів, організованих у 1927-1936 рр. [16, с.14-15].

Рік	Мова навчання	Кількість слухачок на початку шк. року	Кількість слухачок на кінці шк. року	Національність				
				чес., словац.	рус., укр.	нім.	угорс.	єврей.
1919	угорс.	5	4	—	—	—	4	—
		14	14	—	—	—	14	—
1920		5	5	—	2	—	3	—
		11	10	1	—	—	9	—
1921		13	13	2	3	—	8	—
		21	21	2	6	—	13	—
1922		35	32	6	13	—	13	—
		38	31	9	10	—	12	—
1923		19	19	3	3	—	13	—
		21	21	3	6	—	12	—
1924		18	19	2	6	—	11	—
		15	16	1	9	—	6	—
1925		18	17	4	5	3	5	—
		14	16	2	11	—	3	—
1926		19	19	3	10	1	5	—
		17	17	3	7	—	4	3
1927		21	22	5	6	—	6	5
		22	22	5	9	1	5	2

1928	підкарпаторуська	16	16	4	9	—	1	2
1929/30		16	16	7	7	—	1	1
1930/31		—	—	—	—	—	—	—
1931/32		25	23	4	17	—	—	2
1932/33		24	23	2	19	—	—	2
1933/34		23	22	2	20	—	—	—
1934/35		24	24	6	17	—	—	1
1935/36		24	24	4	17	—	—	3
1935/36		23	23	8	14	—	1	—

Важливою складовою професійної підготовки закарпатської молоді були фахові школи. Першим комерційним навчальним закладом дослідники вважають засновану в 1915 році Ужгородська торгова школа з українською мовою навчання, яка щорічно набирала 25-30 учнів. Станом на 1927 рік на Підкарпатській Русі існувало 3 торгівельні навчальні заклади: Торговельна академія в Мукачеві (з українськими та угорськими класами); українська двокласова торгова школа в Севлюші та двокласова торгова школа в Ужгороді (з українською і чеською мовами викладання) [6, с.127].

Теоретична підготовка фахівців здійснювалася за курсами: торгівельна наука, товарознавство, торгівельна кореспонденція, стенографія, книговодство, математика. Історія, географія, чеська, руська, іноземні мови, тощо. Практично учні знайомилися із

азами професій й ході навчальних екскурсій на виробництво. Серед об'єктів: хімічна фабрика в Перечині, фірми, що спеціалізувалися на виробництві і продажу тютюну, свічок, спирту; вивчалось діловодство міського нотаріального уряду, окружного суду, філії Підкарпатського, Словенського і Народного банків в Ужгороді; маргарінова фабрики, цегольне, лісове і землеробське господарства навколишніх сіл, полонинське молочарство, робота міської друкарні, електростанції, місцевої станції аеролінії. Найкращі учні отримували можливість ознайомитися з торговельними, промисловими підприємствами, банками, культурними і історичними пам'ятками Праги і Братислави [11, с.11-13].

Кількість жінок, що навчалися у торговельних навчальних закладах Підкарпатської Русі представлено у таблиці 3.

Таблиця 3.

Гендерні особливості фахового шкільництва на Підкарпатській Русі в 1924-1925 році [12, с.126-127].

	клас	хлопців	дівчат	разом	
I. Ужгород а) Держ. торг. академія з руською мовою навчання б)Доповнююча купецька школа	I.	25	12	37	
	II.	14	17	31	
	III.	23	8	31	
	IV.	8	2	10	
	підг. клас	21	—	21	
	I.	19	—	19	
	II.	4	—	4	
Разом		144	29	143	
II. Мукачєво а)Торг. академія з угорською мовою навчання	I.	21	19	40	
	II.	32	3	35	
	III.	24	10	34	
	IV.	11	8	19	
	Разом	88	40	128	
	б) Торг. школа з руською мовою навчання	I.	15	21	36
		II.	17	9	26
Разом		32	30	62	
III. Виноградєво а)Руська держ. торг. школа	підготовчий клас	16	—	16	
	I.	20	4	24	
	II.	16	1	17	
	Разом	52	5	57	
Всіх разом		84	35	119	

У Підкарпатській Русі професійне навчання ремісників здійснювали фахово-доповнюючі і ремісничо-промислові школи, технічні школи, що готували спеціалістів у різних галузях будівництва, агротехнічні школи, що мали завдання підготувати працівників сільського господарства та ін. Зазначимо, що у ремісничих або як додаткові вивчали 53 види ремесел, а саме: металоковальне, електротехнічне, столярське, взуттєве, кравецьке, будівельне, пекарське, різьбярського, книгарського, токарського, кушнірського, бондарське, м'ясників, фотографів, бляхарів, пекарів тощо [7, с.7].

Функціонували суто жіночі фахові школи для підготовки спеціалістів різних професій: торговельні, промислові з кравецькими відділами, коронкарськими, ткацько-килимарськими, рілльничі, школи ведення домашнього господарства і тощо. Головною метою навчання було дати жінці можливість самій на себе заробити та стати справжньою рівноправною і незалежною громадянкою ЧСР [4, с.9].

Як свідчать дані стану фахового шкільництва На Підкарпатській Русі в 1924–1925 роках місце жінки в професійній освіті Закарпаття міжвоєнного періоду стало більш вагомим (див. табл. 4). В окремих галузях фахової освіти жінки почали переважати.

Таблиця 4.
Стан фахового шкільництва на Підкарпатській Русі в 1924-1925 [12, с.127]

	рік	хлопців	дівчат	разом
Навчальні майстерні:				
1.Ясіня, різьбярська майстерня	підготовчий клас	9	-	9
	I.	3	-	3
	II.	3	-	3
	III.	2	-	2
столярня	II.	7	-	7
	III.	6	-	6
Разом		90	-	90
Разом		30	-	30
2.Севлюш, навчальна металевоковальна майстерня	I.	24	-	24
3.Ужгород, столярська майстерня	I.-IV.	36	-	36
Разом		90	-	90
Кількість доповнюючих купецьких шкіл:				
17 руських		913	-	913
6 мадярських		703	-	703
3 чехословацьких		67	-	67
Разом		1683	-	1683

Підсумовуючи усе вищенаведене робимо такі висновки: професійну освіту жінок у Закарпатті потрібно розглядати як складову усієї системи освіти, що отримала якісний розвиток у міжвоєнний період. Поштовхом до зародження жіночої педагогічної освіти вважаємо проблему кадрового забезпечення освітніх закладів. Проте переважаючий доступ до професійної освіти мали представниці духовенства. Перші навчальні заклади характеризувались закритістю і пріоритетом виховання над навчанням, в них чітко виражена конфесійна спрямованість змісту виховного процесу.

Активізація жіночої професійної освіти відбулася у контексті усіх освітніх процесів і була зумовлена політичними змінами в

краї. Жіноча освіта стала важливим чинником культурно-освітнього розвитку жіноцтва, усвідомлення ним своєї ролі та місця в тогочасному суспільстві, у поліпшенні соціально-економічного і культурного становища кожної закарпатської сім'ї.

Система фахової підготовки охоплювала різні напрямки професійної діяльності жінок: педагогічний, медичний, комерційний, кравецький, ткацький, килимарський, пекарський, аграрний та ін.

Наша стаття не розкриває усіх аспектів аналізованої проблеми. Предметом окремих наукових студій може бути вплив західноєвропейської педагогічної думки на формування змісту професійної жіночої освіти в регіоні та ін.

Література та джерела

1. Аніщенко О.В. Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: історія та сучасність: монографія / Аніщенко О. В. – Ніжин: ТОВ "Наука-Сервіс", 2003. – 251 с.
2. Волошин Августин Коротка історія педагогіки для учительських семінарій / Волошин Августин. – [2-ге вид.]. – Ужгород, 1931. – 88 с.
3. Круківська І.М. Медична освіта на західноукраїнських землях: ретроспектива становлення (XIX – поч. XX ст.) / І.М.Круківська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім.І.Франка. – 2005. – № 25. – С.194-196. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://eprints.zu.edu.ua/1355/1/05kimzrs.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Лучишин І. Фахові школи: poradnik для батьків та молоді / І.Лучишин. – Львів : Накладом "Рідної школи", 1930. – 63 с.
5. Маслій Г.М. Становлення та розвиток жіночої освіти на західноукраїнських землях (кінець XVIII–початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Галина Миронівна Маслій. – Чернівці, 2011. – 23 с.
6. Назар А. Шкільництво на Підкарпатті / А. Назар // Робітничо-селянський календар "Карпатської правди" на 1927 рік. – 1926. – Рочн. III. – С.124-129
7. Приписи для управи, нучованя и надзора при самостояных ремесельных доповняющих (учньовских) школах на Словачинь и Подкарпатской Руси. – 1925. – 48 с.
8. Річний звіт греко-католицького дівочого ліцею, жіночої учительської семінарії і школи вправ в Ужгороді за 1941-42 шкільні роки / Склав Георгій Чургович. – Ужгород, 1942. – 92 с.
9. Річний звіт греко-католицької учительської семінарії дівчат за шкільний рік 1933-1934. – Ужгород: Друкарня ОО.Василіяна, 1934. – 35 с.
10. Річний звіт греко-католицької учительської семінарії дівчат за шкільний рік 1936-1937. – Ужгород: Друкарня ОО.Василіяна, 1937. – 35 с.
11. Річний звіт державної торговельної школи за шкільний рік 1933-1934. – Ужгород: Державна друкарня, 1934. –74 с.
12. Стан фахового шкільництва на Підкарпатській Русі // Учитель. – 1925. – Рочник 6. – № 5-6. – С.124-128
13. Сухенко Т.В. Жіноча середня освіта в Україні (XIX – початок XX ст.) / Т.В.Сухенко // Український історичний журнал. – 1998. – № 5. – С.63-74
14. Перелік подій та фактів з історії медицини та охорони здоров'я, ювілейні дати, які припадають на 2010 рік [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.moz.gov.ua/ua/portal/annivers2010>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
15. Педагогический словарь. – В двух томах. – Т.1. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 775 с.
16. Nemes V. Státní ústav pro vzdělání a výcvik porodních asistentek v Užhorodě v 1927-1936 / V. Nemes. – Užhorod, 1937. – 63 s.

В статтє сдєлано дослідження становлення і розвитку образования женщин в Закарпаттє (1919-1939 гг). Виявлені регіональні особливості професійного жіночого образования: незначительне количество учебных заведений всех типов, их жесткую мадяризацию и четко выраженную конфессиональную направленность у воспитательном процессе. Определена роль женского профессионального образования в культурно-образовательном развитии женщин, осознания им своей роли и места в обществе, в улучшении социально-экономического и культурного положения каждой закарпатской семьи. Выделены направления профессионального образования женщин: педагогический, медицинский, коммерческий, швейный, ткацкий, ковродельческий, пекарский, аграрный и др.

Ключевые слова: профессиональное образование, женское образование, Закарпаттє, педагогическое направление, медицинское направление, коммерческое направление.

The article studies the formation and development of women's education in Transcarpathia (1919-1939). We have identified regional features of professional women's education: a few educational institutions of all types, rigid magyarization and distinct confessional orientation of the educational process. We have distinguished the role of women's vocational training in the cultural and educational development of women, the awareness of its role and its place in contemporary society, in improvement of the socio-economic and cultural situation of each Transcarpathian family. The areas of women's vocational education were highlighted: educational, medical, commercial, sewing, weaving, carpeting, baking, agriculture and others.

Key words: vocational education, women's education, Transcarpathia, teaching area, medical area, commercial area.

УДК 37.091.26:004.9

ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯКОСТІ ТЕСТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Диховичний Олександр Олександрович

Дудко Анна Федорівна

м.Київ

В статті досліджено одне з актуальних питань у галузі комп'ютерного тестування – питання якості тестів. Авторами на підставі методів класичної теорії тестів (КТТ) та Item Response Theory (IRT) в статті [1] було запропоновано методику такого аналізу. В даній роботі розглянуто застосування вищезазначеної методики. У якості контрольного прикладу використано комп'ютерний тест на тему «Диференціальне числення функцій однієї змінної», який було проведено для студентів першого курсу НТУУ «КПІ». Дана методика у подальшому може бути використана для вдосконалення системи тестування з вищої математики в НТУУ «КПІ» а також, можливо, в інших навчальних закладах.

Ключові слова: тестування з вищої математики, аналіз тестових завдань, аналіз тесту в цілому, латентні параметри, характеристичні криві завдань, характеристичні криві рівнів завдань, IRT-моделі.

Постановка проблеми. Всебічно визнаним способом контролю результатів навчання у світовій практиці є тестування. При цьому одним з ключових питань роботи з комп'ютерними тестами є питання вибору інструментарію для аналізу якості створених тестів. Основу такого аналізу традиційно складають статистичні методи, а саме методи КТТ або IRT. При використанні цих напрямків природно виникають проблеми взаємодії цих підходів, поєд-

нання їх в єдину методику, а також постає питання особливостей впровадження такої методики.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Як зазначалось вище основними методами аналізу якості тестів є методи КТТ та IRT. Застосування математичних методів IRT, основи яких закладені в роботах Г.Раша, А.Бірнбаума, Ф.М.Лорда та ін. [2], розглянуто в наукових працях В.С.Аванесова [3], Н.Ф.Єфремової [4], В.С.Кіма [5], Т.В.Лісової [6], Н.Б.Челишскової [7] та ін. Методи КТТ розглядалися в працях Н.Б.Челишскової [7], В.С.Кіма [5], Л.Крокер та Дж.Алґіни [8], Л.О.Кухар та В.П.Сергієнко [9] та ін.

Незважаючи на широке коло робіт, в яких розглядається питання аналізу якості комп'ютерних тестів, єдина комплексна методика аналізу тестів, яка б поєднувала взаємодоповнюючі методи КТТ та IRT в літературі представлено недостатньо.

Метою статті є продемонструвати практичне застосування комплексної методики аналізу якості педагогічних тестів, представленої в статті [1].

Застосування методики аналізу якості тестів. Розроблена методика аналізу якості тестів з вищої математики застосовано для аналізу контрольної роботи на тему «Диференціальне числення функцій однієї змінної», проведеної у формі тесту для 51 студента першого курсу РТФ та ІТС у 2013 році.

На першому етапі сформовано таблицю результатів тесту, фрагмент якої представлено на рис. 1.

ПІБ	Номер завдання j															X _i
	№15	№3	№6	№10	№1	№8	№4	№11	№5	№14	№2	№12	№9	№13	№7	
Альона Олександрівна Бикова	0,53	0,53	0,53	0,53	0,4	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,27	0,53	0,53	0,53	0,53	7,6
Наталія Андрівна Гвоздецька	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0	0,53	0,53	0,53	7,47
Юрій Вікторович Яшенко	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	7,47
Максим Райз	0,53	0	0	0	0	0,53	0	0	0,27	0	0,27	0	0	0,53	0	2,13
Джанет Обенева Дансо	0	0	0,53	0	0,13	0,53	0	0	0,27	0	0	0,53	0	0	0	2
R_j	25,97	21,73	21,2	20,67	18,63	18,55	18,02	15,9	15,43	15,37	14,43	13,78	13,25	11,66	4,77	

Рис. 1. Фрагмент таблиці результатів тесту «Диференціальне числення функцій однієї змінної»

На наступному етапі проведено аналіз тестових завдань і тесту у цілому.

Дані представлено у вигляді частотного розподілу індивідуальних балів на рис. 2.

Бал	[0;1]	(1;2]	(2;3]	(3;4]	(4;5]	(5;6]	(6;7]	(7;8]
Частота	0	1	7	6	11	11	11	4

Рис. 2. Частотний розподіл індивідуальних балів

Гіпотеза про нормальність розподілу індивідуальних балів тесту підтверджено за критерієм Пірсона.

Гістограму частотного розподілу індивідуальних балів представлено на рис. 3.

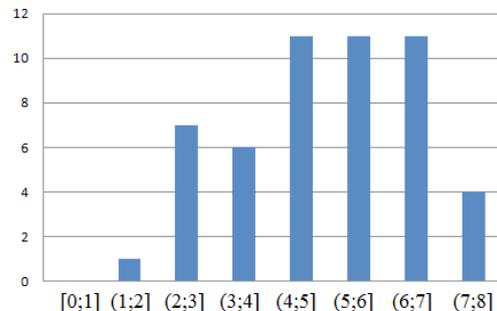


Рис. 3. Гістограма частотного розподілу індивідуальних балів

Значення асиметрії вибірки дорівнює $-0,23$, що говорить про дещо завищену складність тесту.

Коефіцієнт надійності тесту, знайдений на основі методу розщеплення, складає $r=0,78$; коефіцієнт надійності Кронбаха $\alpha=0,72$. В якості нижньої границі припустимих значень коефіцієнта надій-

ності обрано 0,7 [1]. Отже, можна говорити про високу якість тесту.

Оцінено критеріальну валідність тесту. Критерієм обрано оцінки експертів, виставлені при традиційній перевірці знань учнів. Коefіцієнт валідності $\rho=0,82$. В якості нижньої границі припустимих значень коефіцієнта валідності обрано 0,7 [1]. Отже, даний тест володіє високою валідністю.

Побудовано інформаційну функція тесту, яка має не занадто загострену дзвоноподібну форму (рис. 4). Можна зробити висновок, що, в цілому, вигляд інформаційної функції відповідає правильно складеному тесту. Найбільш інформативним тест є для іспитників з рівнем підготовленості від -2 до 2,5 логітів.

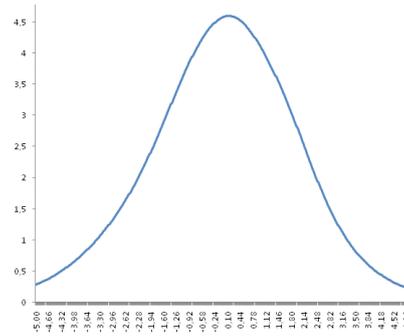


Рис. 4. Інформаційна функція тесту

Обчислено кореляційну матрицю завдань. (рис. 5).

№ завдання	№ 15	№ 3	№ 6	№ 10	№ 1	№ 8	№ 4	№ 11	№ 5	№ 14	№ 2	№ 12	№ 9	№ 13	№ 7
№ 15	1,00	0,15	0,14	0,36	0,05	0,08	0,29	0,24	-0,09	0,03	0,21	-0,20	0,20	0,18	0,09
№ 3		1,00	0,22	0,19	0,34	0,20	0,17	0,09	0,36	0,27	0,10	0,01	0,19	0,23	0,23
№ 6			1,00	0,50	0,27	0,36	0,03	-0,05	-0,08	0,02	0,05	0,06	0,23	0,07	0,24
№ 10				1,00	0,29	0,22	0,20	0,10	0,09	0,26	0,19	0,10	0,36	0,30	0,26
№ 1					1,00	0,19	0,33	0,13	-0,05	0,19	0,32	0,09	0,16	0,09	0,11
№ 8						1,00	0,15	0,04	0,21	-0,08	0,03	-0,07	0,24	0,08	0,09
№ 4							1,00	0,17	-0,03	0,22	0,27	0,06	0,36	0,28	0,11
№ 11								1,00	-0,14	0,32	0,35	0,22	0,18	0,17	0,07
№ 5									1,00	0,19	-0,14	-0,03	0,03	0,18	0,16
№ 14										1,00	0,31	0,10	0,22	0,44	0,20
№ 2											1,00	-0,11	0,29	0,38	0,05
№ 12												1	0,098462	-0,01708	0,042366
№ 9													1	0,254669	0,163411
№ 13														1	0,323773
№ 7															1

Рис. 5. Кореляційна матриця завдань тесту

Обчислено показники валідності окремих завдань тесту (рис. 6). Знайдено значення індексу розрізняльної здатності D_j . На основі практичного досвіду обрано наступні інтерпретації значень D_j : $D_j \geq 0,4$ – завдання добре функціонує; $0,3 \leq D_j \leq 0,39$ – можливо необхідна деяка корекція завдання; $0,2 \leq D_j \leq 0,29$ – завдання, яке потре-

бує перегляду; $D_j \leq 0,19$ – завдання, яке є складеним неправильно. Завдання №15 з індексом розрізняльної здатності $D_1=0,14$ є неправильно складеним. Привертають до себе увагу завдання №6, 7, 12 з $D_6 = D_7 = D_{12} = 0,36$. Текст завдань № 15, 6, 7, 12 відповідно на рис 7, 8,9,10. Далі розглянемо їх детальніше.

	#15	#3	#6	#10	#1	#8	#4	#11	#5	#14	#2	#12	#9	#13	#7
D_j	0,14	0,50	0,36	0,50	0,36	0,50	0,64	0,71	0,36	0,64	0,43	0,36	0,71	0,71	0,36
ρ_j	0,32	0,53	0,43	0,62	0,46	0,40	0,52	0,43	0,27	0,56	0,43	0,25	0,59	0,59	0,45
ρ_{bisj}	0,22	0,42	0,39	0,54	0,51	0,39	0,49	0,44	0,33	0,54	0,56	0,28	0,66	0,67	0,78
$t: t \leq \rho_{bisj}$	0,32	0,40	0,40	0,38	0,57	0,37	0,37	0,36	0,40	0,36	0,41	0,35	0,35	0,36	0,43

Рис. 6. Показники валідності завдань тесту

15 «
Баллов: 1

Похідну параметрично заданої функції $\begin{cases} x = x(t), \\ y = y(t) \end{cases}$ знаходять за формулою

Виберіть один ответ.

a. $\begin{cases} x = x(t), \\ y'_x = \frac{y'_t}{x'_t} \end{cases}$ ✓

b. $\begin{cases} x = x(t), \\ y'_x = \frac{x'_t}{y'_t} \end{cases}$ ✗

c. $\begin{cases} x = x(t), \\ y'_x = -\frac{x'_t}{y'_t} \end{cases}$ ✗

d. $\begin{cases} x = x(t), \\ y'_x = -\frac{y'_t}{x'_t} \end{cases}$ ✗

Рис. 7. Текст завдання №15

6 Баллов: 1 Закінчіть теорему Коші: Якщо функції $f(x)$ і $g(x)$ неперервні на $[a; b]$, диференційовні в $(a; b)$, причому $g'(x) \neq 0$, коли $x \in (a; b)$, то існує точка $c \in (a; b)$ така, що правдива рівність

Выберите один ответ.

a. $\frac{f(b)f(a)}{g(b)g(a)} = \frac{f'(c)}{g'(c)}$ x
 b. $\frac{f(b) - g(b)}{f(a) - g(a)} = \frac{f'(c)}{g'(c)}$ x
 c. $\frac{f(b) - f(a)}{g(b) - g(a)} = \frac{f'(c)}{g'(c)}$ ✓
 d. $\frac{f(b) + f(a)}{g(b) + g(a)} = \frac{f'(c)}{g'(c)}$ x

Рис. 8. Текст завдання №6

7 Баллов: 1 Знайдіть $\lim_{x \rightarrow +\infty} (x + 3^x)^{1/x}$.

Выберите один ответ.

a. **3** ✓
 b. ∞ x
 c. $\ln 3$ x
 d. e^3 x

Рис. 9. Текст завдання №7

12 Баллов: 1 Знайдіть Тейлорів многочлен 3-го порядку в точці $x = 0$ для функції $f(x) = \sin 2x$.

Выберите один ответ.

a. $2x + \frac{4x^3}{3}$ x
 b. $x - \frac{x^3}{6}$ x
 c. $2x - 8x^3$ x
 d. $2x - \frac{4x^3}{3}$ ✓

Рис. 10. Текст завдання №12

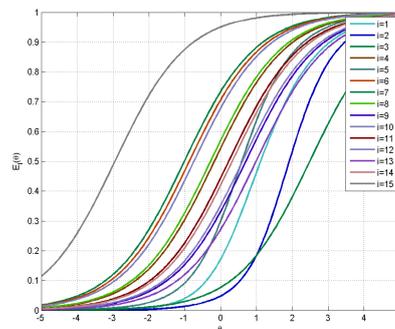
Обчислено коефіцієнти точкової бісеріальної кореляції між дихотомічними завданнями та індивідуальними балами іспитників і коефіцієнти кореляції Пірсона між політомічними завданнями та індивідуальними балами іспитників ρ . В якості нижньої границі припустимих значень коефіцієнта точкової бісеріальної кореляції 0,28 [1]. Завдання №5 і №12 потребують детального вивчення: $\rho_5 = 0,27$, $\rho_{12} = 0,25$.

Обчислено бісеріальний коефіцієнт кореляції між дихотомічним завданням та індивідуальними балами іспитників ρ_{bisj} . Для кожного завдання встановлено нижню границю припустимих значень бісеріальних коефіцієнтів кореляції [1]. Підтверджено неправильність складання завдань №12: $\rho_{bis12} = 0,28$ (при встановленому значенні нижньої границі 0,35) та №15: $\rho_{bis15} = 0,22$ (при встановленому значенні нижньої границі 0,32). Деяко виділяється завдання №6: $\rho_{bis6} = 0,39$ (при встановленому значенні нижньої границі 0,4).

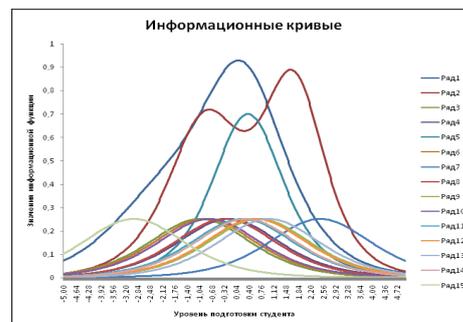
Побудовано ансамбль характеристичних кривих завдань тесту (рис. 11а). Можна побачити, що характеристичні криві досить рівномірно покривають інтервал від -2 до 2,5 логітів. Рівномірність покриття порушує лише завдання під номером 15 (рис. 7), яке дійсно виявилось занадто легким. Це тільки підтверджує неправильність його складання, виявлену раніше

Побудовано інформаційні криві всіх завдань тесту (рис. 11б).

Завдання №1 є інформативним (рис. 11б) для іспитників з рівнем підготовленості від -3,5 до 2,5 логітів. Аналіз характеристичних кривих рівнів завдання (рис 12а) з параметрами складності $\beta_1 = (-2,47; -0,58; 0,27; 1,02)$ підтверджує, що останнє є правильно складеним. Текст завдання №1 наведений на рис. 12б.

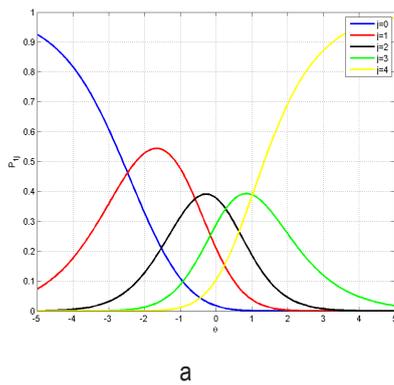


а



б

Рис. 11. Ансамблі характеристичних та інформаційних кривих завдань тесту



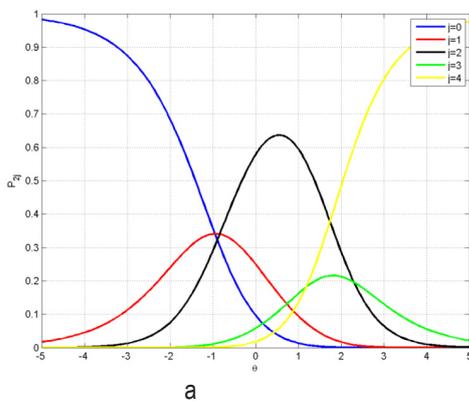
Встановіть відповідність між графіками функцій і типами поведінки функцій.

	скризь спадає	✓
	має одну точку перегину	✓
	має єдиний локальний максимум	✓
	має єдиний локальний мінімум	✓

Рис. 12. Характеристичні криві рівнів та текст завдання №1

Інформаційна крива завдання №2 (рис. 116) має провал, що означає, що рівень підготовленості студентів з різним значенням θ дане завдання оцінює з різною точністю. «Недосконалість» завдання підтверджено і виглядом характеристичних кривих рівнів, зображених на рис. 12а. Завдання №2 має 5 рівнів з параметрами складності $\beta_2 = (0; -0,95; -0,84; 2,3; 1,18)$. Як

бачимо 3 рівень цього завдання не спрацьовує (рис. 13а). Отже, це завдання не може бути ефективним для оцінювання рівня підготовленості іспитників з широкого інтервалу θ . Отже, у подальшому доречно зменшити кількість рівнів цього завдання до чотирьох. Текст завдання №2 наведено на рис. 13б.



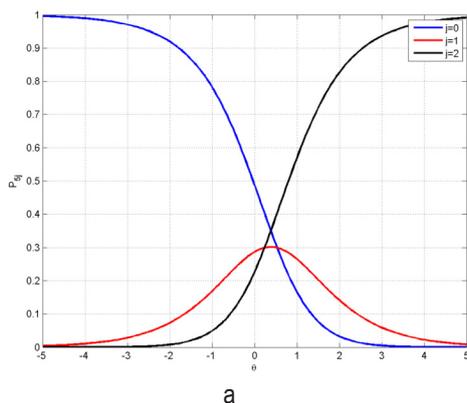
На рисунку зображено графік функції $y = f(x)$. Чому дорівнює:

диференціал $df(x)$	NK	✓
приріст аргументу Δx	MK	✓
приріст функції Δf	TK	✓
похідна $f'(x)$	NK/MK	✓

Рис. 13. Характеристичні криві рівнів та текст завдання №2

Інформаційна крива завдання №5 (рис. 116) має «загострену» дзвоноподібну форму, що говорить про різну точність оцінювання знань студентів з різними значеннями параметра підготовленості в інтервалі від -1,5 до 2,5 логітів. Розглянемо вигляд характеристичних кривих завдання №5 (рис. 14а). Дане завдання має

3 рівні з параметрами складності $\beta_5 = (0; 0,53; 0,23)$. Перший рівень цього завдання не спрацьовує. Отже, враховуючи «невдалість» завдання №5, виявлену на 4-ому і 5-ому етапах, його у подальшому доречно замінити іншим. Текст завдання №2 наведено на рис. 14б.



Вкажіть усі правильні твердження.

Выберите по крайней мере один ответ:

- а. Якщо $f'(x_0) = 0$ і під час переходу через точку x_0 похідна змінює знак, то в точці x_0 функція $f(x)$ має локальний екстремум ✓
- б. Для того, щоб у точці x_0 функція $f(x)$ мала локальний екстремум достатньо, щоб у в цій точці похідна функції або дорівнювала нулю, або не існувала ✗
- с. Якщо функція $f(x)$ диференційовна в точці x_0 , то вона неперервна в цій точці. ✓
- д. Кожна функція, неперервна на відрізку $[a, b]$, має точки локального екстремуму. ✗

Рис. 14. Характеристичні криві рівнів та текст завдання №5

Проведено аналіз дистракторів завдань з множинним вибором. Дистрактори, які вибирають менше 5% іспитників, повинні бути видалені або замінені.

В завданні №15 кожний дистрактор обрали лише 2%

іспитників. Отже, це завдання складене неправильно.

В завданні №13 (рис. 15) дистрактор а) обрали лише 4% іспитників, отже, його необхідно замінити іншим.

13  Баллов: 1

Знайдіть усі асимптоти графіка функції $y = \frac{x^2 - 2x}{x - 1}$.

Выберите один ответ.

a. $y = 1, y = x$ x

b. $x = 1, y = x$ x

c. $x = 1, y = x - 1$ ✓

d. $x = 1$ x

Рис. 15. Текст завдання №13

В завданні №6 (рис. 8) дистрактор а) відповідно обрали 4%. Отже, його необхідно замінити іншим.

В завданні №8 (рис. 16) дистрактор b), який обрали лише 4% іспитників, необхідно замінити іншим, а саме -1.

8  Баллов: 1

Знайдіть y' у точці (1;1), якщо $x^4 + x^2y^2 + y - 3 = 0$.

Выберите один ответ.

a. 1 x

b. 0 x

c. -2 ✓

d. 2 x

Рис. 16. Текст завдання №13

В завданні №3 (рис. 17) дистрактор с) обрали лише 4% іспитників, отже, його необхідно замінити іншим.

3  Баллов: 1

Визначте точки локального екстремуму функції $f(x) = 1 - 3x^2 - x^3$.

Выберите один ответ.

a. $x_{\max} = -1, x_{\min} = 0$ x

b. $x_{\max} = 0, x_{\min} = -2$ ✓

c. $x_{\max} = 0, x_{\min} = 1$ x

d. $x_{\max} = 1, x_{\min} = -2$ x

Рис. 17. Текст завдання №13

Підведемо підсумки щодо якості тесту. Розподіл вибірки індивідуальних балів близький до нормального, коефіцієнти надійності та критеріальної валідності більші за 0,7, графік інформаційної функції має дзвоноподібну не занадто загострену форму. Отже, в цілому, тест складений правильно. Найінформативнішим він є для іспитників з рівнем підготовленості від -2 до 2,5 логітів.

На неправильність завдання множинного вибору №15, що виявилось занадто легким на етапі аналізу ансамблю характеристичних кривих, вказують значення індексу розрізняльної здатності та коефіцієнту бісеріальної кореляції, а також аналіз дистракторів. Отже, завдання №15 необхідно замінити іншим зі складністю $\beta \in (-2; -1) \cup (1; 2)$.

На неправильність завдання множинного вибору №12 вказують значення індексу розрізняльної здатності, коефіцієнтів бісеріальної кореляції та точкової бісеріальної кореляції, а також аналіз кореляційної матриці. Аналіз дистракторів не виявив невдалий дистрактор або помилку в тексті завдання. Отже, завдання №12 необхідно замінити іншим зі складністю $\beta \in (-2; -1) \cup (1; 2)$.

На неправильність політомічного завдання №5 вказують значення коефіцієнта Пірсона, аналіз кореляційної матриці та сумісний аналіз характеристичних кривих підрівнів та інформаційної кривої завдання. Отже, дане завдання також необхідно замінити іншим зі складністю $\beta \in (-2; -1) \cup (1; 2)$.

На неправильність політомічного завдання №2 вказує аналіз кореляційної матриці. На основі сумісного аналізу характеристичних кривих підрівнів та інформаційної кривої завдання прийнято рішення зменшити кількість рівнів завдання №2 до трьох видален-

ням в тексті завдання з першої множини варіант «приріст аргументу Δx ».

Завдання множинного вибору №6 дещо виділялось на етапах аналізу кореляційної матриці, значень індексу розрізняльної здатності та коефіцієнту бісеріальної кореляції. Аналіз дистракторів виявив невдалий дистрактор а). Отже, в завданні № 6 дистрактор а) необхідно замінити.

На основі аналізу дистракторів завдань множинного вибору в завданнях №3 і №8 прийнято рішення замінити відповідно дистрактори с) і b).

Висновки. Проведений аналіз підтвердив практичну значущість методики аналізу якості тестів з вищої математики. Він показав, що:

- застосування розробленої методики дозволяє не лише виявити невдалий тесту, але і вказати на причини такої «невдальності»;
- на основі такого аналізу у подальшому можливе здійснення покращення якості як окремих тестових завдань, так і тесту у цілому;
- взаємозв'язок КТТ та IRT яскраво виражений при аналізі неправильно складених завдань. Прийняття рішень для подальшого покращення тесту неможливе без сумісного врахування як показників КТТ, так і IRT;
- розроблена методика дозволяє проводити швидкий, зручний та наглядний аналіз якості завдань та тестів, але не може замінити ретельний аналіз тесту укладачем.

Література та джерела

1. Диховичний О.О. Комплексна методика аналізу якості тестів з вищої математики / О.О.Диховичний, А.Ф.Дудко // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Ребрада. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. [Подано до друку]
2. Linden W. Handbook of Modern Item Response Theory / W.Linden, R.Hambleton. – NY: Springer-Verlag, 1997. – 510 p.
3. Аванесов В.С. Item Response Theory: Основные понятия и положения / Вадим Сергеевич Аванесов // Педагогические измерения. – 2007. – №2. – С.3-28
4. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: Учеб. пособие / Надежда Федоровна Ефремова. – М.: Университетская книга, Логос, 2005. – 368 с.
5. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Монография / Владимир Сергеевич Ким. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.

6. Лісова Т.В. Моделі та методи сучасної теорії тестів / Т.В.Лісова. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. - 112 с.
7. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / Марина Борисовна Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 431 с.
8. Крокер Л., Алгина Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов. / под общей ред. В.И.Звонникова и М.Б.Чельшковой. – М.: Логос. - 2012. – 668 с.
9. Кухар Л.О. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. /Л.О.Кухар, В.П.Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.

В статті досліджено один з актуальних питань в області комп'ютерного тестування – питання якості тестів. Авторами на основі методів класичної теорії тестів (КТТ) та Item Response Theory (IRT) в статті [1] була запропонована методика такого аналізу. В даній роботі розглянуто застосування вищезгаданої методики. В якості контрольної приклади використано комп'ютерний тест на тему «Дифференціальне числення функцій однієї змінної», який був проведений для студентів першого курсу НТУУ «КПИ». Дана методика в подальшому може бути використана для вдосконалення системи тестування по вищій математиці в НТУУ «КПИ», а також, можливо, в інших навчальних закладах.

Ключові слова: тестування по вищій математиці, аналіз тестових завдань, аналіз тесту в цілому, латентні параметри, характеристичні криві завдань, характеристичні криві рівнів завдань, IRT-моделі.

The present paper studies one of the pressing questions in the area of computerized testing is question of tests quality. Authors put forward the methodology of such analysis on the basis of the methods of the classical test theory (KTT) and Item Response Theory (IRT) in the paper [1]. In this paper the application of the above methodology is considered. As a case in point computerized test on "Differential calculus of functions of one variable" is used. The test was administered for the first-year students of Faculty of Radio Engineering and Institute of Telecommunication Systems of NTU "KPI". Later on this methodology can be used to improve the system of testing in higher mathematics at NTU "KPI" and possibly at other educational institutions.

Key words: testing in higher mathematics, analysis of test items, analysis of the test, latent parameters, item characteristic curves, characteristic curves of item levels, IRT-models.

УДК 37.035.91-053.4

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В КОЛЕКТИВІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Іванова Вікторія Вікторівна
м.Мукачево

В статті визначено актуальність даної проблеми, проаналізовані підходи науковців до розуміння сутності поняття лідерства; розглядається неформальне лідерство на рівні малої соціальної групи – групи дітей старшого дошкільного віку; виділені базисні характеристики дитячого лідерства, визначено специфіку лідерства в дошкільному дитинстві, а також розглянуто сутність особистісних рис (комунікативні вміння, ініціатива і старанність, самостійність і самооцінка), що складають лідерський потенціал, і їх значимість для лідера-дошкільника.

Ключові слова: лідер, лідерство, дошкільник, лідируюча особистість, лідерський потенціал, ініціативність, самостійність, самооцінка.

В статті определена актуальность данной проблемы, проанализированы подходы ученых к пониманию сущности понятия лидерства; рассматривается неформальное лидерство на уровне малой социальной группы – группы детей старшего дошкольного возраста; выделены базисные характеристики детского лидерства, определена специфика лидерства в дошкольном детстве, а также рассмотрена сущность личностных качеств (коммуникативные умения, инициатива и усердие, самостоятельность и самооценка), составляющих лидерский потенциал, и их значимость для лидера-дошкольника.

Ключевые слова: лидер, лидерство, дошкольник, лидирующая личность, лидерский потенциал, инициативность, самостоятельность, самооценка.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку нашого суспільства та становлення ринкової економіки успіх кожної людини залежить від уміння працювати в умовах конкуренції: швидко реагувати на зміни, аналізувати інформацію і прогнозувати подальший хід подій, приймати відповідні рішення та діяти згідно ним. Розвиток соціальної активності, лідерської цілеспрямованості необхідно починати вже в дошкільному дитинстві. Саме в цей період закладається фундамент майбутньої особистості, розвиваються різноманітне ставлення до людей, різних видів діяль-

ності, самого себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема лідерства привертала увагу представників різних напрямків на протязі багатьох століть. В таємницю цього явища намагалися проникнути Конфуцій, Аристотель, Платон, Н.Макіавеллі, Г.Лебон, Г.Тард, М.Вебер, Г.Лассуелл, З.Фрейд і багато інших.

Поняття «лідерство» розглядається в психолого-педагогічній літературі як соціально-психологічний феномен, що відноситься до динамічних процесів в малій групі. Лідер визначається як високоавторитетна особистість, за якою група визнає право приймати відповідальні рішення в значущих для неї ситуаціях; особистість, реально зображає центральну роль в організації спільної діяльності та в реалізації взаємин у групі. Лідерство розглядається як відношення домінування і підпорядкування, впливу і спрямування, субординації, імперативності в системі міжособистісних відносин в групі; як здатність приймати відповідальні рішення, переконувати інших людей прагнути до певних цілей, визначати ціннісне поле розвитку; як процес мобілізації послідовників на досягнення результату в вибраному напрямку і як прийоми, що дозволяють привести послідовників до досягнення результату [8].

У статті йтиметься про неформальне лідерство на рівні малої соціальної групи - групи дітей старшого дошкільного віку.

Мета статті - здійснити теоретичний аналіз проблеми дитячого лідерства і виявити загальні особистісні риси, що складають лідерський потенціал дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічних досліджень Т.В.Антонової, Л.В.Артемової, Є.А.Аркіна, Н.В.Давидович, А.С.Залужного, Я.Л.Коломінського, Е.М.Кульчицької, Л.І.Лісіної, В.С.Мухіної, О.О.Папір, Т.А.Репіної, А.А.Рояк, Т.В.Сенько, О.О.Смірної, Р.А.Смірної, Р.К.Терещук, Л.І.Умайського, дозволяє виявити, що в дитячому колективі, як і в дорослому, картина взаємовідносин досить складна і неоднозначна. До одних однолітків дошкільнята ставляться з симпатією і прагнуть до них, інших - цураються [8; 10; 11; 12; 14].

Очевидним є той факт, що вже в об'єднаннях дітей дошкільного віку існує диференційоване ставлення дітей один до одного, через що простежується статусна ієрархія. Чим вище міжосо-

бистісний статус дитини, тим сильніше її психологічний вплив на членів групи [6; 8; 12]. До дітей, які мають сприятливий і несприятливий статуси, спостерігається різко протилежне ставлення з боку однолітків.

У нашому розумінні, лідер-дошкільник – це насамперед активна, ініціативна особистість, яка здатна змінити зовнішню ситуацію і координувати діяльність інших, організувати і повести їх за собою.

У дітей-лідерів розвинене прагнення виконувати найбільш активні ролі в іграх, бажання керувати діяльністю однолітків, давати вказівки. Між лідером і послідовниками-однолітками спостерігаються відносини співпраці, залежності, а іноді й суперництва. Однолітки прагнуть досягти дружніх, доброзичливих взаємин з лідером, для чого змушені займати підлегле, залежне від лідера становище, тобто схильні поступатися, погоджуватися з думкою лідера, враховувати його бажання, поблажливо ставитися до прояву грубості, до помилок. Діти, як правило, заздрять лідерам.

Домінування, як і підпорядкування, може носити позитивний чи негативний характер. Позитивне домінування характеризується доброзичливим ставленням до однолітків, умінням допомогти, у виконанні спільного завдання – похвалити, підтримати, пояснити, якщо у товариша щось не виходить; у дітей цієї групи досить яскраво виражені організаторські здібності. Діти, яким властиво негативне домінування, відрізняються задикуватістю, проявом агресивності, прагненням змусити виконати свою вимогу, підкорити собі інших дітей [13].

Результати дослідження Т.В.Сенько свідчать про те, що діти з переважанням в поведінці негативних форм домінування і підпорядкування матимуть несприятливе становище в групі однолітків, низьку успішність в міжособистісній взаємодії. Діти з переважанням в поведінці позитивних і негативних форм підпорядкування матимуть більш високий статус і більш успішно взаємодіятимуть з однолітками. Діти з переважанням в поведінці позитивних форм підпорядкування викликають велику симпатію у однолітків, ніж діти другої підгрупи, і найчастіше попадають в категорію «улюблених». Найбільш висока успішність в міжособистісній взаємодії, і, відповідно, найбільш високий статус – статус лідера – характерний для дітей з переважанням в поведінці позитивних форм домінування [12; 13].

Різко негативне ставлення з боку однолітків спостерігається до дітей, які мають статус «нехтуючі». Проблема соціальної ізоляції дітей присвячена дослідженню Л.Н.Галігузової [3]. Причин, в силу яких дитина є «знехтуваним», багато, наслідок один – соціальний розвиток здійснюється не повноцінно [16].

Чим більш нестерпне становище, тим більш ґрунтовні заходи вживає дитина для захисту від безпорадності та принижень. Як правило, індивід використовує чотири основних засоби захисту: завоювання любові лідера, підкорення лідеру, досягнення власної влади і реакцію відсторонення [16].

Категорії лідерів і аутсайдерів нечисленні (2-3 людини), але саме вони визначають мікроклімат в групі, і специфіка відносин до цих дітей прямо протилежна не тільки з боку однолітків, а й з боку педагогів. В дослідженнях І.Я.Коломінського, Т.А.Репіної, Р.К.Терещук та ін. встановлено, що педагоги самі не люблять дітей, що мають статус «нехтуючий» або «неприйнятний». Порівняно з рештою дітей, до «знехтуваних» педагоги ставляться суворіше і критичніше оцінюють продукти їхньої праці [6, 11].

В процесі досліджень Я.Л.Коломінський [6] виявив цікавий факт. Для того, щоб завоювати сприятливе положення серед однолітків і педагогів, дитині необхідно володіти багатьма позитивними якостями; для того ж, щоб потрапити в число ізольованих дітей, їй часто достатньо володіти однією-двома негативними рисами.

Вивчаючи взаємини дітей, А.С.Залужний запропонував типологію лідерів, яких поділив на ситуативних і постійних. Він критикує положення про те, що деякі діти «від природи» не здатні до лідерства. Він вважає, що лідером може бути і буває в дійсності при відповідних умовах кожна дитина, зараз одна, в наступний момент інша і т.д. [4].

У психології завжди була актуальна проблема «еталонного набору» особистісних рис лідера. Дослідники протягом багатьох

років намагаються визначити набір особистісних характеристик, необхідних і достатніх для лідерства в різних вікових періодах, в різних соціальних групах і т.д. Так, професор Є.А.Аркін, вивчаючи взаємовідносини дітей в дитячому садку, вказував, що дитячі лідери іноді більшою мірою, ніж педагогічний персонал, задають тон життя дітей у дитячих садках. Авторитет лідера і сила його впливу часто перевершують вплив дорослих. Є.А.Аркін зазначав, що дитина не тому стає лідером, що його полюбила маса, а маса полюбила його за те, що він став її лідером: сила лідера полягає в тому, що він «живить» дитячу активність і сам «харчується» нею. Основною якістю дитини-лідера Є.А.Аркін вважав ініціативність [1].

Основними особистісними рисами дитини-лідера А.С.Залужний вважав активність, досвідченість, високий рівень розумового розвитку. Дитина з високим рівнем розумового розвитку проявляє себе як ініціативний лідер, якого інші діти вважають за краще вибирати в якості партнера по іграх і заняттях. [4]. Також в дослідженні Т.В.Сенько встановлено, що діти старшого дошкільного віку з високою та середньою успішністю в індивідуальній пізнавальній діяльності, як правило, мають сприятливе положення в групі – входять до категорії «лідери» або «віддається перевага». Разом з тим Т.В.Сенько відзначає і той факт, що діти з високою успішністю в пізнавальній діяльності іноді потрапляють і в категорію «неприйнятних». Ґрунтуючись на аналізі даних з проблеми ставлення дітей до більш інтелектуально розвинених однолітків, Т.В.Сенько відзначає, що статус цих дітей залежить і від особистісних особливостей, і від поведінки, але багато в чому визначається цілями, завданнями спільної діяльності, її успішністю, ціннісними орієнтаціями групи. Тому в якихось групах (або у окремих її членів) діти з високим рівнем інтелектуального розвитку користуватимуться симпатією і будуть популярними, а в інших – ні [13].

Дослідження В.Н.Давидович, Л.І.Уманського, Г.П.Щедровицького об'єднує спільна думка, що лідерство виникає на реальному ґрунті організаторської активності в різних сферах групової життєдіяльності. Л.І.Уманський [16] класифікує лідерів за сферами діяльності (лідер-натхненник, виконавець, організатор, емоційний лідер), за стилем спілкування (авторитарний, демократичний), за характером діяльності (універсальний, ситуативний). Автор показав, з одного боку, різноманіття видів лідерства, відповідно до кожної сфери життєдіяльності групи, а з іншого – сполученість різних видів лідерства у окремих особистостях.

Існує й інший напрямок робіт, в яких аналізується дитяче лідерство з точки зору потреби дітей в спілкуванні та ступеня задоволення цієї потреби. Роботи Т.В.Антонової, Є.І.Кульчицької, В.С.Мухіної, Р.А.Смірної базуються на положенні М. І.Лісіної про те, що в основі формування міжособистісних відносин лежить задоволення комунікативної потреби, яка являється однією з провідних соціогенних потреб особистості [8; 9; 10; 14].

По тому, що виділяє дитина в образі популярного однолітка, можна судити про її потреби. Між потребою і вибірковою зв'язок двосторонній: наявність потреби призводить до появи вибіркової, а вибірковість вказує на те, що потреба є і задовольняється об'єктом вибіркового ставлення. В ході експериментального дослідження Р.К.Терещук отримала підтвердження гіпотези про те, що популярність дитини в групі однолітків пов'язана з її здатністю адекватно задовольняти наявну у них потребу в спілкуванні. Задоволення потреби завжди супроводжується позитивними емоціями.

В дослідженнях О.О.Смирної й Є.В.Калягіної [14] доведено, що в основі лідерства дошкільнят лежить не розвиток інтелекту, не вольові якості і не організаторські здібності, а насамперед емоційне ставлення до однолітків, яке проявляється в чуйності, доброті, дружелюбності, емпатії, взаємодопомозі, емоційності, умінні домовлятися, умінні поступитися. Вони розглядають їх як додаткові, суттєві ігрові, пізнавальні і комунікативні здібності дитини-лідера.

Я.Л.Коломінський припустив, що вибір бажаного товариша дитина здійснює шляхом порівняння образу однолітка з наявним у нього ідеалом [6]. Своєрідний на кожному віковому етапі еталонний зразок, або «ідеальна модель», формується у дитини в

процесі трансформації пропонувані до неї вимоги, які вона адресує ровесникам. У психологічній літературі є відомості, які підтверджують вплив ідеалів на оцінку дітьми своїх однолітків. Дана точка зору можлива, хоча і не доведена на сьогоднішній день. Крім того, вона реальна для дітей шкільного віку. Визначення ж підстави лідерства в дошкільній групі вимагає іншого підходу, так як важко уявити собі, щоб діти в дошкільному віці мали чіткі ідеали, та ще й застосовували їх для оцінки товаришів.

Аналіз досліджень, присвячених дитячому лідерству, показує, що в основу цього явища вчені ставлять найрізноманітніші особистісні характеристики: високий рівень прояву ініціативи і старанності, високий рівень розумового розвитку, організаторська активність в різних сферах групової життєдіяльності, успішність протікання спільної ігрової або конструктивної діяльності, здатність задовольняти комунікативну потребу ровесників, високий рівень розвитку моральних якостей особистості.

Незважаючи на настільки широкий і далеко не повний перелік виділених особистісних рис лідера, не визначена чітка цілісна сутнісна характеристика особистості лідера-дошкільника. Трудність полягає в тому, що чим вище по своєму розвитку група, тим більш складний і ширший набір особистісних характеристик потрібно для опису її лідера. На наш погляд, П.П.Блонський чітко і коротко визначив причину лідерства окремих особистостей. «Лідер, - вказує П.П.Блонський, - являє собою в загальному ніби квінтесенцію характерних якостей даного колективу, тобто лідер в значній мірі володіє тими якостями, які для даного колективу є ідеальними. Це одна з основних причин, чому він лідер» [2].

На основі суміщення позитивних сторін теорій лідерства - теорії «великої людини», «ситуаційної» теорії та теорії «визначальної ролі послідовників» - А.А.Крилов формулює наступне визначення лідерського потенціалу. Лідерський потенціал - це сукупність психологічних якостей, відповідних потребам групи і найбільш корисних для вирішення проблемної ситуації, в яку ця група потрапила.

Ми пропонуємо формулювання визначення даного поняття, яке відображає нашу точку зору на його сутність. Лідерський потенціал - це системна єдність природних і набутих характеристик особистості, обумовлена віковим періодом, що дозволяє виявляти оптимальну ступінь активності в життєдіяльності колективу і сприяє успішному самовираженню і самореалізації особистості на даному віковому етапі. Ефективність поведінки лідера залежить від ступеня розвитку лідерського потенціалу.

Слід зазначити, що лише в дослідженнях Л.Коломінського, В.С.Мухіної та Т.А.Репіної зазначається значимість фізичних достоїнств і зовнішньої привабливості для лідера [6, 10, 11]. З нашої точки зору, можливість дитини бути лідером визначається його психофізіологічним розвитком. Лідер виконує функції ініціатора, організатора, натхненника, наставника, отже, йому, в першу чергу, необхідно мати сильну нервову систему, витривалість, енергійність, фізичну силу, оптимальний рівень здоров'я. Лідерам будь-якого віку властиво проявляти високу ступінь загальної поведінкової активності.

Високий ступінь активності здатні проявляти індивіди, які володіють міцним здоров'ям і сильним типом темпераменту. Найбільш важливе значення для лідерства в структурі темпераменту має компонент, що позначається як загальна психічна активність індивіда. Сутність цього компонента полягає головним чином в тенденції особистості до самовираження, ефективного освоєння і перетворення дійсності. При цьому напрямок, якість і рівень реалізації цих тенденцій визначаються іншими («змістовними») особливостями особистості - її інтелектуальними і характерологічними особливостями, комплексом її відносин і мотивів. [2].

Не менше значення для лідерства в дошкільному дитинстві, з нашої точки зору, має емоційність, також залежна від типу темпераменту. Як основні характеристики емоційності виділяють вразливість, імпульсивність і емоційну лабільність. Вразливість виражає афективну сприйнятливості суб'єкта, чуйність його до емоційних впливів. Діти-лідери відрізняються високим сту-

пенем емоційної лабільності (емоційні переживання неглибокі, коротко-тимчасові, яскраво зовні виражені), різноманітністю та багатством міміки і рухів.

Розглянемо сутність особистісних рис, що складають лідерських потенціал, і їх значимість для лідера-дошкільника.

Сферу соціального розвитку лідерського потенціалу особистості дошкільника представляють наступні особистісні риси: комунікативні вміння, адаптивна поведінка, ініціатива і старанність, самостійність і самооцінка.

Спілкування дітей дошкільного віку трактується як комунікативна діяльність, природа якої аналогічна спілкуванню дорослих [9]. У спілкуванні з однолітками дитина вчиться виражати себе, керувати іншими, вступати в різноманітні стосунки. Щоб ефективно спілкуватися, дитина повинна володіти цілим рядом умінь. Значимість формування комунікативних умінь, починаючи з дошкільного дитинства, вивчалася в контексті дослідження процесу становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності, динаміки комунікативної діяльності дітей, готовності дитини до школи, природи взаємовідносин дошкільників з однолітками.

Наступна риса, яка характеризує соціальний розвиток особистості, - адаптивна поведінка. У поведінці проявляється особистість людини, особливості її характеру, темпераменту, її потреби, погляди, смаки, мотиви. Важливу роль в регулюванні поведінки грають емоції і почуття. Кожна людина відрізняється своєрідністю реакцій на дії навколишньої дійсності [5].

Основними стратегіями поведінки дітей в проблемних ситуаціях виступають: уникнення, пристосування, співробітництво, компроміс, загрози, суперництво, звернення за допомогою. Для лідера-дошкільника найбільш прийнятними стратегіями поведінки є компроміс, пристосування, співробітництво. Найменш - суперництво, уникнення, загроза, звернення за допомогою (ці стратегії вказують на власну безпорадність).

Показниками соціальної активності лідера виступають ініціатива і старанність. Ініціатива - самодіяльна участь людини в різних сферах соціального життя, коли вона самостійно бере на себе вирішення будь-якого завдання і виступає як її активний провідник у життя [5].

Наступна характеристика особистості лідера, співвідноситься з її поведінкою, - самостійність. Самостійність передбачає відповідальне ставлення людини до своєї поведінки, здатність діяти свідомо і ініціативно не тільки в знайомій обстановці, але і в нових умовах, в тому числі в ситуаціях, що вимагають прийняття нестандартних рішень [5].

Самостійність, як і багато інших особливостей поведінки людини, залежить від рівня самооцінки. Самооцінка - елемент самосвідомості, характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особистості, власних здібностей, моральних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності дитини і рівень домагань. Дитині з адекватною високою самооцінкою притаманний високий рівень домагань, який характеризується наполегливим прагненням в різних видах діяльності робити і переробляти продукти своєї діяльності до відповідності найвищим особистим стандартам [3; 6; 9; 16].

Висновки. Аналіз досліджень, присвячених дитячому лідерству, показує, що в основу цього явища вчені ставлять найрізноманітніші особистісні характеристики: високий рівень прояву ініціативи і старанності, високий рівень розумового розвитку, організаторська активність в різних сферах групової життєдіяльності, успішність протікання спільної ігрової або конструктивної діяльності, здатність задовольняти комунікативну потребу ровесників, високий рівень розвитку моральних якостей особистості.

В подальших дослідженнях слід приділити увагу вивченню механізмів прояву активності дитини і процесу розвитку лідерського потенціалу дітей, що має виключно важливе значення для пошуку ефективних шляхів і засобів, що сприяють становленню активності особистості, її самореалізації в теперішньому і майбутньому оточенні.

Література та джерела

1. Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива / Е.А.Аркин. - М., 1927. - 270 с.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие / Т.В.Бендас. - СПб.: Питер, 2009. - 448 с.

3. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей / Л.Н.Галигузова // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С.101-115
4. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения / А.С.Залужный. – М., 1931.
5. Коломинский Я.Л. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности/ Я.Л.Коломинский, Б.П.Жизневский // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С.35-42
6. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л.Коломинский. – М., 1984. – 239с.
7. Колтунова И.Р. Феномен лидерства в системе образования: теоретико-методологический анализ / И.Р.Колтунова // Образование в период детства: XXI век. – Екатеринбург, 2000. – 234с.
8. Кульчицкая Е.И. Формирование взаимоотношений детей / Е.И.Кульчицкая. // Дошкольное воспитание. – 1964. – №3. – С.34-41
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
10. Мухина В.С. Проблема формирования ценностных ориентации и социальной активности личности / В.С.Мухина. – М., 1981. – 246с.
11. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А.Репина. – М., 1988. – 232с.
12. Сенько Т.В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личностного поведения / Т.В.Сенько // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С.23-28
13. Сенько Т.В. Базисная структура межличностного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 // Т.В.Сенько; Российский гос. педагогический институт им. А.И.Герцена. – СПб, 1992. – 390с.
14. Смирнова Е.О. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам / Е.О.Смирнова, Е.В.Калягина // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С.50-61
15. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И.Уманский. – М., 1964. – 230 с.
16. Шалагинова Я.В. Психология лидерства / Я.В.Шалагинова. – СПб.: Речь, 2007. – 494 с.

The urgency of a given problem has been determined in the article, scientific approaches to understanding the essence of the concept of leadership have been analysed; informal leadership at the level of small social group- the group of over-fives is examined; basic characteristics of child's leadership have been distinguished, the specific of leadership in preschool childhood is defined, and also the essence of personal traits (communicative abilities, initiative and diligence, independence and self-evaluation), that form leader potential, and their sense for a preschool child leader have been considered.

Key words: leader, leadership, preschool child, leading personality, leader potential, initiativeness, independence, self-evaluation.

УДК 378: 371

ПОТЕНЦІАЛ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Калаур Світлана Миколаївна
м.Тернопіль

У статті охарактеризовано сутність акмеології як науки та досліджено зміст акмеологічного підходу, а також висвітлено практичні механізми його впровадження. Проаналізовано основні проблеми, які можна розв'язати на основі впровадження акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. Автором зосереджено увагу на висвітленні змісту акме-мотивації студентів під час навчання. Наголошено на необхідності розробки акмеологічного супроводу навчально-виховного процесу підготовки майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, майбутні соціальні працівники, механізми впровадження.

Становлення соціальної роботи в Україні вимагає розробки інноваційної системи навчання фахівців у вищих навчальних закладах. З метою підготовки професійно компетентних майбутніх соціальних працівників необхідно, насамперед, відмовитися від механічної передачі знань на основі репродуктивного підходу. Навчальний процес повинен бути спрямований на розвиток та самореалізацію особистості студента та самовдосконалення його у якості компетентного фахівця. Встановлено, що у сучасній практиці організації навчально-виховного процесу у ВНЗ спостерігається сильний дисбаланс у співвідношенні проблем інтелектуального і особистісного розвитку при безперечній перевазі першого. Зазначимо ще один негативний факт – проблема розвитку особистості студентів штучно підмінюється механічною передачею теоретичних знань.

Формування у студентів уміння активно розвиватися під час навчання включає розвиток: інтелекту; емоційної сфери; стійкості до стресів; впевненості у собі й самосприйняття себе у якості майбутнього фахівця; позитивного ставлення до світу й прийняття інших; самостійності, автономності; мотивації самовдосконалення. Виходячи із вище наведених аргументів, вважаємо, що

формування у майбутніх фахівців уміння досягати максимальної самореалізації необхідно ще під час навчання у ВНЗ за умови використання акмеологічного підходу у процесі фахової підготовки. Встановлено, що на основі цього підходу забезпечується аналіз навчально-виховного процесу за усіма його напрямками, що дозволяє вводити необхідні корективи з метою досягнення кінцевого результату – підвищення якості підготовки фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері.

На основі аналізу напрацювань В. Гладкової [2] встановлено, що без розробки фундаментальних теоретичних концепцій освіти, які базуються на використанні досягнень акмеології складно досягнути конкретних емпіричних результатів щодо формування високого рівня професіоналізму фахівця. Вважаємо, що й навчально-виховний процес підготовки майбутніх соціальних працівників потребує внесення акмеологічних інновацій.

Слід констатувати, що науковці (А. Деркач, В. Гладкова, В. Зазикін, О. Кривонос, Н. Кузьміна, С. Пожарський, С. Пальчевський та ін.) нині активно проводять науково-дослідні роботи, які спрямовані на: дослідження теоретичних проблем і розробку інтегративних методів формування «акмео-соціуму» як національної стратегії; дослідження теоретичних проблем і розробку методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму; дослідження і розробку структури та складу акмеологічного інструментарію в системі прикладної акмеології. Однак практичні аспекти використання акмеологічного підходу у підготовці майбутніх соціальних працівників є недостатньо вивченими. Отже, саме ці факти слугували для нас поштовхом для дослідження акмеологічних перспектив, що повинні бути покладені в основу процесу формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників.

Виходячи із вище наведених аргументів, метою нашої статті є пошук засобів вдосконалення професіоналізму майбутніх соціальних працівників у контексті їхнього особистісного розвитку

і професійного становлення на основі застосування акмеологічного підходу.

Зазначимо, що акмеологія досить нова наукова галузь знань, що з'явилася у кінці 80-х років ХХ століття. Вона спрямована на вивчення «закономірностей та феноменів розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку» [1, с. 11]. Наведемо деякі підходи науковців до трактування сутності акмеології як науки. Зокрема, Н. Кузьміна [6] переконана, що акмеологія – це наука про вдосконалення, корекцію і реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців. У своїй статті С. Пальчевський [7] стверджує, що акмеологія це поклик майбутнього. Зазначимо, що акмеологію, як науку, на сьогоднішньому етапі її розвитку відрізняє фундаментальність, інтегрований характер, а також гуманістична спрямованість. Досліджуючи творчість та професійно-творчі уміння фахівця під час навчання у ВНЗ О. Кривонос [5] стверджує, що акмеологія націлена на реалізацію одного із наріжних завдань системи освіти – на її перехід до творчих проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості. У цілому, можна констатувати, що підготовка сучасного фахівця-професіонала неможлива без урахування нових тенденцій, що розглядаються в акмеології.

Як стверджують провідні науковці (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, С. Пальчевський) акмеологія націлена на пошук практичних механізмів удосконалення особистості, допомогу в досягненні нею вершини фізичного, духовного, морального і професійного розвитку. Зокрема на основі комплексного дослідження С. Пальчевський [7, с. 9] сформулював основне завдання, що полягає у дослідженні та аналізі закономірностей розвитку дорослої людини як: індивіда (складного живого організму), особистості (ядром якої виступають відношення людини до різних сторін об'єктивної дійсності) і суб'єкту діяльності (фахівця-професіонала); а також закономірності досягнення у цьому розвитку найбільш високого оптимального рівня.

Виходячи із вище наведених аргументів, ми дійшли висновку, що саме акмеологія, яка є наукою про механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх інноваційних технологій, у повній мірі може сприяти формуванню професійного та компетентного соціального працівника. Отже, акмеологія при її практичному впровадженні у навчально-виховний процес активно сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців, які працюватимуть у майбутньому у соціальній сфері.

Досліджуючи основні поняття акмеології, В. Ільїн та С. Пожарський [4] зазначають, що акмеологічний підхід до вивчення явищ передбачає розгляд їх з позицій удосконалення та гармонії особистісного розвитку. Як стверджують А. Деркач і В. Зазикін, акмеологічний підхід – «базисна узагальнююча акмеологічна категорія, яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішити акмеологічні завдання та проблеми» [1, с. 226]. Таким чином, можна стверджувати, що саме акмеологічний підхід посідає провідне місце у системі акмеологічних основ організації навчально-виховного процесу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

На основі акмеологічного підходу, професійну підготовку майбутнього соціального педагога на базі Інституту педагогіки та психології в Тернопільському національному педагогічному університеті ми розглядаємо як процес досягнення індивідуального максимально можливого для кожного студента розвитку теоретичної та практичної досконалості та професійної майстерності у навчальній, виховній та науковій діяльності, яка сприяє формуванню високого рівня загальної професійної компетентності та позитивно впливає на весь процес становлення майбутнього фахівця. З цієї точки зору, основна мета застосування акмеологічного підходу полягає у формуванні в майбутніх соціальних педагогів умінь вирішувати широкий спектр акмеологічних проблем і завдань, у тому числі у галузі професійної діяльності.

Наукові інтереси викладацького складу кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, що працюють у галузі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, стосуються таких проблем:

- формування під час навчання особистості студента, який з допомогою викладачів досягнути максимального ступеня своєї особистісної зрілості та належного рівня розвитку його у якості «індивіда», «особистості», а також «суб'єкта майбутньої професійної діяльності»;
- дослідження взаємозв'язків між вдосконаленням мікро-характеристик студентів (індивід → особистість → суб'єкт діяльності), що передбачає створення максимально сприятливих умов для досягнення особистісних вершин під час теоретичного навчання та практичної підготовки у майбутній фахівців безпосередньо на базах практик;
- розвиток практичних сторін професіоналізму майбутнього соціального працівника як визначальної передумови для продуктивної професійної діяльності в галузі розв'язання соціальних проблем;
- розробка практичних алгоритмів і технологій продуктивної навчально-виховної діяльності студентів, що передбачає сформованість теоретичної бази на основі ґрунтовних теоретичних знань та розвитку власного творчого потенціалу через стимулювання механізмів самовизначення, самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення;
- впровадження дослідницько-розвиваючого практикуму акмеологічного супроводу навчально-виховного процесу, що включає дослідницький, корекційно-розвиваючий, консультативно-інформаційний інструментарій, який спрямований на вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

У ході вивчення практичних аспектів впровадження акмеологічного підходу ми дійшли до розуміння того, що навчально-виховний процес повинен бути організований таким чином, щоб сприяти максимальному розвитку особистості кожного студента, який здобуває фах соціального працівника, а також на формування його «акме» як майбутнього професіонала, що відзначається належним рівнем сформованості компетентності у розв'язанні соціальних проблем з яким до нього звертатимуться у майбутньому клієнти. Вважаємо, що випускникові, який здобув освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» чи «магістр» повинні бути притаманні прагнення до постійного поповнення знань, здатність самостійно ставити і вирішувати різноманітні завдання професійного характеру.

Додатковим аргументом на користь доцільності запровадження акмеологічного підходу в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що навчаються в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка є відсутність чіткої системи неперервної підготовки майбутніх фахівців, починаючи із середньої школи та закінчуючи післядипломною освітою. З огляду на це, запровадження акмеологічного підходу допомогло майбутнім соціальним працівникам досягнути найвищих вершин у навчальній діяльності, та надало б їм суттєву допомогу у процесі становлення та формування професіоналізму фахової компетентності, а також сприяло б прогресивному розвитку здатності до самореалізації як особистості та суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Вважаємо, що у контексті акмеологічного підходу необхідно запровадити осмислений пошук ефективних шляхів організації навчально-виховної діяльності студентів, яка була б спрямована на формування високого рівня професіоналізму. На основі акмеологічного підходу професійну підготовку майбутнього соціального працівника можна трактувати як процес досягнення кожним студентом максимально можливого («акме») рівня теоретичної та практичної досконалості в навчальній, науковій та виховній діяльності. Ми повністю погоджуємося із твердженням В. Федорова [8] у тому, що акме – феномен, який існує незалежно від свідомості людини. Науковець доводить, що «акме» є «семіотичним, символічно-образним багатифункціональним феноменом сюжетом якого є історія професійного становлення» [8, с. 33].

На основі аналізу наукових напрацювань українських фахівців О. Дубасенюк [3], В. Д. Федорова [8] та В. О. Швидкого [9] у практичному аспекті акмеологічний підхід щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників повинен реалізовуватися у такій послідовності:

- системне проектування акмеологічного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, що передбачає розвиток у студентів внутрішнього прагнення до успіху, творчості під час здобуття освіти;
- цілеспрямована практична діяльність щодо розробки та практичного впровадження графічної моделі впровадження акмеологічного підходу у навчально-виховний процес, яка безпосередньо передбачає впровадження акмеологічних технологій (технології забезпечення успіху і високих досягнень у процесі самовдосконалення та цілеспрямований розвиток «акме» кожного студента);
- оновлення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на основі запровадження інноваційних технологій навчання та введення принципів системності, цілісності та наступності;
- розробка акмеологічного супроводу навчально-виховного процесу (впровадження інноваційних форм та методів співпраці викладачів зі студентами, які базуються на акме-мотивації та акме-підтримці);
- системний аналіз результатів, які досягають студенти у процесі навчання та внесення коректив у їхню подальшу професійну підготовку шляхом внесення доповнення у навчальні плани та розробки спецкурсів.

Вважаємо, що організовуючи навчально-виховний процес викладачам доцільно брати до уваги об'єктивні та суб'єктивні чинники, які суттєво впливають на результативність впровадження акмеологічного підходу. Зокрема, до найбільш впливових об'єктивних чинників ми відносимо: умови навчання та відпочинку студентів, стан їхнього здоров'я. Встановлено, що до суб'єктивних чинників доцільно відносити акме-мотиви та акме-здібності, які спонукають майбутніх соціальних працівників до особистісного та професійного вдосконалення.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ми покладаємо великі надії на акме-мотивацію та розвиток акме-здібностей. Зокрема акме-мотивацію розглядаємо як внутрішню спрямованість особистості на розв'язання акмеологічних задач професійного розвитку та вдосконалення, а також на забезпечення поступального руху в галузі досягнення високого рівня професіоналізму ще під час навчання. Внутрішня мотивація передбачає розвинуту у студентів здатність будувати найбільш перспективні варіанти особистісного та професійного розвитку, обирати та реалізовувати оптимальні прийоми та технології переходу із одного рівня на більш високий, долаючи при цьому об'єктивні та суб'єктивні перешкоди. У свою чергу, акме-здібності трактуємо як індивідуально-психологічні властивості майбутнього соціального працівника, які забезпечують підтримку його висхідного поступального професійного розвитку.

Таким чином на основі акмеологічного підходу, професійну

підготовку майбутніх соціальних працівників можна розглядати у якості закономірних змін їх у якості індивіда, особистості та об'єкту діяльності. У результаті власних досліджень, ми прийшли до розуміння того, що розвиток студентів буде найбільш оптимальним лише на основі досягнення ним особистісної зрілості, яка є критерієм особистісного зростання та виявом особистісного потенціалу. Тобто, студент розвивається та самоактуалізується за рахунок внутрішніх ресурсів, а не штучно на основі зовнішньої мотивації з боку викладача, який його до цього спонукає.

Вважаємо, що основними механізмами досягнення «акме» майбутніми соціальними працівниками за умови реалізації акмеологічного підходу можна вважати: саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самовиховання та самоконтроль. У цьому контексті професійна діяльність викладача повинна бути спрямована на допомогу студентові у формуванні особистісної зрілості, що передбачає перетворення його на цілеспрямовану особистість, яка знаходить внутрішні резерви для подолання життєвих обставин та має внутрішню спрямованість на професійну та особистісну самореалізацію та досягнення вершини («акме») у цьому процесі.

Висновок. Впровадження акмеологічного підходу в навчально-виховний процес дасть можливість майбутнім соціальним працівникам досягнути як особистісного так і професійного зростання. Сьогодні у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка активно проводяться науково-дослідні роботи спрямовані на: розробку інтегративних методів формування акмеологічного освітнього середовища; вивчення та практичне впровадження методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму; дослідження та активне впровадження акмеологічного інструментарію, що спрямований на вдосконалення механізмів розвитку особистості студентів. Встановлено, що на основі акмеологічного підходу студент виступає у якості активного «суб'єкта діяльності» та може максимально повно реалізувати себе як особистість, суб'єкт діяльності та професіонал. А тому під час організації навчально-виховної діяльності майбутніх соціальних працівників головний акцент необхідно робити на використанні акмеологічного підходу.

Отже, наш власний досвід та тривалі педагогічні спостереження дають підстави для констатації, що саме акмеологічний підхід є найбільш оптимальним щодо організації навчально-виховного процесу та найкраще узгоджується із сучасними інноваційними методами організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Перспективи наших подальших досліджень будуть спрямовані на висвітлення практичних аспектів організації експериментального дослідження щодо запровадження акмеологічного підходу у навчально-виховний процес та визначення достовірності та математичної вірогідності отриманих результатів.

Література та джерела

1. Акмеология: учебное пособие / А.А.Держак, В.Г.Зазыкин. – Спб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Акмеология развития / под общ. ред. В.Н.Гладковой, С.Д.Пожарского. – Спб., 2006. – 391 с.
3. Дубасенюк О.А. Фундаментальна акмеология: засади вдосконалення професійного-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О.А.Дубасенюк // Акмеология в Україні: теорія і практика: журнал / гол. ред. Огнев'юк В.О. – 2010. – №1. – С.18-26
4. Ильин В. В. Философия и акмеология / В.В.Ильин, С.Д.Пожарский. – СПб.: Политехника, 2003. – 395 с.
5. Кривонос О.Б. Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста О.Б.Кривонос // Педагогічні науки : зб. наук. праць / гол. ред. В.О.Цикін. – Суми: СумДПУ, 2002. – С.285-293
6. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В.Кузьмина. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
7. Пальчевський С.С. Акмеология – поклик майбутнього / С.С.Пальчевський // Акмеология в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. Огнев'юк В. О. – 2010. – №1. – С.7-13
8. Федоров В.Д. Психолінгвістичний ракурс поняття акмеології / В.Д.Федоров // Акмеология в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. Огнев'юк В. О. – 2010. – №1. – С.27-39
9. Швидкий В.О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ / В.О.Швидкий // Акмеология в Україні: теорія і практика: журнал / гол. ред. Огнев'юк В. О. – 2010. – №1. – С.128-135

В статті представлено потенціал використання акмеологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Охарактеризовано сутність акмеології як науки і представлено зміст акмеологічного підходу, а також освітлені практичні механізми його впровадження в навчальний процес. В статті проаналізовані головні проблеми, яких можна уникнути на основі впровадження акмеологічного підходу в професійну підготовку майбутніх соціальних працівників. Автором звернено увагу на сутність акме-мотивації студентів во время учебы. Отмечена необходимость разработки акмеологического сопровождения учебно-воспитательного процесса подготовки будущих социальных работников.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, будущие социальные работники, механизмы внедрения.

The article describes the essence of the Akmeology as the science and researches the content of akmeological approach, also it highlights the practical arrangements for its implementation. The article analyzes the main problems that can be solved on the basis of introduction of akmeological approach for training of future social workers. The author also has focused on covering the content of students' akme-motivation during training. The necessity of developing of akmeological support for educational process of future social workers training has been underlined.

Key words: akmeology, akmeological approach, future social workers, mechanisms of implementation.

УДК 37 (091) «19120» : 37.035.3

ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ПІДГОТОВКА В СВІТЛІ ДОСВІДУ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ХХ СТ.

Кізін Ірина Василівна
м.Дрогобич

У статті обґрунтовано необхідність урахування в сьогоденні досвіду реформаторської педагогіки ХХ ст., що допоможе утвердити у сучасній системі вищої освіти України процеси демократизації, надати їй гуманістичної, особистісно орієнтованої спрямованості, забезпечить формування і розвиток гуманістичних якостей особистості у процесі художньо-трудової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання, відкріє перспективу подальшого дослідження проблеми, зокрема в освітньому просторі Східної Галичини першої третини ХХ ст.

Ключові слова: реформаторська педагогіка, художньо-естетичне і трудове виховання, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх вчителів трудового навчання відбувається в умовах пошуку нових шляхів якісного вдосконалення, створення і реалізації такої моделі навчання студентів, яка б дозволяла їм оптимально вирішувати складні питання своєї життєвості, успішно реалізовувати особистісні та суспільні цілі. Складовою професійної підготовки вчителя трудового навчання є художньо-трудова підготовка, яка здійснюється з урахуванням педагогічного досвіду в Україні і світі в минулому і сьогоденні. Досвід реформаторської педагогіки ХХ ст. власне і є тим досвідом, урахування якого допоможе утвердити у сучасній системі вищої освіти України процеси демократизації, надати їй гуманістичної, особистісно орієнтованої спрямованості, забезпечить формування і розвиток гуманістичних особистісних якостей як домінуючих у розвитку ціннісної системи у майбутніх педагогів. Гуманістичні якості майбутнього педагога становлять один із аспектів його компетентності, яка у Законі України «Про вищу освіту» (набрання чинності відбудеться 06.09.2014 року) визначена як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [8]. Художньо-трудова підготовка майбутнього вчителя трудового навчання на теоретичному і практичному рівнях повинна здійснюватися у світлі досвіду реформаторської педагогіки ХХ ст., засадничим принципом якої був особистісно орієнтований підхід.

Аналіз останніх досліджень проблеми має декілька рівнів, які передбачають звернення до обширної джерельної бази дослідження – праць українських та зарубіжних педагогів, психологів, філософів минулого і сьогодення.

Перший рівень досліджуваної нами проблеми обґрунтовано у директивних документах щодо проблем освіти та виховання [4; 8; 10], а також у працях Ю.Бабанського [1] – про дидактичну фахову підготовку, Л.Виготського – про психологічні засади художньо-трудової діяльності особистості [1], Л.Оршанського – про теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутнього учителя трудового навчання [12; 13], В.Сухомлинського [18] – про співвідношення художнього і трудового виховання в шкільній системі, взаємодію цих двох начал та ін.. На другому рівні нашої роботи розкрито досвід реформаторської педагогіки ХХ ст. та перспективу його використання в умовах сьогодення, це праці

Е.Жарського [6; 7], О.Караманова [9], В.Кравця [11], І.Радіонова [15], Б.Ступарика [16], О.Сухомлинської [17] та ін. Незважаючи на те, що вищезгаданими педагогами розглянуто суперечності між традиційною і реформаторською педагогікою, проаналізовано досвід окремих шкіл, прослідковано еволюцію впливу передових педагогічних ідей у практиці трудової школи, педагогіці культури, залишається не розглянутою низка проблем, які є складовими феномену реформаторської педагогіки в Україні, використання досвіду реформаторської педагогіки, педагогіки сльойду (ручної праці) зокрема. До таких проблем належить дослідження розвитку художньо-трудової підготовки у реформаторській педагогіці ХХ століття. Саме це і визначило актуальність і вибір теми нашого дослідження.

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

- психолого-педагогічне вчення про особистісно орієнтований підхід у навчанні та розвиток креативності;
- розуміння процесу навчання і виховання як суб'єкт-об'єктних стосунків на основі педагогічної взаємодії, у яких особистість вихованця (учня, студента) трактуємо як самоцінну і самодостатню, його (процесу) мету, а не засіб;
- відмова від сциентичної орієнтації процесу навчання, його надмірної інтелектуалізації, технократизму та авторитаризму в ньому.

Джерелом вивчення проблеми є, зокрема, праці вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів: І.Беха, Е.Жарського, В.Моляки, О.Пехоти, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської та ін., в яких обґрунтована сучасна парадигма освіти, яка орієнтована на нові потреби суспільства; вироблення нової системи цінностей у молоді і нових відносин між викладачем (вихователем, вчителем, викладачем) і студентом (виховником, учнем); формування такої мотивації навчання, яка допоможе подолати технократизм освіти, актуалізувати власну систему цінностей, самореалізуватися та самоутвердитися.

Метою статті є виявлення й обґрунтування особливостей художньо-трудової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання у світлі досвіду реформаторської педагогіки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Основною метою сучасного освітнього процесу є всебічний і гармонійний розвиток особистості, формування системи особистісних, загальнолюдських, професійних якостей. Художньо-трудова підготовка майбутнього вчителя трудового навчання має високий розвивально-виховний потенціал, що впливає на свідомість і підсвідомість особистості, виховує та розвиває інтелектуальну та психічно-емоційну, моральну сфери, а також позитивно впливає на фізичне здоров'я людини.

За визначенням Л. Оршанського, художньо-трудова підготовка майбутніх учителів – це процес, що ґрунтується на гуманітарній, психолого-педагогічній, мистецтвознавчій і технологічній освіті, забезпечує майбутньому вчителю трудового навчання не лише відповідний обсяг професійних знань та вмінь, а й мистецьку і технічну освіченість, що створює умови для творчого розвитку та формування національної самосвідомості, підвищує його конкурентоспроможність у соціальній і виробничій сферах [13]. Головною метою художньо-трудової освіти є загальний і про-

фесійний розвиток особистості студента, формування ціннісного ставлення до мистецтва, культури мислення та культури почуттів засобами художніх образів різних видів мистецтва, декоративно-ужиткового зокрема. Одним із шляхів реалізації поставленої мети є використання досвіду реформаторської педагогіки, у контексті якої проблема художньо-трудового виховання була надзвичайно актуальною.

Представники реформаторської педагогіки (інша назва – «нове виховання», «трудова школа», «рух за художнє виховання», «педагогіка особи» тощо) виступали за вільний розвиток індивідуальності кожної дитини, розробку нових організаційних форм і методів навчання, зміну змісту шкільної освіти, посилення виховного аспекту діяльності школи. Ідеї й концепції таких діячів реформаторської педагогіки, як Дж.Дьюї, Р.Кершенштайнера, Л.Гурлітта, Р.Шарельмана, О.Декролі, М.Монтессорі, А.Фер'єра та інших панували у світовій педагогіці до середини ХХ ст., водночас зберегли в тій чи іншій мірі свій вплив і досі.

Реформаторська педагогіка – це різномірний і різнобачний рух, до якого входило багато педагогічних напрямів і течій, які розробляли різні шляхи реформування школи, що спиралися на педоцентричні позиції і вільний розвиток особистості; експериментальну педагогіку, що будувала свою концепцію на кількісних методах природничих наук; трудову школу з її ідеями активізму та мануалізму (мануальна праця, «сльойд») й підготовки до життя; соціальну педагогіку П.Наторпа, який підкреслював суспільний характер виховання та його зумовленість суспільним життям; педагогіку особистості Г.Гаудіга, який розробляв ідеї художньо-творчого розвитку особистості на основі трудової діяльності, самодіяльності і творчості [3, с.774]. На межі ХІХ – ХХ століть зусиллями українських і польських педагогів ідеї реформаторської педагогіки утверджувалися в освітньому просторі Східної Галичини, а в середині ХХ ст. були перенесені хвилею української політичної еміграції на терени Західної Європи та США і розвинуті в умовах української діаспори. Одним із здобутків системи національної освіти в українській Західній діаспорі є збереження та розвиток на рівні методології та на практиці ідей реформаторської педагогіки, вільного виховання, поваги до дитини як особистості, визнання її самоцінності і самодостатності. Враховуючи актуальність ідей реформаторської педагогіки у світовій та українській педагогіці, зокрема у просторі західної діаспори, необхідно спробувати повернути в сьогодення ці надбання вітчизняної педагогіки, які залишаються малодослідженими і недостатньо використовуються.

Одним із популяризаторів ідей реформаторської педагогіки, ініціаторів їх впровадження у освітню практику шкільного навчання та виховання, а також фахової підготовки вчителя української школи був Е.Жарський (1906 – 2003).

До предметного кола науково-педагогічної діяльності Е.Жарського входить проблема виховання у системі стосунків: держава і освіта, особистість і держава; аналіз і схвалення «нових течій» у вихованні; аналіз і критика авторитарної, «традиційної» педагогіки; встановлення спільних рис у «педагогіці культури» та теорії національного виховання; пріоритетність національного виховання над класовим і державницьким; обґрунтування мети і завдань національного виховання.

Формулюючи рекомендації щодо використання досвіду реформаторської педагогіки у процесі трудової підготовки та естетичного виховання майбутніх учителів, слід уникати помилок «старої» школи, які і сьогодні присутні у процесі виховання і з якими необхідно ознайомити студентів. Е.Жарський так визначає основні прикмети традиційної «старої» школи у роботі з учнівською молоддю: «педагогіка старої школи формувала всіх за одним зразком і в процесі виховання не враховувала індивідуальності учня, його природного розвитку ... звернено увагу на строгу дисципліну ... покарання стало головним засобом у вихованні; ... у системі «старої» школи головну увагу звернено на інтелектуальні процеси ... вимога запам'ятовування, опанування знання в усталених формулюваннях, розмірений спосіб шкільного життя, що обмежувало самостійність і критичність мислення учнів, формувало консерватизм мислення; ... беззаперечний авторитет підручника і вчителя; учень є лише пасивним предметом і приймачем інформації; фізичне, художнє виховання не знайшло

належного місця в загальній програмі» [7, с.26-27]. Цінними є підсумки Е.Жарського про дослідження ідей і напрямів реформаторської педагогіки: «традиційна школа», сконцентрована на праці вчителя, поступається «новому вихованню», яке концентрується на праці учня. Змінюється ставлення вчителя до учня. Відкривається виховна роль ігор та спорту у вихованні молоді; ревізується поняття кари, попирається виховання у молодіжних організаціях і т.п. Різні педагогічні системи по-різному вирішують проблему мети виховання. Важко знайти якусь однозначність, бо натрапляється тут на деякі труднощі: лібералізмів протиставляється авторитаризм, індивідуалізмів – усупільнення, свободі – примус, суб'єктивізмів – об'єктивізм, свободному вихованню – муштрування, ідеалізмів – матеріалізм, натуралізмів – гуманізм. Практичні вартості педагогічних напрямків знаходять свою оцінку на основі того, в якому ступені організація виховання відповідає моральним, політично-суспільним, науковим, культурним і економічним вимогам даної суспільності і держави» [7, с.38].

Термін «виховання» Е.Жарський трактує «і як дію («його вміло виховують»), і як результат цих дій («добре (чи зле) вихована дитина»), і як самий процес, зазначаючи при цьому, що «деколи поєднують ці три складники і говорять про «виховання» водночас як про дію, процес і результат» [6, с.10]. Таким чином виховання охоплює і художньо-трудоу сферу, яка визначає дії та діяльність особистості, сприйняття та оцінку прекрасного, що нас оточує, забезпечує збереження тих культурних надбань, що є цінними і обов'язковими для збереження роду і нації.

Виховання у майбутніх учителів трудового навчання потреби і здатності створювати прекрасне в житті та розвивати власні творчі здібності, опанувати професійне знання і практичні навички, щоб створювати відповідні педагогічні умови для своїх майбутніх вихованців на уроках трудового навчання становить зміст художньо-трудоу діяльності естетичними засобами образотворчого мистецтва, декоративно-ужиткового тощо. Естетичне виховання має свої завдання, які є актуальними і на які потрібно звертати увагу у процесі фахової підготовки студентської молоді.

Е.Жарський розглядав естетичне виховання як завдання «... виховувати естетичні зорових, слухових чи дотиково-м'язевих вражень (рисунок, різьба, малярство, музика, мистецтво слова, національний танок, ритміка, драматизація й ін.)» [6, с.31]. Важливим є зв'язок естетичного і морального виховання. Прекрасне як предмет естетичного впливу на студента викликає також моральні почуття, наприклад, роль краси рідної природи у вихованні любові до Батьківщини. Естетичне виховання сприяє підвищенню ефективності художньо-трудоу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Вихованню любові до праці допомагає чіткість її організації, злагодженість і ритмічність дій, раціональна організація робочого місця, естетичний вигляд виробу як результату такої праці. Взаємопов'язані естетичне та фізичне виховання, адже здоров'я, належний фізичний розвиток, красива постава впливають на естетичний розвиток людини. Фізичне виховання пов'язане і з трудовим вихованням, оскільки полегшує виконання трудових операцій і процесів. Сприяє воно і здійсненню моральних вчинків, докладанню вольових зусиль, вияву моральної стійкості й витривалості.

Процес виховання Е.Жарський тлумачив як розвиток людини, обґрунтовуючи таке положення: «Найбільш загальне окреслення терміну «виховання» визначає його як переформування людини, отже звертає увагу на якісь переміни, зміни. Ряд змін, які доводять до якогось нового стану зevamo процесом. У тому значенні говоримо про розвиткові процеси ... подібно говоримо і про процес виховання як про певний ряд змін, що доводять до нового фізичного і психічного стану людини; тому вимагаємо, щоб цей новий стан під оглядом своєї вартості був вищим і кращим від початкового стану. Якщо виховний процес досягне цього – тоді цей процес зevamo розвитком. Звідси у вихованні говоримо про розумове, моральне й естетичне виховання, отже про розвиток різних сторін психіки людини, чи про розвиток організму людини, про його фізичний розвиток» [6, с.10].

Провідні завдання виховання студентів визначені пріоритетними напрямками реформування виховання і викладені в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»). До

них належать: формування національної свідомості, любові до рідної землі, народу, бажання працювати задля держави, готовності захищати її; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу; формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які проживають на території України; виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції; утвердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродієвостей; формування творчої, працелюбно-особистості, виховання цивілізованого господаря; забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я; виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю; формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов для її самореалізації; формування у дітей і молоді вмінь міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин.

Цілеспрямованість художньо-трудої діяльності студентів забезпечується програмами навчальних дисциплін, у яких дано короткий виклад основних положень і цілей діяльності навчально-виховного закладу щодо виховання учнів упродовж усього періоду їх навчання за освітнім напрямом Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів від 23 листопада 2011 р. за № 1392) (навчальні предмети «Трудове навчання» та «Інформатика»). Художньо-трудова підготовка студентів є результатом навчання і здійснюється відповідно до змістового наповнення цієї освітньої галузі «Технологія», а також вимог, які вона ставить перед майбутнім педагогом у формулюванні мети і завдань: формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпечення умов для їх професійного самовизначення, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення

допрофесійної та професійної підготовки за їх бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей. Через зміст освітньої галузі «Технологія» забезпечується, серед іншого, створення умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості, який в кінці XIX – першій половині XX ст. був задекларований у реформаторській педагогіці. Вона ґрунтується на загальній меті виховання і передусім повинна відображати якості, які необхідно сформувати у студентів, намічені завдання та зміст, що мають бути реалізовані для досягнення мети.

Професійне становлення майбутнього вчителя трудового навчання, як свідчить досвід, пов'язане з його провідними цілями та особистісними ідеалами, усвідомленням сенсу життя і своїх перспектив, видами діяльності, зацікавленістю цією діяльністю, спілкуванням, виявами активності і самоконтролю.

Висновки. Ідеї реформаторської педагогіки заклали підґрунтя демократичних зрушень у світовій та вітчизняній освітній галузі. Враховуючи актуальність ідей реформаторської педагогіки у світовій та українській педагогіці, зокрема у просторі західної діаспори, необхідно спробувати повернути в сьогодення ці надбання вітчизняної педагогіки, оскільки визначають не тільки розвиток трудових навичок, але й естетичних якостей, моральності, фізичної підготовки, творчості, збереження культурної спадщини минулого, яка відтворена у вишивці, ремеслах, орнаменті тощо.

Розкрито практичні рекомендації, мету, завдання, напрями й шляхи здійснення національного виховання; значення родинного, материнського, художньо-трудоного виховання; єдність концептуальних ідей національної педагогіки та педагогіки культури; взаємозв'язок традиційного і «нового» виховання; роль праці у вихованні особистості, самостійної, творчої, готової до самостійного життя.

Слід зазначити, що всі напрями реформаторської педагогіки першої половини XX століття надавали важливого значення художньо-естетичному вихованню учнівської молоді, розглядаючи його не лише з позиції натуралістичного утилітаризму, а також як засіб виховання моральності та духовності. Виокремлення художньо-естетичного виховання серед основних освітніх напрямків свідчить про те, що суспільство турбувалося не лише про свій матеріальний і технічний розвиток та удосконалення, але й визначало культуру та освіту важливим чинником прогресу людства, забезпечувало ефективність художньо-трудої діяльності.

Література та джерела

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 122 с.
2. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский [под ред. В.В.Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України за № 1392 від 23 листопада 2011 р. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n#n9>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Дмитренко П. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих закладах / П. Дмитренко // Український соціум. – 2004. – № 3 (5). – С.102-107
6. Жарський Е. Виховання: суть, мета, курс працівників дошкілля: збірник матеріалів / Е.Жарський. – Нью-Йорк: Шкільна Рада УККА і програмова комісія Ради дошкілля, 1967. – 33 с.
7. Жарський Е. Історія виховання / Е.Жарський // Мандрівець. – №2 (3). – 1994. – С.2-47
8. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://osvita.ua/legislation/law/2235/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Караманов О.В. Поширення ідей мануальної праці (слюйду) у системі шкільництва Галичини (кінець XIX – початок XX століття) / О.Караманов // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: 36. наук. праць. – Вип.24. – Ч.2 – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – С.50-52
10. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (наказ МОН України від 25.02.04 р. №151/11) // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу: Довідково-методичне видання [Упоряд. М.С.Демчишин, О.В.Гайдамака]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С.160-211
11. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття / В.П.Кравець. – Тернопіль: Обласне книжково-журнальне видавництво «Тернопіль», 1996. – 290 с.
12. Оршанський Л.В. Освіта в українському зарубіжжі / Л.В.Оршанський // Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: Український Світ, 2001. – 238 с.
13. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія / Л.В.Оршанський. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
14. Освітні технології: Навч.-метод. Посібник / О.М.Пехота., А.З.Кікченко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 256 с.
15. Радіонова І. Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж.Дьюї / І.Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 5. – С.127-143
16. Ступарик Б. Національна школа: Витоки становлення: навч.-метод. посібник / Б.Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
17. Сухомлинська О.В. Реформаторська педагогіка / О.Сухомлинська // Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.774
18. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.Сухомлинський // Вибр. твори: в 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад.школа, 1976. – С.55-206

В статтю обоснована необхідність учитювання в нинішньому часі досвіду реформаторської педагогіки XX ст., що допоможе утвердити в сучасній системі вищої освіти України процеси демократизації, надасть їй гуманістичну спрямованість.

личностно ориентированную направленность, обеспечит формирование и развитие гуманистических качеств личности в процессе художественно-трудовой подготовки будущего учителя трудового обучения, откроет перспективу дальнейшего исследования проблемы, в частности в образовательном пространстве Восточной Галичины первой трети XX ст.

Ключевые слова: реформаторская педагогика, художественно-эстетическое и трудовое воспитание, профессиональная подготовка.

The necessity of taking into account in present time of experience of reformatory pedagogic of XX of item has been considered in the article, that will help to confirm the processes of democratization in the modern system of higher education of Ukraine, will give her a humanistic, personality orientation, will provide forming and development of humanistic qualities of personality in the process of artistically-labour preparation of future teacher of the labour educating, will open the prospect of further research of problem, in particular in educational space of East Galichina of first one third of XX of item

Key words: reformatory pedagogic, artistically-aesthetic and labour education, professional preparation.

УДК 371.134:62:81'243

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНЖЕНЕРА

Кіш Надія Василівна

м.Ужгород

Дана стаття обговорює тему міжкультурного спілкування та розвиток міжкультурної компетенції за допомогою розвитку не тільки свідомості, знань і навичок, а також емоцій. Емоційний інтелект (EQ) прямо пов'язаний з областю міжкультурної комунікації і використовує елементи міжкультурної само-свідомості, співпереживання, самопізнання і соціальних навичок. Також розглядаються зв'язки між міжкультурною комунікацією та емоційним інтелектом у контексті інженерної освіти.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, міжкультурна комунікація, емоційний інтелект, інженерна освіта, інженери.

Для вступу в трудове життя випускнику-інженеру потрібно багато навичок та знань, які включають в себе: роботу в команді, сильну мотивацію та навички міжособистісного спілкування. Особливо актуальними ці навички є в нинішню епоху глобалізації, яка повинна бути визначена як міжнародне злиття товариств та економік. Ця глобалізація світу продовжуватиметься і в майбутньому прискорено зростатиме, вона являє собою середовище, в якому рухається сучасний інженер. Виходячи з факту, що інженери на власному досвіді пізнають міжнародні ситуації, в яких вони мають контакт із закордонними експертами, навички міжкультурного спілкування і співпереживання є важливими аспектами для іноземної культури, які необхідно враховувати в інженерній освіті. Емоційний інтелект (EQ) безпосередньо відноситься до сфери міжкультурної комунікації і використовує елементи міжкультурної свідомості, співпереживання, самопізнання і соціальних навичок.

У численних дисертаційних працях вітчизняних та іноземних науковців, які з'явилися за останні роки у педагогіці, досліджуються проблеми міжкультурної або полікультурної освіти (І.Балицька, Л.Воротняк, О.Гуренко, Н.Маркова, Л.Пренко). Різні підходи до визначення поняття міжкультурне спілкування, його структури й процесу формування відповідних навичок розкрито в дослідженнях Л.Гришаєвої, Т.Грушевицької, А.Садохіна. Публікації Н.Бориско, Н.Ішханян, Р.Мільруд, В.Сафонової відображають особливості міжкультурної взаємодії в контексті діалогу культур і цивілізацій [3]. На основі теоретико-методологічного аналізу визначено, що, незважаючи на те, що в сучасній психологічній науці поняття «емоційний інтелект» є відомим і йому присвячено багато досліджень, як зарубіжних (Р.Бар-Он, Р.Бусе, Д.Гоулман, М.Зейднер, Д.Карусо, Дж.Майер, Р.Метьюз, П.Селовеї, Р.Робертс), так і вітчизняних авторів (О.І.Власова, Г.Г.Горскова, Н.В.Коврига, Д.В.Люсін, Е.Л.Носенко, І.Ю.Філіппова та ін.), воно ще не є повною мірою дослідженим.

Існують значні розбіжності у поглядах різних авторів щодо ролі емоційного інтелекту в соціальній поведінці людини, особливо в межах групової активності, що значною мірою впливає на розуміння структури цього соціально-особистісного конструкту (Дж.

Майер, П.Селовеї). Фактично всі дослідники схильні вважати, що наявність розвинутого емоційного інтелекту – це неодмінна умова успішного лідерства, успішної міжкультурної компетенції (А.М.Гаврилюк, Д.Гоулман, С.П.Дерев'яно, М.К. де Вріс та ін.) [1].

Мета нашого дослідження – розкрити можливості розширення міжкультурної компетенції шляхом розвитку EQ-здібностей студентів.

І.Ромашенко [2] розглядає міжкультурну компетенцію, як інтегративну характеристику майбутнього фахівця, яка базується на засвоєнні ним різних рівнів культури: інтернаціональної, національної, соціальної, професійної. Н.Трошина [3] вважає, що міжкультурна компетенція особистості є знанням на підставі власної культурної компетенції чужих культурних стандартів.

Згідно Г.Гофстед (G.Hofstede), досягнення компетенції міжкультурної комунікації проходить три стадії: свідомість, знання та навички [12]. Р.Бріслін і Т.Йошіда (R.Brislin, T.Yoshida) пропонують подібний метод, але доповнений четвертою фазою – емоції – вставлені між знаннями і навичками, а саме: свідомість, знання, емоції (включаючи стосунки) і навички (пов'язані з видимою поведінкою) [5].

Навіть у рамках культурно однорідної групи емоції читаються по-різному [13]. Цей компонент невербального спілкування має величезний вплив на міжкультурну комунікацію. Так як ми всі використовуємо цей тонкий і несвідомий акт, то при кожному навчанні міжкультурної комунікації слід обов'язково враховувати цей фактор.

Навички ґрунтуються на основі свідомості та знань, але вони розширюються завдяки практиці. Г.Гофстед зазначає: «Ми повинні визнавати і застосовувати символи інших культур, визнавати їх героїв, використовувати на практиці їхні ритуали, і дізнаватися про задоволення, впоратися в нових умовах, бути у змозі розв'язувати спочатку простіші, а пізніше і більш складні речі у житті» [12].

Фактор EQ діє безпосередньо на ці чотири компоненти – свідомість, знання, емоції і навички (які в свою чергу ґрунтуються на основі свідомості та знань). Затребувані від інженера базові навички продовжують зростати і швидко поширюються поза рамки базових інженерних знань. Університети повинні визнати, що в епоху знань необхідні основні навички поширюються на більшу емоційну свідомість [15].

Термін «emotional intelligence» (емоційний інтелект, пізніше також названо як EQ) було вперше визначено П.Селовеєм і Дж.Майером (P.Salovey, J.Meyer) в 1990 році. Вони показали, що IQ насправді менш важливе для успіху в житті і роботі, ніж EQ – накопичення навичок, не мають безпосереднього стосунку до академічних навичок [20].

Д.Гоулман (D.Goleman) [11] визначає п'ять сфер емоційного

інтелекту, а саме: самопізнання/свідомість; саморегуляція; мотивація; співпереживання; соціальні навички.

Наведені вище можуть бути інтегровані в навчання і підготовку студента на його або їх професійне трудове життя. Вони також є важливими аспектами міжкультурної комунікації. Подальше дослідження показало сім основних навичок:

- усвідомлення особистих почуттів і здатність їх контролювати;
- емоційна еластичність: здатність послідовно виконувати роботу під натиском;
- мотивація: привід і енергія для досягнення результатів;
- здатність враховувати потреби інших людей;
- здатність впливу і переконання;
- рішучість: вносити ясні рішення і виконувати їх;
- добросовісність: публічний показ лояльності і прихильності плану дій і дотримуватися їх [20].

Високе EQ вказує на здатність людини до пізнання почуттів, як вони відбуваються, і озброєє людину співчуттям, співпереживанням, адаптивністю і самоконтролем. Також високе EQ переносить людину в такий стан, де можна знайти здоровий баланс між особистими потребами і потребами інших [18].

Д.Гоулман безпосередньо визначив навички EQ як необхідність для професійної групи інженерів. EQ впливає на комунікативні та спільні навички, роботу в команді, конструктивне сприйняття зворотного зв'язку і критику, і пристосування до цього. Дослідник зазначає, що в минулому в підготовці інженерів цей діапазон навичок був проігнорований, але ігнорування цього в майбутньому дозволити собі більше не можна. Оскільки робочі групи складаються з індивідумів, вони матимуть різні колективні рівні EQ. Проте, так як EQ є навичкою, що піддається досліджуванню, було б нерозумно розглядати її як постійну міру. Д.Гоулман виявив, що недоліки в емоційному інтелекті можуть призвести до того, що інженери зазнаватимуть неприйняття при роботі з людьми різних видів етнічних районів і національностей [11]. Ця небезпека є особливо серйозною, якщо враховувати зростання багатонаціональної різноманітності в складі робочої сили багатьох компаній і зростаючих проектних організацій, які перевищують як компанії, так і національні кордони.

Міжкультурна свідомість вважається особливо підходящою темою за умови невербальної комунікації. Дослідження Р.Шнеллера (R.Schneller) знайшло безліч мов у жестах ізраїльтян, незважаючи на загальну розмовну мову, а саме іврит. Це пов'язано з високим рівнем нерозуміння, навіть серед досвідчених акторів [17]. Підраховано, що невербальна складова емоційного спілкування становить близько 90% [10] і включає в себе позу тіла, рухи і жести, вираз обличчя, зоровий контакт, дотики, відстань між особами та вітання [13].

Емпатія є одним з найважливіших аспектів EQ і є досліджуваним умінням. Крім того, емпатія вже давно розглядається як центральна міжкультурна компетенція [7]. Можна припустити, що існує будь-яке повідомлення в культурному контексті учасників комунікації, і що це може змінити відправлене або отримане повідомлення, так емпатія може допомогти зберегти і поліпшити міжкультурне спілкування. Впливаючи на процес комунікації EQ та міжкультурна свідомість також впливають на переговори.

Самопізнання/самосвідомість є фундаментальним компонентом EQ і допомагає людині виявити і навіть контролювати свої почуття й особисті сильні і слабкі сторони. З цієї причини, ступінь самопізнання / самосвідомості буде мати прямий вплив на міжкультурну комунікацію та взаємодію людини.

Оскільки комунікативні навички знаходяться досить високо у списку бажаних характеристик у роботодавців інженерної галузі, то EQ відіграє важливу роль, так як збільшення деяких елементів EQ посилює здатність спілкуватися [14, с.189-194]. Ця здатність комунікації також підвищує навички роботи в команді та лідерські навички, тобто навички, які також вважаються важливими для інженерів.

Щоб звести до мінімуму спотворення у своїй комунікації студентам (як майбутнім інженерам) потрібні обізнаність і загальне

розуміння культурних відмінностей. У розвитку міжкультурних навичок фаза усвідомлення дуже тісно пов'язана з другою фазою, а саме емоціями.

У фазі знань зміст щодо загального знання культури може бути передано таким чином, що він враховуватиме такі аспекти, які також належать до EQ:

- розвиток розуміння основ культурних відмінностей (категоризація, диференціація, відмінність вхідних груп/вихідних груп, стилів навчання і атрибутів);
- розуміння впливу, який має культура на комунікацію та пов'язану з цим поведінкою;
- привласнення певного ступеню інтелектуальної допитливості, відкритості, терпимості і співчуття по відношенню до інших культур та їх членів [8].

Розуміння вищезазначених понять матиме позитивний вплив на міжкультурні комунікації студентів – майбутніх інженерів, незалежно від конкретної культури. Всі інші підкатегорії знань, а також навичок (як заключного етапу в розвитку міжкультурної компетенції комунікації) залежать від певної галузі. Знання і навички, обмежені й сконцентровані на певну галузь, можна набути на спеціальних курсах за межами інженерної освіти. В ідеалі, ці заходи можуть бути доповнені вивченням місцевої мови і культури. Проте ні за яких обставин тут не можна обмежуватися простим вивченням мови і тим самим залишити інші згадані аспекти поза увагою [5].

Якщо студенти озброєні цими базовими навичками, тоді вони будуть у змозі набути конкретні знання та навички у своєму майбутньому професійному житті. На практиці це може означати, наприклад, що інженер з професійних причин повинен жити протягом більш тривалого періоду часу як менеджер проекту (напр. керівник будівництва) в тій чи іншій країні. З базовими знаннями (свідомість, загальні знання культури, а також знання про можливий вплив емоційного рівня), які інженер набув на університетському рівні, він вже повинен бути більш ефективним у першому спілкуванні з людьми іншої культури. Це може, наприклад, статися на ранніх стадіях проекту, у разі, коли інженер досі працює в рідній країні власної компанії. На інших етапах проекту, на яких інженер є активним у новій культурі приймаючої країни, то він чи вона тоді може бути краще підготовленим за допомогою спеціальної підготовки, краще за допомогою консультанта, який спеціалізується на цій цільовій культурі.

Уже протягом певного часу виявляється, що вивчення інших культур повинне бути невід'ємною частиною мовних модулів в університетській програмі. З одного боку це допомагає поліпшити мовні навички, а по-друге зменшити сприйняття стереотипів. Це також допомагає підвищити мотивацію студента, міждисциплінарну інтеграцію, автономію студентів та академічну репутацію установи [8].

Глобалізація як у приватному секторі економіки, так і в інших організаціях буде рости й надалі. В результаті професіонали, які хочуть діяти в міжнародному бізнесі, повинні розвивати свої знання та навички в області міжкультурної комунікації. Так як компанії інженерної галузі (машинобудування та виробництва обладнання, технологій автоматизації, автомобільної техніки тощо) знаходяться на передньому краї цієї міжнародної діяльності, то інженери повинні бути готові вже у фазі вищої школи до того, щоб бути успішним у міжкультурному спілкуванні. Ця вимога також узгоджується із заданими вимогами в області підготовки кадрів цієї галузі. Самі лише технічні знання вже недостатні в цьому світі прогресуючої інженерної освіти та глобалізації. Міжкультурна свідомість і навички EQ є основними компонентами, які спрощують адаптацію майбутніх інженерів. Завдяки правильному навчальному плану університети на початку нового тисячоліття можуть скористатися нагодою, щоб створити необхідного сучасного інженера і випустити нові покоління інженерів у трудове життя.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті бар'єрів ефективної інтеркультурної комунікації майбутніх інженерів.

Література та джерела

1. Романова В.С. Емоційний інтелект як чинник групової динаміки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Віра Сергіївна Романова. – Київ, 2012. – 19 с.

2. Ромащенко І.В. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті між культурної діяльності / Інна Володимирівна Ромащенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://intkonf.org/kand2ped2nauk2romaschenko2iv2inshomovna2komunikativna2kompetentsiya2v2konteksti2mizhkulturnoyi2iyalnosti/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Токарева А.В. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців-медіаторів культур / Анастасія Вікторівна Токарева // Вісник Дніпропетровського університету ім.А.Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2013. – № 2 (6). – С.48-52
4. Трошина Н.Н. Лингвистический аспект межкультурной коммуникации / Наталья Николаевна Трошина // Лингвистические исследования в конце XX века: сб. обзоров. – М., 2000.
5. Brislin R. Intercultural Communication Training: an Introduction / R.Brislin, T.Yoshida. – Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
6. Crownhill Publishing, US outstrips Canucks in EQ tests. The Training Report, September/October, 1999 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.trainingreport.ca/articles/story.cfm?StoryID=115>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. DeTurk S. Intercultural empathy: myth, competency, or possibility for alliance building? / Sara DeTurk // Communication Education . – 2001. – №50. – PP.374-384
8. Dlaska A. Integrating culture and language learning in institution-wide language programmes / Andrea Dlaska // Language, Culture and Curriculum. – 2000. – №13. – PP.247-263
9. Fischer D. Irish images of Germany: using literary texts in intercultural learning / Dore Fischer // Language, Culture and Curriculum. – 2001. – №14. – PP.224-234
10. Gibbs N. The EQ factor/ Nancy Gibbs // Time. – 1995. – 9 Oktober. – №86-92
11. Goleman D. Engineers need emotional IQ / Daniel Goleman // News-Record. – 1999. – №242. – P.167 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.enr.com/new/v0510.asp>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind (2nd ed) / Geert Hofstede. – New York: McGraw Hill, 1997.
13. Oomkes F.R. Developing Cross-Cultural Communication / F.R.Oomkes, R.H.Thomas. – Aldershot: Connaught Training, 1992.
14. Riemer M.J. Integrating emotional intelligence into engineering education / Marc J.Riemer // World Trans. on Eng. and Technology Education, 2003. – №2. – PP.189-194
15. Riemer M.J. IQ versus EQ. Emotional intelligence and the graduate engineer / Marc J.Riemer // Proc.5th Baltic Region Seminar on Eng. Education. Gdynia, Poland. – 2001. – PP.79-82
16. Salovey P. Emotional Intelligence / P.Salovey, J.M.Meyer // In: Jenkins J.M., Oatley K., Stein N.L. (eds). Human Emotions: A Reader. – Malden: Blackwell, 1998.
17. Schneller R. The Israeli Experience of Crosscultural Misunderstanding: Insights and Lessons / R.Schneller // In: Poyatos F. (ed.) Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication. – Toronto: CJ Hogrefe, 1988. – PP.153-173
18. Segal J. Raising Your Emotional Intelligence: A Practical Guide / Jeanne Segal. – New York: Henry Holt and Co, 1997.
19. Stakhnevich J. Using critical incidents to teach cross-cultural sensitivity / Julia Stakhnevich // The Internet TESL J. – 2002. – №8. – PP.1-4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://iteslj.org/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
20. Student development: emotion versus intelligence [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.qub.ac.uk/cap/studentdevelopment/news.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Данная статья обсуждает тему межкультурного общения и развитие межкультурной компетенции посредством развития не только сознания, знаний и навыков, а также эмоции. Эмоциональный интеллект (EQ) напрямую связан с областью межкультурной коммуникации и использует элементы межкультурного самосознания, сопереживания, самопознания и социальных навыков. Также рассматриваются связи между межкультурной коммуникацией и эмоциональным интеллектом в контексте инженерного образования.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, эмоциональный интеллект, инженерное образование, инженеры.

The article discusses the topic of intercultural communication and intercultural competence with the help of development of not only awareness, knowledge and skills, but emotions sldo. The emotional intelligence is directly related to the area of intercultural communication and uses the elements of intercultural self-awareness, empathy and social skills. Also the links between intercultural communication and emotional intelligence in the context of engineering education have been considered.

Key words: intercultural competence, intercultural communication, emotional intelligence, engineering education, engineers.

УДК [004+372.851]:[62+378(73)]

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ PIAZZA У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Кіяновська Наталія Михайлівна
Рашевська Наталя Василівна
м.Кривий Ріг

У статті описано платформу для організації позааудиторної взаємодії Piazza, що може бути використана у процесі навчання вищої математики для студентів вищих технічних навчальних закладів України. Розглянуто структуру платформи, що складається з таких розділів як оголошення, відомості про навчальні програми, ресурси курсу, звітність; визначено компоненти кожного розділу. Показано, що платформа може бути використана як додаток до системи підтримки навчання. Наведено особливості використання платформи у процесі навчання вищої математики. Описано покрокове створення класу на платформі Piazza.

Ключові слова: інтерактивне навчання, платформа для по-

зааудиторної взаємодії Piazza, система підтримки навчання, редактор формул LaTeX.

Для України інформатизація інженерної освіти є надзвичайно актуальною у контексті її економічного, соціального та культурного розвитку. Як зазначено у Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», основним напрямом використання ІКТ є створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості, що надає можливість кожній людині самостійно здобувати знання, уміння та навички під час навчання, виховання та професійної підготовки [1].

Використання ІКТ у процесі навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей створює умови для самореалізації студента, що сприяє підвищенню його пізнавальної активності, розвитку критичного мислення, формуванню у студентів навичок організації самостійної роботи, розвитку творчих здібностей та лідерських якостей, підвищенню відповідальності за результати своєї праці, а також вдосконаленню процесу навчання та підвищенню його якості.

Вищі технічні навчальні заклади США мають значні педагогічні досягнення і розвинули систему підготовки фахівців інженерних напрямів на основі системного використання засобів ІКТ. У глобалізованому просторі вищої освіти проблему підвищення якості підготовки фахівців у вітчизняних ВНЗ доцільно розв'язувати через інтеграцію з кращими здобутками світової педагогічної думки і творче використання досвіду передових ВНЗ інженерного профілю.

Аналіз наукової літератури показав, що проблеми розвитку теорії й методики використання ІКТ в освіті традиційно перебувають у полі зору вітчизняних науковців. Теоретичні основи застосування ІКТ у процесі навчання досліджувались у роботах М.І.Жалдака, Н.В.Морзе, Ю.В.Триуса та інших дослідників. У роботах В.Ю.Бикова, М.П.Лещенко, О.М.Спіріна та інших здійснені порівняльно-педагогічні дослідження щодо зарубіжного досвіду застосування ІКТ в освіті. Теорія та методики використання ІКТ у навчанні вищої математики розроблялись у роботах К.В.Власенко,

В.І.Ключка, С.А.Ркова та інших. Але разом з цим в педагогічній практиці недостатньо розглянуто програмні засоби, що можуть бути використані у процесі навчання вищої математики.

Саме тому метою статті є аналіз вільнопоширюваної платформи Piazza, що може бути використана для підтримки організації процесу навчання вищої математики з метою його удосконалення та можливості залучення студентів до обговорення проблемних питань курсу.

Платформа Piazza (<https://piazza.com/>) є безкоштовною, простою у використанні і швидкою в налаштуванні платформою для викладачів, яка надає можливість ефективно управляти створеним на платформі Piazza класом з метою – стимулювати студентів до навчання і заощаджувати час викладача (рис. 1).

Впровадження у процес навчання платформи Piazza створює умови для ефективної організації та підтримки позааудиторної навчальної комунікації студентів та викладача.

Так студенти можуть самостійно обговорювати деякі незрозумілі моменти лекцій, задавати питання і спільно редагувати відповіді на поставлені питання. Викладачі можуть або давати відповіді на поставлені запитання (режим консультування), або вступати в обговорення, підтримуючи ту чи іншу відповідь студентів (створювати проблемну ситуацію); редагувати відповіді студентів, видаляти будь-який розміщений зміст. Однією із задач платформи є імітація реального обговорення в аудиторії.

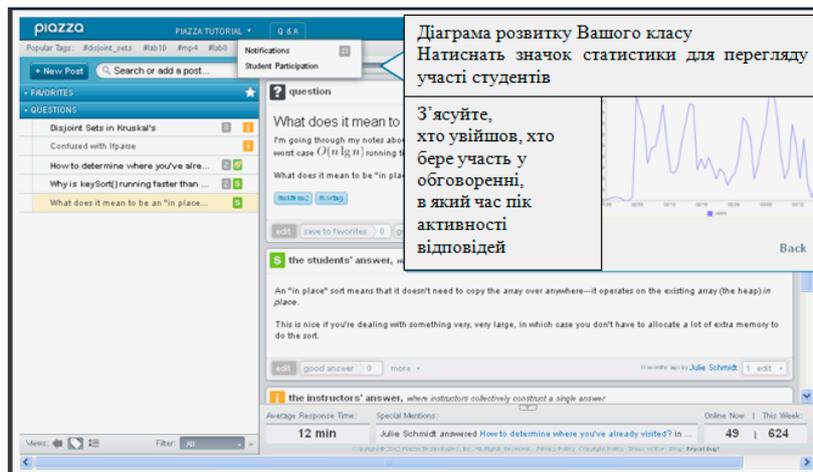


Рис. 1. Платформа Piazza для інтерактивної навчальної позааудиторної взаємодії (<https://piazza.com/why-piazza-works>)

Використання платформи Piazza у процесі навчання створює умови для реалізації таких методів навчання як навчання у групах, метод проектів, метод різномірного навчання, де студенти виступають у ролі викладачів-консультантів.

Обговорення на платформі Piazza може бути організовано навіть анонімно. Задані питання аналізуються викладачем і викладаються на публічне обговорення у групі. Аналіз усіх отрима-

них відповідей та коментарів узагальнюється викладачем із значенням більш чіткої та правильної відповіді.

Питання та відповіді в Piazza редагуються спільними зусиллями. На кожне запитання можна дати лише одну відповідь студенту і одну відповідь викладачу, після чого запитання розміщується для подальшої дискусії (рис. 2).

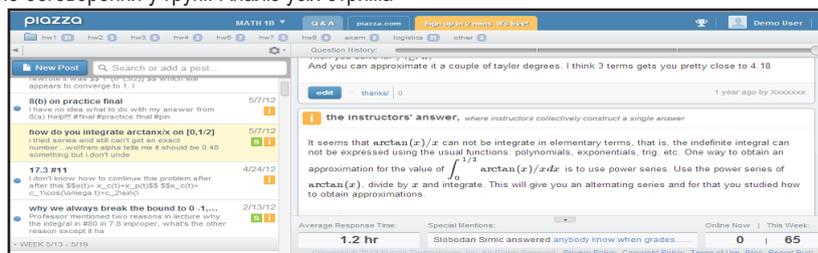


Рис. 2. Сторінка обговорення питання на платформі Piazza

Існує також мобільна версія платформи Piazza на базі додатків iOS і Android, що надає можливість студентам брати участь у роботі групи, навіть за умови їх віддаленості від стаціонарного комп'ютера, відсилаючи свої відповіді через повідомлення електронної пошти.

Платформа підтримує wiki-стиль Q&A (Questions and answers), що надає студенту можливість отримувати відповідь на запитан-

ня, не читаючи непотрібні довгі обговорення в форумі, прочитавши тільки одну відповідь, що має високу зв'язку запитань і відповідей.

Відповіді студентів та викладачів з'являються швидко в зв'язку з швидкою роботою платформи Piazza. На відміну від Web-сайтів статичних класів, екран Piazza оновлюється, як тільки відбуваються зміни, так що можна побачити всі зміни в реальному часі.

У викладача є повний редакторський контроль над змістом

дискусій класу. Внески викладача у класі виділені, так що студенти можуть легко визначити їх відповіді.

Платформа Piazza складається з таких розділів: оголошення, відомості про навчальні програми, ресурси курсу, звітність (рис. 3).

У розділі «оголошення» викладач та студенти можуть розміщувати повідомлення, що стосуються організації процесу навчання. Якщо є необхідність зробити повідомлення для всього класу, необхідно просто опублікувати повідомлення, позначивши його як «важливе оголошення», і вибрати операцію «відправити всім».

У розділі «відомості про навчальні програми» опубліковують навчальні програми та навчальні плани курсу. Також в цьому розділі зберігають усі дані про курс (розклад занять та консультацій протягом тижня) та персональні контактні дані студентів.

У розділі «ресурси курсу» студенти можуть знайти такі матеріали: домашні завдання, конспекти лекцій, приклади розв'язання домашнього завдання, довідкові матеріали та важливі посилання,

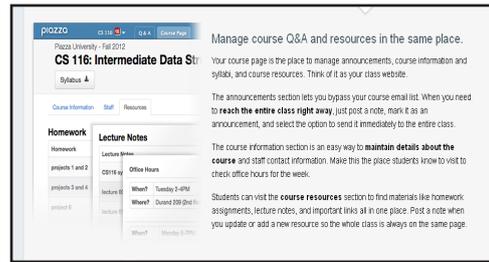


Рис. 3. Сторінки курсу Piazza, де можна управляти оголошеннями, відомостями про навчальні програми, навчальні плани і ресурси курсу

що розміщуються всі в одному місці. Поставивши позначку про оновлення або внесення нових ресурсів, весь клас завжди знайде їх на відповідній сторінці (рис. 4).

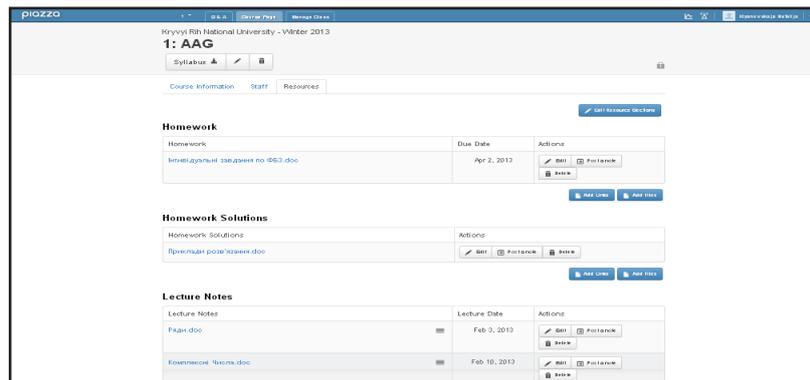


Рис. 4. Навчальні матеріали з курсу

У розділі «звітність» викладач має змогу переглядати звіти про роботу студентів на платформі, визначити рейтинг роботи студентів групи, їх запитання та відповіді. В загальному звіті групи є

дані про те, які питання найчастіше задають студенти, що створює можливість викладачу враховувати які моменти теоретичного матеріалу було незрозуміло студентам на лекції (рис. 5).

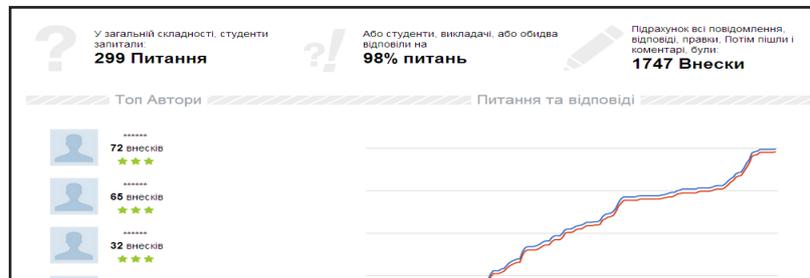


Рис. 5. На сторінці платформи Piazza можна сформулювати звіти про роботу студентів

Використання платформи Piazza дає можливість проводити опитування серед студентів після заняття. Шляхом анонімних повідомлень викладач може отримати детальні коментарі про проведене аудиторне заняття.

Використовуючи опитування студентів, можна з'ясувати які теми і завдання викликають труднощі, а які є зрозумілими (рис. 6); хто із студентів потребує додаткових консультацій.

Опитування громадської думки

Оцініть складність сьогоднішньої лекції:

- дуже легка
- те що треба
- занадто складна

Ваше ім'я не буде ніде вказано

Рис. 6. Бланк для анонімного опитування студентів у Piazza про доступність викладання матеріалів на заняттях

Контролюючи діяльність студентів за допомогою платформи Piazza, викладач має уявлення про проблемні теми, яким слід приділити більшу увагу.

Особливістю платформи Piazza є те, що вона може бути інтегрована з іншою системою підтримки процесу навчання, на якій організовано навчальний процес університету. Так до систем підтримки навчання, що підтримують платформу Piazza, відносять: Blackboard, Moodle, Sakai, Desire2Learn, Canvas, Jenzabar, Angel та інші.

Зручність використання Piazza з системою підтримки навчання полягає в тому, що:

- викладач може швидко активувати платформу Piazza для аудиторії;
- студенти та викладач автоматично реєструються з відповідними можливостями, встановленими при виконанні реєстрації;
- при натисканні на кнопку «Piazza» в LMS, користувачі автоматично заходять на платформу Piazza, тому немає необхідності запам'ятовувати окремі імена користувача та пароль.

Позитивними моментами використання платформи Piazza в організації процесу навчання з вищої математики є наступне [2]:

- платформа має надійний редактор формул LaTeX для простих математичних виразів (рис. 7);



Рис. 7. Редактор формул LaTeX в Piazza

– використання платформи Piazza надає викладачам можливість пояснити складний для розуміння математичний матеріал;
 – надає студентам, які не зрозуміли лекцію, можливість повторного перегляду лекції з наступним обговоренням проблемних питань;
 – у мобільній версії платформи студенти можуть робити фотографії їх письмових робіт, що усуває проблему введення формул та математичних виразів;
 – платформа підтримує мультимедійні вкладення, що створює умови для обміну між викладачами і студентами діаграмами, зображеннями та відео.

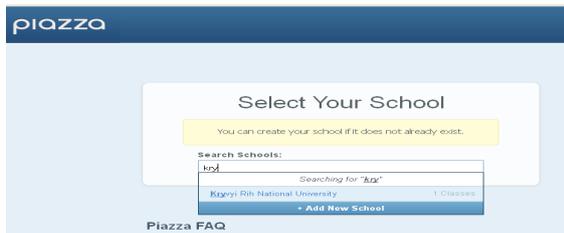


Рис. 8 а) Вибір навчального закладу в Piazza



Рис. 8 б) Створення або вибір з існуючих класу в Piazza

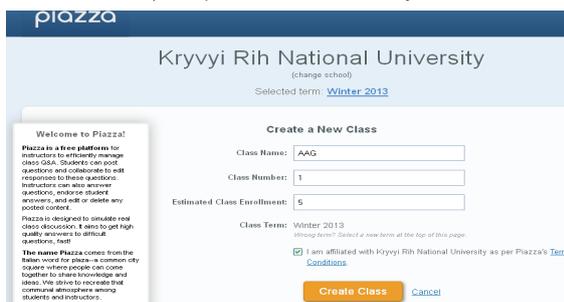


Рис. 8 в) Внесення даних про новий клас в Piazza

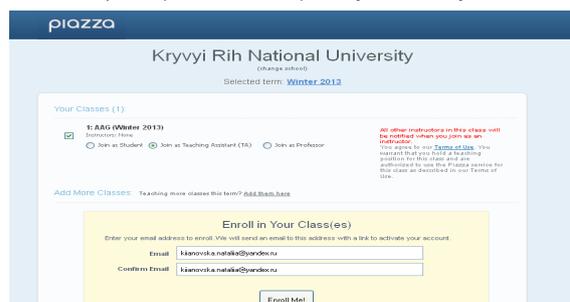


Рис. 8 г) Визначення ролі користувача в класі Piazza

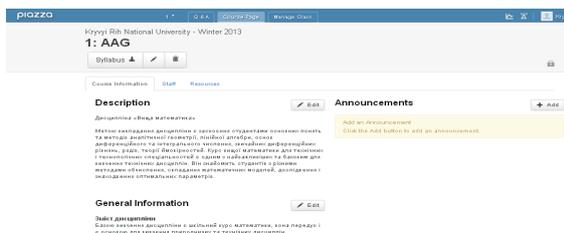


Рис. 8 д) Дані про навчальний курс в Piazza

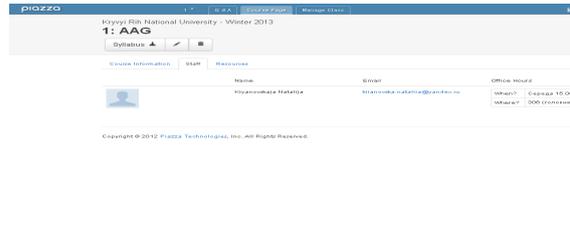


Рис. 8 е) Дані про графік аудиторних консультацій викладача

Таким чином, використання платформи Piazza надає широкі можливості як викладачам так і студентам, активізуючи пізнавальну діяльність студентів при вивченні курсу «Вища математика». Внутрішня мотивація студентів із використанням платформи Piazza зростає за рахунок організації нової, незвичної форми спілкування, при якій студенти почувають підтримку колективу та викладача в процесі організації навчання.

Використання платформи Piazza надає можливість викла-

дачам та студентам продовжувати роботу поза аудиторією, підтримуючи інтерактивне спілкування зі студентами. Розміщуючи питання на Piazza, студенти можуть отримати відповідь на них як від викладача, так і від одногрупників. Імітуючи реальне обговорення в аудиторії, використання Piazza допомагає підвищити активність студентів у навчанні і заощаджує час викладача та студентів, оскільки всі проблеми вирішуються колективно та оперативно.

Література та джерела

1. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки: Закон України від 09.01.2007 № 537-V / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради України. – 23.03.2007. – №12. – С.511, стаття 102.
2. Piazza for Math Classes: Piazza – The New, Free Way to Q&A for Classrooms. [Електронний ресурс] // Piazza Technologies, Inc, 2012. – Режим доступу: <https://piazza.com/piazzaforclassrooms.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статті описано платформу для організації внеаудиторного взаємодіяння Piazza, котра може бути використана в процесі обучения вищій математиці студентів вищих технічних учебных заведений України. Рассмотрена структура платформы, котра состоит из таких разделов как объявление, сведения об учебных программах, ресурсы курса, отчетность; определены компоненты каждого раздела. Показано, что платформа может быть использована как дополнение к системе поддержки обучения. Указаны особенности использования платформы в процессе обучения высшей математике. Описано пошаговое

создание класса на платформе Piazza.

Ключевые слова: интерактивное обучение, платформа для внеаудиторного взаимодействия Piazza, система поддержки обучения, редактор формул LaTeX.

The paper describes the platform for the organization of out-of-room interaction – Piazza, which can be used in teaching the higher mathematics taught to students of higher technical educational institutions of Ukraine. The structure of the platform consists of the following sections: advertisement, information about curriculum, resources, course reports; the components of each section have been described. It has been shown that the platform can be used as a supplement to learning management system. Features of a platform in teaching higher mathematics have been defined. The steps required to create a class platform Piazza have been named.

Key words: interactive learning, platform for interaction Piazza, learning support system, an equation editor LaTeX.

УДК 378.02:372.8

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Козак Мирослава Василівна

м.Ужгород

У статті висвітлені аспекти використання комунікативного методу навчання іноземних мов, визначено ключові характеристики та принципи його впровадження, розглянуто поняття комунікативності, діяльнісної основи комунікативного навчання, та особливості формування комунікативної компетенції. Встановлено, що комунікативний метод навчання іноземних мов є перспективним напрямом, який дає можливість навчити студентів моделювати мовленнєві взаємодії, використовувати мову як засіб соціальної дії і взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування, і забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованої концепції навчального процесу на заняттях іноземної мови.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, комунікативна компетенція, комунікативно-орієнтоване навчання, комунікативний метод навчання іноземних мов, принципи комунікативного навчання.

Процеси глобалізації сучасного суспільства, стрімкий розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та економіки, та поглиблення зв'язків України з іншими державами значно активізували інтерес до вивчення іноземних мов. Все більш актуальним стає питання інтеграції та оптимізації шляхів оволодіння іноземною мовою фахівцями будь-якої галузі.

Великі зміни відбуваються у навчанні: внаслідок цих процесів здійснюється пошук нових підходів, спеціальних навчальних технік, прийомів та методів навчання іноземних мов у навчальних закладах усіх рівнів. Нові завдання передбачають зміни у вимогах до рівня володіння мовою, визначення нових підходів до відбору змісту й організації матеріалу. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо володіти новітніми методами викладання та вміти оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо.

У наш час викладання мови набуло прикладного характеру, тоді як раніше воно було порівняно абстрактним і теоретизованим. Функції педагога в освітньому процесі істотно змінилися. На зміну вчителю-ментору, вчителю-диктатору прийшов учитель-спостерігач, учитель-посередник тощо [3, с.18].

Обираючи сучасні методи навчання слід врахувати низку важливих критеріїв. Таким чином, методи, що застосовуються, повинні:

- активізувати студента, який стає головною діючою персоною в навчальному процесі, та захочувати його в цілому, зачіпаючи емоції, почуття, тощо, стимулюючи його мовні, когнітивні і творчі здібності. Вивчення іноземних мов пов'язано з особистістю та інтересами студента, а не з прийомами і засобами навчання використаними викладачем;
- створювати атмосферу, в якій студент почувається вільно і комфортно, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;
- навчити студентів працювати над мовою самостійно відповід-

но до їх фізичних, інтелектуальних та емоційних можливостей (забезпечення одночасно диференціації та індивідуалізації навчального процесу);

- включати в себе різні види аудиторної діяльності: індивідуальної, групової, колективної, стимулюючи активність, самостійність і творчість студентів [5].

Мета статті – визначити ключові характеристики комунікативного методу як оптимального засобу навчання іноземних мов; проаналізувати особливості його практичного застосування.

Комунікативність як напрям на сьогодні виходить на передній план перш за все тому, що після висунення в якості мети навчання – розвитку вміння спілкуватися певною іноземною мовою – з часом все виразніше стала відчуватися невідповідність між традиційними методами навчання та новою метою – поглиблювати культурні та економічні зв'язки між країнами, підвищувати мобільність людей у різних сферах життєдіяльності (професійній, туристичній, дозвіллевій). Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов.

Праці з психологічної теорії мовленнєвої діяльності (Л.С.Виготський, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн), з міжкультурної комунікації (Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова та ін.), з теорії та методики комунікативного навчання іноземної мови (І.Л.Бім, І.М.Верещагіна, Н.І.Гез, А.А.Миролюбов, Є.І.Пассов, В.В.Сафонова та ін) заклали методологічну основу комунікативного навчання [6; 8; 9; 10; 12].

На сьогодні термін «комунікативне навчання мови» вживається як для вивчення всього напрямку, за яким іде розвиток методики викладання іноземної мови протягом останніх 30 років, так і для визначення конкретних принципів і методик у середині напрямку.

Під комунікативністю чи комунікативною направленістю розуміють направленість на співрозмовника, оптимальність навчання з точки зору ефективності впливу на іншого. Цей підхід, безпосередньо спрямований на побудову діалогу і його реалізацію, також в сучасній методиці називають «комунікативно-діяльнісним» [15, с.115].

Представник комунікативного методу навчання Є.І.Пассов вважав, що комунікативність полягає в тому, що наше навчання має бути організовано так, щоб за основними своїми якостями, рисами воно було подібним до процесу спілкування. Практична мовна спрямованість є не тільки метою, але і засобом, де і те, і інше діалектично взаємообумовлено [13, с. 36].

Комунікативне навчання іноземним мовам носить діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою «мовної діяльності», яка, в свою чергу, служить для вирішення завдань продуктивної людської діяльності в умовах «соціальної взаємодії» людей, що спілкуються між собою (І.А.Зимня, Г.А.Китайгородська, А.А.Леонтьєв). Учасники спілкування нама-

гаються вирішити реальні та уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови [6; 8].

О.О.Леонтьєв підкреслює: «чітко кажучи, мовленнєвої діяльності, як такої, не існує. Є лише система мовних дій, що входять у яку-небудь діяльність – цілком теоретичну, інтелектуальну або частково практичну» [9, с.87].

Згідно ж із точкою зору І.А.Зимньої «мовленнєва діяльність являє собою процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою і обумовленого ситуацією спілкування, взаємодії людей між собою» [6, с.93].

С.Ю.Ніколаєва також визначає суть комунікативного методу, говорячи, що навчання мови має діяльнісний характер: постановку і вирішення учнями конкретних навчальних завдань. Вчена пропонує і засоби реалізації: рольові ігри, проблемні ситуації, вільне спілкування. Висуваються і вимоги до організації навчального процесу: комунікативна поведінка учителя на уроці, широке використання ситуацій спілкування, паралельне засвоєння граматичної форми та її функції у мовленні, врахування індивідуальних особливостей учня, передусім його особистісної сфери. С.Ю.Ніколаєва називає форми організації діяльності: колективні, інтерактивні, співпраця учителя та учнів [11, с.42].

М.Б.Рахманіна акцентує увагу на наступному: «Мовне партнерство залежить значною мірою від комунікативної поведінки вчителя, що, зрештою, теж входить в аспект мовної спрямованості навчання і зумовлене діяльнісним характером спілкування» [14, с.53].

Комунікативний метод розвиває всі мовні навички – від усного та писемного мовлення до читання та аудіювання. Використання комунікативного методу не означає відмови від навчання граматики чи лексики; він підкоряє відбір мовленнєвого матеріалу цілям і задачам комунікації й одночасно дозволяє зменшити об'єм навчального матеріалу до необхідного мінімуму. Граматика ж освоюється в процесі спілкування мовою: студент спочатку запам'ятовує слова, вирази, мовні формули і тільки потім починає розбиратися, що вони собою являють в граматичному сенсі. Ця методика сприяє оволодінню студентами навичками живої мови за рахунок засвоєння різних видів монологічного мовлення, типових діалогів і форм мовного моделювання.

У контексті комунікативного методу увага зосереджується на мовленнєвому комунікативному акті як цілісній одиниці мовленнєвого спілкування. Комунікативний акт включає елементи фізичної, інтелектуальної, емоційної, несвідомої та немовленнєвої семіотичної діяльності. До компонентів комунікативного акту належить тезаурус тих, хто спілкується (комунікантів), комунікативний текст, комунікативні цілі та наміри, а також обставини (фонові та мовленнєві). Складність комунікативного спілкування полягає в тому, що індивід опиняється між двома культурами – своєю та чужою, яку він повинен зрозуміти, співвіднести із власним досвідом, навчитися висловлювати свої думки [13, с.201].

У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback) [14, с.130].

Комунікативна компетенція може включати в себе наступні аспекти:

- знання, як використовувати мову для різних цілей і функцій;
- знання того, як змінюється мова в залежності від тієї чи іншої комунікативної ситуації і самих учасників цієї ситуації (наприклад, знання відмінностей формальної мови від неформальної, усної від письмової);
- вміння створювати, читати і розуміти тексти різного типу й характеру (наприклад, розповіді, інтерв'ю, діалоги, доповіді);
- вміння підтримувати розмову навіть при обмеженій лексичній та граматичній базі.

Досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлен-

ня учнів з культурою народу, мову якого вони вивчають. Таким чином, компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна компетенція, яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції. Іноземна мова як інструмент пізнання в умовах комунікативно-орієнтованого навчання стає засобом соціокультурної освіти [7].

Виділяємо наступні принципи комунікативного методу навчання іноземних мов:

- діяльнісний характер комунікативного навчання, оскільки мовленнєве спілкування відбувається через мовленнєву діяльність. Оволодіння мовою повинно проходити в ході творчої діяльності, яка стимулює пізнавальну активність учнів;
- спрямованість навчання студента не на здобуття мовних знань, а на вироблення навичок (граматичних, лексичних, фонетичних, мовленнєвих умінь), що забезпечують можливість здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності під час спілкування, реалізацію мови в актах комунікації;
- гуманістичний підхід до навчання: студенти отримують можливість вільного вираження власних думок і почуттів, самовираження особистості стає важливішим за демонстрацію мовних знань, учасники спілкування почувають себе у безпеці від критики та покарання за помилки, навчальною нормою вважаються окремі порушення мовних правил і випадкові помилки. В центрі уваги – особистість учня ("learner-centred approach");
- зацікавлення студентів процесом навчання відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб ("the whole person approach"). Курс навчання мові повинен бути зорієнтований на задоволення мовленнєвих потреб певної категорії тих, що навчаються [5; 16; 18].

Найважливішою характеристикою комунікативного методу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Навчальні матеріали підбираються за ситуативно-тематичним чи функціональним принципом. Тобто граматичний і лексичний матеріал відповідають темі і ситуації або функції (чого потрібно навчити студента – навичок спілкування, слухання, читання чи написання іноземною мовою. Залежно від цього розробляється навчальна програма, яка, за П.А.Вілкінсом – британським дослідником, – може бути трьох типів: 1) граматична; 2) ситуативна; 3) понятійна (або семантична) [18, с.134]. Викладач на заняттях бере на себе функції організатора спілкування, задає навідні запитання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, виступає арбітром в обговоренні спірних проблем. Слід відзначити важливість трьох найголовніших аспектів регулюючої діяльності вчителя: а) організація процесу; б) забезпечення мовленнєвого партнерства; в) створення психологічного клімату [16, с. 221].

Такий функціонально-комунікативний підхід до навчання мов дає можливість навчити студентів моделювати мовленнєві взаємодії, розуміти інтенції комунікантів, використовувати мову як засіб соціальної дії і взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування.

Результати проведеного нами аналізу доводять, що комунікативний метод вивчення іноземної мови можна без перебільшення назвати основним, найважливішим, оскільки основною функцією мови є саме комунікативна. Сучасний комунікативний метод являє собою гармонійне поєднання багатьох способів навчання іноземним мовам, і володіє, без сумніву, великими потенційними можливостями для підвищення якості навчання та інтенсифікації навчального процесу.

Визначення ключових характеристик, принципів функціонування і обґрунтування ефективності використання комунікативного методу навчання іноземних мов не вичерпує усіх аспектів цієї наукової проблеми.

Розробка і обґрунтування засобів і прийомів реалізації даного методу та особливостей і форм організації навчального процесу у рамках комунікативної методики будуть предметом наших подальших наукових розвідок.

Література та джерела

1. Алхазішвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью /Арчил Арчилович Алхазішвили. – М.: Просвещение, 2004. – 334 с.
2. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред.

- В.А.Бухбиндера. – Киев: КГУ, 2001. – 568 с.
3. Вайсбурд М.Л. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иностранному общению / М.Л.Вайсбурд, Е.В.Кузьмина // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С.18
 4. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник / Наталья Павловна Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
 5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
 6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 2001. – 248 с.
 7. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие для студ. филолог. спец. вузов [Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева] – М.: АCADEMIA, 2001. – 264 с.
 8. Леонтьев А.А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. – 456 с.
 9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: РАО/МПЦИ, 2001. – 127 с.
 10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – 2-е вид., випр.і перероб. – Київ: Ленвіт, 2002. – 328 с.
 11. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник / Софія Юріївна Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2008. – 285 с.
 12. Панова Л.С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник / [Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова, С.І.Потапенко, Г.С.Чекаль та ін.]. – К.: Академія, 2010. – 328 с.
 13. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Просвещение, 2004. – 324 с.
 14. Рахманина М.Б. Типология методов обучения иностранным языкам / Марина Борисовна Рахманина. – М., 1998. – 230 с.
 15. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова. – М.: Просвещение, 2001. – 315 с.
 16. Стойко С.В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов / С.В.Стойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки). – С.220-223
 17. Тарнопольський О.Б. Методика викладання англійської мови / Олег Борисович Тарнопольський. – К.: Вища шк., 1993. – 167 с.
 18. Widdowson G. Teaching Language as Communication / G.Widdowson – Oxford University Press, 2000. – 168 p.

В статье освещены аспекты использования коммуникативного метода обучения иностранным языкам, определены ключевые характеристики и принципы его применения, рассмотрены понятия коммуникативности, деятельностной основы коммуникативного обучения и особенности формирования коммуникативной компетенции. Установлено, что коммуникативный метод обучения иностранным языкам является перспективным направлением, которое дает возможность научить студентов моделировать речевые взаимодействия, использовать язык как средство социального действия и взаимодействия в условиях конкретных ситуаций общения, и обеспечивает реализацию личностно-ориентированной концепции учебного процесса на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: речевая деятельность, коммуникативная компетенция, коммуникативно-ориентированное обучение, коммуникативный метод обучения иностранным языкам, принципы коммуникативного обучения.

The article touches upon the aspects of using communicative method in foreign language communication teaching. The research defines the key characteristics and principles of its implementation; the concept of communicativeness, activity basis of communicative teaching and features of communicative competence are discussed. The communicative method of teaching foreign languages has proven to be a promising direction that makes it possible to teach students to model speech interaction, use language as a means of social action and interactions in specific communication situations and ensures the implementation of student-centered concept in the foreign language learning process.

Key words: speech activity, communicative competence, communicative-oriented teaching, communicative method of teaching foreign languages, principles of communicative language teaching.

УДК 371.13.81

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ

Козубовська Ірина Василівна

м.Ужгород

Постолок Марія Іванівна

м.Тернопіль

В статті розглядаються теоретичні аспекти комунікації. Представлені різні наукові підходи до розуміння поняття «спілкування». Більшість учених розглядає спілкування і діяльність як дві різні сторони соціальної активності людини, які є взаємозв'язаними і взаємозумовленими.

Ключові слова: спілкування, теоретичні аспекти, діяльність.

Спілкування є не тільки однією з найважливіших потреб людини, але важливим компонентом багатьох видів професійної діяльності, успішне здійснення яких неможливе без відповідних комунікативних умінь і навичок.

Слід підкреслити, що феномен спілкування давно привертає увагу вчених різних галузей науки: філософії, психології, педагогіки, лінгвістики, соціології, менеджменту. Особливо інтенсивна розробка теорії спілкування, її категоріального апарату відбувається в ХІХ – ХХ столітті. Вагомий внесок в дослідження різних аспектів спілкування внесли і вітчизняні науковці (Н.Коломінський,

І.Кулініч, Ф.Хміль, М.Філоненко, С.Шевчук та ін.)

Аналіз праць зарубіжних і вітчизняних науковців свідчить, що спілкування є результатом розвитку суспільної історії, показником і основою нашої культури і одночасно засобом розвитку суспільства. В процесі спілкування забезпечується єдність дій людей, їх консолідація, впорядковується цілеспрямована діяльність.

Спілкування сприяє розширенню світогляду людей, розвитку інтелекту, оволодінню новими знаннями, уміньми, навичками, необхідними для успішної діяльності. Воно створює умови для розвитку цілеспрямованості почуттів, волі, оцінок, орієнтацій – всього того, що характеризує не просто потребу жити, існувати серед собі подібних, а брати активну участь у суспільному творенні.

Поняття спілкування формувалося на стику таких наук, як філософія, соціологія, психологія. Воно передбачає контакти, взаємозв'язки між різними суспільними суб'єктами (люди, групи, соціальні прошарки суспільства). На соціальному рівні спілкування є необхідною умовою для передачі соціального досвіду і

культурної спадщини від одного покоління до іншого. В типовій соціальній ситуації спілкування визначає організацію спільної діяльності людей. В психологічному значенні спілкування розглядається як процес і результат встановлення контактів між людьми або взаємодія суб'єктів засобами різних знакових систем.

Відзначимо, що в філософії, психології, педагогіці сформувалося кілька підходів до феномену спілкування. В методологічному плані ці підходи дуже схожі, тому, що всі вони ґрунтуються на положенні про єдність спілкування і діяльності. Водночас, характер цієї єдності тлумачиться по-різному.

Б.Ананьев [1] підкреслював, що особливою характеристикою спілкування як діяльності є те, що через спілкування індивід будує свої відносини з іншими людьми. Тому поведінка індивіда виступає не тільки як складний комплекс видів соціальної діяльності, з допомогою яких "опредмечується" навколишній світ, природа, але і як спілкування, практична взаємодія з людьми. Спілкування виступає як умова пізнання людьми дійсності, формування у них емоційного відгуку на цю дійсність і поведінки, яка базується на цьому пізнанні. Спілкування розглядається у єдності з пізнанням і працею, за допомогою яких здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього життя індивіда.

Міжособистісна взаємодія, якою є спілкування, завжди визначається системою суспільних відносин, в яку вона включена. Оскільки спілкування постійно виступає як міжіндивідуальний зв'язок, індивідуальна форма діяльності, в структурі і динаміці спілкування неможливо відділяти особистісне (індивідуальне) від суспільного.

На думку, Б.Ломова, спілкування і діяльність – це дві сторони соціального буття людини, її способу життя. Спілкування розглядається як специфічна система міжособистісної взаємодії [2].

Вітчизняні дослідники О.Степанов, М.Фіцула вважають, що «спілкування – це процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні інформацією пізнавального чи емоційно-оцінного характеру» [3, с.71]. Саме у спілкуванні найповніше реалізується потреба однієї людини в іншій. Через нього люди організують різні види діяльності, розвиваються духовно, формують свій світогляд.

В.Бехтерев визначає спілкування як механізм здійснення спільної діяльності і формування її колективного суб'єкта, умову збереження і поширення індивідуального досвіду, як засіб об'єднання людей у групи, як важливу умову соціалізації особистості [4].

Поряд із терміном «спілкування» існує термін «комунікація». Часто ці два терміни вживаються як синоніми, проте більшість учених вважають термін «комунікація» ширшим, ніж термін «спілкування». Зокрема, комунікацією може виступати взаємодія двох систем, в процесі якої від однієї системи до іншої передається сигнал, який несе певну інформацію.

Відомий російський учений М.Каган вважає, що спілкування має практичний, матеріальний, інформаційний і духовний характер, що не завжди притаманне комунікації (наприклад спілкування типу «машина-машина» чи «людина-машина»). Спілкування є одним з видів людської діяльності, яка реалізується в різних формах: в процесі взаємодії людей в їх матеріально-практичній діяльності, поведінці в різних ситуаціях, при обміні інформацією шляхом бесід, листування тощо [5].

А.Соколов стверджує, що комунікація – це опосередкована і доцільна взаємодія двох суб'єктів [6, с.23]. В якості учасників комунікації виступають два суб'єкти, якими може бути окрема людина або група, чи навіть суспільство в цілому, а також тварини. В комунікації обов'язковою є наявність об'єкта, який передається і може мати матеріальну форму (книга, жест), аб ї не мати її. Наприклад, комунікант може підсвідому діяти на реципієнта, викликаючи у нього симпатію, чи антипатію. Для комунікації властива доцільність або функціональність, яка може проявлятися в трьох формах:

- Переміщення матеріального об'єкта в геометричному просторі з пункту **А** в пункт **Б** (в цьому полягає суть транспортної або енергетичної комунікації).

- Метою взаємодії суб'єктів може бути не обмін матеріальними предметами, а повідомлення один одному смислу з ідеальною

природою (знаки, символи, які мають зовнішній і внутрішній зміст).

- Елементарна схема комунікації (комунікант – повідомлення – реципієнт) може використовуватися для генетичного зв'язку: батьки – діти. Цей зв'язок здійснюється засобами генетичної інформації, яка є особливим чином закодованою програмою відтворення (репродукції).

Таким чином, на думку А.Соколова, взаємодія двох суб'єктів може представляти собою: рух матеріальних об'єктів у трьохвмірному геометричному просторі і астрономічному часі або ж рух ідеальних об'єктів (смысл, образ) в багатовимірних віртуальних просторах і часах.

Отже, правомірно говорити про існування таких типів комунікації:

- матеріальна (транспортна, енергетична, міграція населення);
- генетична (біологічна, видова);
- психічна (внутріособистісна);
- соціальна (суспільна).

Останні три типи є смисловими, тобто передається не предмет, а зміст. Всі види смислової комунікації взаємозв'язані через особистість – суб'єкта соціальної комунікації.

Все вищезгадане дає змогу визначити соціальну комунікацію як рух смислу (змісту) в соціальному часі і просторі. Цей рух можливий між суб'єктами, залученими в соціальну сферу. Комунікаційна дія – завершена операція смислової взаємодії, яка відбувається без зміни учасників комунікації. Суб'єкти, які вступають в комунікацію, можуть мати різні цілі: по-перше, реципієнт бажає отримати від комуніканта деякі привабливі для нього смисли; по-друге, комунікант бажає повідомити реципієнту деякі смисли, які впливають на поведінку останнього; по-третє, комунікант і реципієнт зацікавлені у взаємодії з метою обміну тими чи іншими смислами. Відповідно, існують три форми комунікативної дії: наслідування, діалог, управління.

Наслідування – одна з найдавніших форм передачі смислів. Під наслідуванням розуміють відтворення реципієнтом рухів, дій, поведінки комуніканта. Цей процес може відбуватися усвідомлено і неусвідомлено. При цьому наслідування цілком відповідає елементарній схемі комунікативної дії, хоч тут відсутня явна смислова інформація, адресована реципієнту. Реципієнт цілеспрямовано обирає комуніканта і використовує його в якості джерела смислів, які б він хотів засвоїти. Комунікант іноді й не усвідомлює своєї участі в комунікативній дії. Наслідування – це об'єкт-суб'єктні відносини, де активну роль відіграє реципієнт.

На відміну від наслідування, діалог представляє собою суб'єкт-суб'єктні відносини. Учасники діалогу відносяться один до одного як до рівноправних суб'єктів, які володіють певними смислами. Їх взаємодія має творчий характер. Діалогова комунікація є послідовністю висловлювань учасників, які змінюють один одного в ролі комуніканта і реципієнта.

Що стосується управління, то воно представляє собою таку комунікативну дію, коли комунікант розглядає реципієнта як засіб досягнення своїх цілей, як об'єкт управління. Управління відрізняється від діалогу тим, що суб'єкт має право на монолог, а реципієнт – ні. Тут мова може йти про суб'єкт-об'єктні відносини.

Незважаючи на деякі відмінності у тлумаченні вченими термінів «комунікація» і «спілкування», вважаємо, що в багатьох випадках цілком правомірним може бути вживання обох термінів.

Отже, існує багато підходів до розуміння поняття «спілкування» і його зв'язку з поняттям «діяльність». Більшість учених розглядає спілкування і діяльність як дві різні сторони соціальної активності людини, які є взаємозв'язаними і взаємозумовленими.

Підкреслюючи відносну самостійність кожного з понять, зауважимо, що в процесі діяльності мають місце відносини типу «суб'єкт-об'єкт», тобто, предметний світ людського буття, а в процесі спілкування – відносини типу «суб'єкт-суб'єкт», тобто міжособистісні відносини людей, а також відносини між окремим індивідом і соціумом.

Таким чином, вихідним концептуальним положенням є тлумачення спілкування як відносно самостійної, специфічної сфери індивідуального буття людини, діалектично зв'язаної з іншими сферами її життєдіяльності, як процесу міжособистісної взаємодії індивідів.

Література та джерела

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1 / Б.Г.Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 187 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 258с.
3. Степанов О.М. Основы психологии і педагогіки: навч. посібник / О.М.Степанов, М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 520 с.
4. Бехтерев В.М. Избранные труды по социальной психологии / В.М.Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 400с.
5. Каган М.С. Мир общения: Проблемы субъектных отношений / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 208с.
6. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие / А.В.Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.

В статье рассматриваются теоретические аспекты коммуникации. Представлены различные подходы к пониманию феномена «общение». Большинство ученых рассматривает общение и деятельность как две разные стороны социальной активности человека, которые являются взаимосвязанными и взаимообусловлены.

Ключевые слова: общение, теоретические аспекты, деятельность.

This article deals with the theoretical aspects of communication. Different scientific approaches to this problem are presented. Most scientists consider communication and activity as two different sides of social activity that are interrelated and interdependent.

Key words: communication, theoretical aspects, activity.

УДК 364+371.134

ДО ПИТАННЯ ПРО КЛАСИФІКАЦІЮ СУБ'ЄКТІВ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Козубовський Ростислав Володимирович

м.Ужгород

В статті розглядаються питання девіантної поведінки молоді. Проаналізовано сучасну структуру системи профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді. Обговорюється класифікація основних суб'єктів профілактики. Охарактеризовано загальні та спеціальні органи, що здійснюють профілактичну роботу

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактика, суб'єкти профілактики.

Актуалізація проблеми профілактики девіантної поведінки неповнолітніх зумовлена значним поширенням девіантних проявів в молодіжному середовищі впродовж останніх років. Різні аспекти проблеми досліджуються вітчизняними вченими (І.Ковчина, В.Оржеховська, І.Парфанович, В.Синьов, Т.Федорченко та ін.). Зростає кількість суб'єктів профілактики, аналіз класифікації яких здійснено в даній статті.

Варто відзначити, що сам термін «профілактика» вживається в багатьох галузях науки і найчастіше тлумачиться як «попередження», «запобігання». В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» відзначається, що профілактика – це діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ і їх небезпечним наслідкам [1, с.166].

О.Коваленко пропонує більш деталізоване визначення профілактики девіантної поведінки неповнолітніх як системи комплексних заходів, які здійснюються державними і громадськими організаціями і спрямовані на виявлення і ліквідацію причин, які негативно впливають на здоров'я і розвиток особистості неповнолітніх, сприяють їх бездоглядності, вчиненню ними правопорушень. Зміст профілактичної діяльності в найбільш загальному вигляді полягає в реалізації системи цілеспрямованих заходів, які забезпечують ефективну дію соціальних норм у всіх сферах життя суспільства [2, с.82].

На сьогоднішній день основними суб'єктами профілактики девіантної поведінки неповнолітніх є:

- органи управління освітою і освітні заклади, які включають також дитячі будинки, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні заклади відкритого і закритого типу;
- органи управління соціальним захистом населення, які включають також спеціалізовані заклади для неповнолітніх, які потребують соціально-психологічної реабілітації;
- органи і установи управління у справах молоді, які включають центри соціальної реабілітації і соціально-психологічної допомоги дітям і підліткам;

- органи і установи управління охорони здоров'я;
- органи опіки;
- органи служби зайнятості;
- правоохоронні органи;
- служби у справах неповнолітніх.

Перелічені органи і установи покликані здійснювати діяльність, спрямовану на: попередження бездоглядності і бездомності дітей, виявлення причин і умов, які сприяють цьому; забезпечення захисту прав та інтересів неповнолітніх; психологічну реабілітацію неповнолітніх, які перебувають в несприятливих умовах, чи небезпечному становищі; ресоціалізацію дезадаптованих дітей і підлітків (правопорушників, залучених до вживання наркотиків, алкоголю, заняття проституцією тощо).

Аналізуючи сучасну структуру вітчизняної системи профілактики, яка стосується учнівської молоді, В.Оржеховська, Т.Федорченко [3] відзначають, що її важливою рисою є те, що вона представлена численними і різновідомчими органами і соціальними інститутами, що вирішують виховно-профілактичні завдання найрізноманітнішими методами і засобами. Ці органи поділяють на загальні та спеціальні.

Загальні органи профілактики (навчально-виховні, культурно-дозвіллієві, спортивно-оздоровчі й інші установи, що діють у системі освіти, культури і т.д.) здійснюють профілактичну роботу в ході вирішення завдань виховання і формування у підростаючого покоління стійких моральних принципів, правової суспільної поведінки.

Спеціальні органи профілактики (правоохоронні органи, служби у справах дітей, органи опіки і піклування і т. ін.) безпосередньо ведуть роботу з дітьми, підлітками, сім'ями групи ризику, з неповнолітніми правопорушниками і злочинцями, що повернулися з виховних колоній і спеціальних навчально-виховних установ, засуджених судом до різних мір покарання, не пов'язаних з позбавленням волі.

Слід зазначити, що межа між загальними і спеціальними органами профілактики досить відносна. Так, профілактична робота з підлітками з різного роду формами психічної і соціальної дезадаптації і з сім'ями, що характеризуються тими або іншими факторами ризику, ведеться не лише спеціальними, але і загальними органами профілактики.

Робота з профілактики девіантної поведінки неповнолітніх регулюється Законом України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" №609-У від 07.02.2007 р.

На державному рівні роботу спрямовує спеціально уповнова-

жений центральний орган виконавчої влади у справах сім'ї, дітей і молоді, уповноважений орган влади Автономної республіки Крим у справах сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей.

Основними завданнями цього органу є:

- розроблення і здійснення заходів щодо захисту прав, свобод і законних інтересів дітей;
- координація зусиль центральних і місцевих органів влади, органів місцевого самоврядування із запобігання дитячої бездоглядності;
- ведення обліку дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах;
- надання допомоги з питань соціального захисту дітей;
- проведення роботи серед дітей і молоді з метою запобігання правопорушень;
- перевірка стану роботи із соціально-правового захисту дітей у різних закладах;
- вжиття заходів до усунення порушень прав дітей, бездоглядності, вчинення правопорушень;
- порушувати перед органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування питання про притягнення до відповідальності згідно із законом фізичних та юридичних осіб, які допустили порушення прав, свобод і законних інтересів дітей та ін.

Кримінальна міліція у справах дітей є складовою частиною кримінальної міліції органів внутрішніх справ на правах самостійного підрозділу. Кримінальна міліція у справах дітей зобов'язана проводити роботу щодо запобігання правопорушень дітей, виявляти, припиняти та розкривати злочини, вчинені дітьми; розглядати в межах своєї компетенції заяви і повідомлення про правопорушення, вчинені дітьми; здійснювати досудову підготовку матеріалів про правопорушення, вчинені дітьми; виявляти причини та умови, що сприяють вчиненню правопорушень дітьми; розшукувати дітей, що зникли; виявляти дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво; вести облік правопорушників, що не досягли 18 років та ін.

На жаль, Законом не передбачені профілактичні заходи кримінальної міліції щодо роботи в навчальних закладах.

Суди розглядають справи щодо неповнолітніх, що вчинили злочини.

Спеціальні установи для дітей, схильних до девіантної поведінки:

Приймальники-розподільники для дітей підпорядковані органам внутрішніх справ, у них утримуються діти віком від 11 до 18 років строком до 30 днів, які вчинили правопорушення,

Загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації. До них направляються особи, що вчинили злочин у віці до 18 років або правопорушення до досягнення віку, з якого настає кримінальна відповідальність.

До загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації направляються за рішенням суду діти віком від 11 до 14 років, а до професійних училищ соціальної реабілітації – віком від 14 років.

Центри медико-соціальної реабілітації дітей створюються в державній системі охорони здоров'я. Основним їх завданням є створення умов і забезпечення лікування дітей від алкоголізму, наркоманії, токсикоманії та їх психосоціальна реабілітація і корекція.

Спеціальні виховні установи Державного департаменту України з питань виконання покарань – це установи, в яких відбувають покарання неповнолітні віком від 14 років, засуджені до позбавлення волі.

Притулки для дітей служб у справах дітей призначені для розміщення дітей віком від 3 до 18 років, які опинилися у складних життєвих обставинах. Термін перебування – не більше 90 днів.

Центри соціально-психологічної реабілітації дітей передбачені для дітей віком від 3 до 18 років, які опинилися у складних життєвих обставинах, для надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги. Строк перебування в них дитини не може перевищувати 9-12 місяців.

Соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка) є закладами соціального захисту для проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей віком від 3 до 18 років для надання їм всебічної допомоги з подальшим їх влаштуванням

У сучасній науковій літературі представлені різні класифікації суб'єктів профілактичної діяльності. Найбільш повною, на нашу думку, є класифікація, запропонована Г.Забрянським, який виділяє 4 рівні регіональної інфраструктури профілактики, реабілітаційного простору і здійснення покарань для неповнолітніх.

1. Інститути загального соціального попередження, діяльність яких спрямована на забезпечення адекватної соціалізації основної маси дітей, реалізацію їх прав та інтересів (органи освіти, управління у справах сім'ї і молоді; державні і муніципальні освітні заклади, недержавні освітні установи; служби зайнятості населення; центри молодіжного дозвілля, підліткові клуби, центри сприяння неповнолітнім, які звільнені із закритих виховних закладів та інших спеціалізованих установ тощо).

2. Інститути первинної соціальної превенції, які надають допомогу соціально дезадаптованим дітям, неповнолітнім, які перебувають у несприятливих життєвих умовах, схильним до вживання психоактивних речовин, девіантних дій (спеціальні освітні установи, класи корекції, соціально-реабілітаційні центри, притулки, центри допомоги дітям, які залишилися без опіки батьків, благодійні організації, які працюють з бездоглядними дітьми, служби екстреної психологічної допомоги та ін..)

3. Інститути вторинної спеціальної превенції для здійснення ресоціалізації неповнолітніх, які потребують особливих умов виховання і навчання, вимагають спеціального підходу.

4. Інститути кримінально-правової превенції, діяльність яких спрямована на попередження рецидивів девіантних проявів серед неповнолітніх (ізолятори тимчасового утримання, слідчі ізолятори, закриті спеціальні навчально-виховні заклади, юридичні консультаційні центри для засуджених та ін..)

На думку Г.Забрянського, з якою ми цілком погоджуємось, дана система повинна функціонувати на основі принципу, згідно з яким кожна наступна група інститутів починає впливати на неповнолітнього тільки у випадку без результативності впливів попередніх інститутів [4]. Разом з тим, підкреслимо, необхідна взаємодія всіх цих інститутів, їх співробітництво. І.І.Парфанович підкреслює необхідність долучення до профілактичної роботи і церковно-релігійних громад [5].

Таким чином, виходячи з вищесказаного, доцільно класифікувати суб'єкти профілактики девіантної поведінки за критеріями спрямованості їх діяльності: суб'єкти загальної соціальної профілактики (органи і установи системи освіти, охорони здоров'я, соціального обслуговування, опіки, культури, дозвілля, релігійні громади тощо); суб'єкти спеціалізованої профілактики, які ведуть роботу з контингентом неповнолітніх з „групи ризику” (управління у справах неповнолітніх, підрозділи з попередження правопорушень серед неповнолітніх, центри тимчасової ізоляції, спеціальні навчально-виховні установи закритого типу тощо).

Література та джерела

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2 видання / За заг. ред. І.Д.Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
2. Коваленко О.І. Курс лекцій по кримінології і профілактике преступлений / О.І.Коваленко, В.П.Філонов. – Донецьк: Донецчина, 1995. – 590 с.
3. Оржеховська В.М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх / В.М.Оржеховська, Т.С.Федорченко. – Черкаси: Вид.Чабаненко Ю., 2008. – 376 с.
4. Забрянский Г.И. Модель региональной программы предупреждения преступности несовершеннолетних / Г.И.Забрянский. – М.: "Юр. л-ра", 1996. – 170 с.
5. Парфанович І.І. Теоретико-методичні засади профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл: автореф.дис. на здобуття наук.ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / І.І.Парфанович. – Київ, 2014. – 39 с.

В статье рассматриваются вопросы девиантного поведения молодежи. Проанализировано современную структуру системы профилактики девиантного поведения среди учащейся молодежи. Обсуждается классификация основных субъектов профилактики. Охарактеризованы общие и специальные органы, осуществляющие профилактическую работу.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, субъекты профилактики.

The paper deals with the deviant behavior of youth. The current structure of the system of youth deviant behaviour prevention has been considered. The classification of main subjects of prevention has been provided. General and special bodies implementing prevention activities have been characterised.

Key words: deviant behaviour, prevention, subjects of prevention.

УДК 378.147:81

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МЕХАНІКІВ ПРИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кравчина Тетяна Володимирівна

м.Хмельницький

Предметом статті є осмислення умов і факторів формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів-механіків при професійно-орієнтованому вивченні англійської мови; з'ясовано педагогічні умови для формування цього виду компетенції. Обґрунтовано специфіку англійської технічної термінології, виокремлено різновиди завдань та методи навчання лексики у контексті професійно-орієнтованого вивчення англійської мови.

Ключові слова: комунікація, компетенція, вправи, мова.

Постановка проблеми. В умовах розширення міжнародних контактів формуванню всебічно розвиненої, соціально активної особистості майбутнього технічного фахівця, здатної до навчання впродовж усього життя, сприяють гуманізація освіти, практичне володіння іноземними мовами. На шляху вдосконалення педагогічного процесу створюються умови для формування творчої, активної, самостійної, компетентної особистості фахівця з високим рівнем знань, умінь і навичок у контексті підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Вільне володіння майбутніми механіками мовою забезпечує можливості для створення ділових, професійних і культурних контактів, залучає їх до світової культури, до загальнолюдських цінностей. Цей аспект і зумовлює актуальність дослідження.

У сучасному суспільстві молодь існує в умовах відкритості, має можливості спілкування з представниками різних культур, тому соціальне замовлення зумовлює формування комунікативної компетенції як однієї з головних цілей навчання іноземних мов у всіх типах навчальних закладів. Новітнє призначення іноземної мови тяжіє до змінення акцентів і в підготовці майбутніх інженерів-механіків. Перед вищими навчальними закладами постає проблема вибудови відповідності теорії та практики комунікативного навчання потребам сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що вагомий внесок у дослідження поняття іншомовної комунікативної компетенції зроблено зарубіжними та вітчизняними науковцями. Засновники теорії мовленнєвого спілкування – Л.Виготський, М.Каган, О.Леонтьєв, О.Мудрик, М.Ночевник та інші вважать комунікацію різновидом людської діяльності, загалом, мовленнєвою діяльністю поряд з трудовою, правовою, пізнавальною та ін.

Як зазначає Ф.Бацевич: "Саме в діяльності відбувається перехід об'єктивного відображеного в суб'єктивний образ, в ідеальне" [1, с.31].

З психологічного погляду діяльність має свою структуру, тобто є структурованою. Л.Виготський і його послідовники вважали, що найважливішими складовими діяльності є: мотив як причина діяльності, мета як процес усвідомлення результату діяльності, дія – виконання чого-небудь з конкретною метою та операція – спосіб здійснення дії [2, с.91-120]. Ф.Бацевич підкреслює, що ді-

яльність – це система, в межах якої постійно відбуваються трансформації, тому акт діяльності може втрачати мотив і перетворюватися на дію, яка реалізує іншу діяльність; і навпаки, дія може набувати самостійної спонукальної сили і стати актом діяльності; дія може трансформуватися в операцію, почати реалізовувати різноманітні типи мети [1, с.32].

У сучасній філософській літературі найбільше місце посідають розробки проблеми співвідношення суспільних відносин, суспільства та спілкування; ролі значення спілкування у формуванні життєдіяльності особистості. Найбільш повно та концептуально дані питання висвітлені в працях Л.Буєвої і М.Кагана, позиції яких відображають дві різні тенденції. Системний аналіз діяльності дозволив М. Кагану виділити чотири необхідних і достатніх, на його думку, види діяльності: перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну і комунікативну на основі мети, досягнутої в процесі взаємодії суб'єкта й об'єкта спілкування. Комунікативна діяльність реалізується людиною в різних формах: під час взаємодії людей у матеріально-практичній діяльності, в їхній поведінці у побуті, під час обміну різноманітною інформацією за допомогою бесід, написання листів, преси, в різних іграх. Таким чином, М. Каган розглядає спілкування як один із видів людської діяльності, що має необхідну структуру й атрибути [3, с.56-98].

Інший підхід до феномену спілкування і співвідношення його з діяльністю розвиває Л.Буєва. Вона обґрунтовує точку зору, що "спілкування, як і діяльність – необхідна і всезагальна умова формування і розвитку як суспільства, так і особистості" [4, с.110]. Л.Буєва акцентує на соціально-практичному аспекті спілкування, який відіграє важливу роль у формуванні і передачі способу життя [4, с.111]. Аналізуючи співвідношення категорій - спілкування і суспільних відносин, Л. Буєва дійшла висновку, що в усіх випадках спілкування поєднується з різними видами суспільної діяльності людей. У спілкуванні встановлюються соціальні зв'язки людей, які є необхідною формою прояву дії об'єктивних законів і відносин [4, с.117]. Спілкування - один із необхідних чинників важкого процесу соціальної детермінації поведінки людини.

У філософії є ще один підхід до феномену спілкування, який розвивають науковці: В.Соковнин, Е.Соколов. Вони аналізують людське спілкування як комунікацію, діяльність, відносини, взаємопорозуміння, взаємовплив та обмін інформацією [5, с.112].

Спробу зрозуміти співвідношення таких понять, як "спілкування", "комунікація", "комунікативна діяльність" здійснив В.Семенов. Автор характеризує спілкування і комунікацію як складові комунікативної діяльності, що мають єдине походження, складне не лише з формою його прояву, й за психологічним механізмом, який супроводжує комунікативну діяльність [6, с.11-12].

Б.Ломов, розглядаючи взаємозв'язок спілкування і діяльності, підкреслює, що "іноді спілкування розглядається як один з видів діяльності. Але виникає сумнів з того, чи правомірно розчиняти спілкування в діяльності, розглядаючи його як окремих випадок

діяльності" [7, с.126].

О.Бодальов вказує, що спілкування – це взаємодія людей, пов'язаних діяльністю і є умовою здійснення цієї діяльності [8, с.70].

Різні аспекти теорії й практики викладання іноземних мов у немовних вузах знайшли відображення в дослідженнях Л.В.Ананьєвої, Л.П.Дарійчук, І.В.Драгомирецького, Ю.М.Друзя, С.В.Козак, Л.Ф.Манякіної, Л.М.Паламар, О.А.Палій, В.В.Тітової, В.М.Топалової, О.В.Федорової, О.Г.Штепи та ін. Попри безсумнівну теоретичну й практичну значущість досліджень вищезгаданих авторів слід підкреслити, що проблема формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови поки що залишається нерозв'язаною. Існує суперечність між потребою суспільства у фахівців з високим рівнем комунікативної компетентності й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад її формування в практиці вузів немовної спеціалізації.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності та рівень її сформованості в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна діяльність, як і інші види діяльності, для її ефективного здійснення потребує наявності специфічних умінь, тобто таких комунікативних умінь, як уміння обирати найбільш доцільну позицію і стиль спілкування з співрозмовником у тій чи іншій конкретній ситуації; вміння попереджувати і розв'язувати міжособистісні конфлікти, обирати оптимальну стратегію поведінки в конфліктній ситуації; уміння визначати соціально-психологічну дистанцію в спілкуванні з співробітниками, забезпечувати необхідний рівень персоналізованості та статусної регламентованості спілкування; вміння впливати на співрозмовників, наполягати на своєму, виявляти впевненість у собі, поєднувати вимогливість з наданням свободи для прояву ініціативи співрозмовника; вміння знаходити емоційний контакт, налагоджувати відносини взаємної симпатії і довіри, проявляти доброзичливість і тактовність у спілкуванні [9, с.52]. Якщо вести мову про комунікативну діяльність у навчальному процесі, то комунікатор як зацікавлена особа має створювати умови, використовуючи різноманітні засоби.

Формування комунікативної діяльності можливе за умови моделювання в навчальному процесі ситуації реального спілкування, що виникають у різних сферах життєдіяльності та відносяться до різних тем. У зв'язку з цим навчальна діяльність студентів організовується таким чином, щоб вони виконували дії, які є мотивованими для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

На формування іншомовної комунікативної компетентності впливають внутрішні та зовнішні фактори. Мотиваційна сфера визначається внутрішньою позицією особистості, її розвитком та становленням. До зовнішніх факторів відносимо соціальні умови: суспільство, в якому відбувається спілкування, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, культурному рівні, рівні освіти, місці проживання, різниці у мовленнєвій поведінці комунікаторів, що залежить від ситуації спілкування. Зміни, що відбуваються в нашому житті та житті суспільства, вимагають відповідного рівня комунікативної компетентності [10, с.8].

Формування необхідного рівня іншомовної комунікативної компетентності в навчальному процесі відбувається за наявності таких дидактичних умов: врахування психолого-вікових особливостей людей, соціалізація та сприятливі соціальні умови, відпрацювання викладачами оптимальних механізмів мовлення, педагогічна підготовка та майстерність викладача, підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови, впровадження інноваційних прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечення студентів методичними матеріалами для комплексного формування комунікативної компетентності, розвиток пізнавальної діяльності студентів, сприятливі умови та комунікативна поведінка співрозмовників, створення типових ситуацій спілкування в навчальному процесі.

Актуальною проблемою в комунікативно-орієнтованому навчанні є формування міжкультурної компетентності під час реалізації комунікативних і пізнавальних потреб фахівця. Метою на-

вчання іноземної мови у вузі є підготовка до міжкультурної комунікації, формування такого рівня комунікативної компетентності, який забезпечував би ефективне спілкування з представниками відповідної національної спільноти в передбачених курсом даної мови ситуаціях і сферах діяльності. Міжкультурна комунікація як мета навчання у вузі поділяється на загальногуманітарну й професійно-орієнтовану. На початковій стадії передбачається формування у студентів загальногуманітарної комунікації (знання про народи-носії даної мови; типові ознаки націй і характерні національні інтереси; специфічні реалії, що супроводжують щоденні ситуації спілкування; табу тощо). На наступних етапах навчання специфіка міжособистісної комунікації доповнюється соціокультурною, професійною й діловою комунікацією, знання якої має особливе значення для майбутніх фахівців (адже існують розбіжності в традиціях, нормах ділового спілкування тощо).

Відомо, що будь-який акт комунікації складається з таких компонентів: партнер, інтенція, мотивація, ситуація, діяльність, коди, тема, тезаурус, текст. Під час навчання комунікації з представниками відповідних національних культур необхідне врахування кожного з названих компонентів.

У контексті цілеспрямованої орієнтації навчального процесу на формування іншомовної компетентності значний інтерес становить розробка питань комунікативної взаємодії викладача й студентів, організація самостійної роботи студентів і впровадження нових технічних засобів в умовах комунікативного підходу до навчання, пошук нових технологій навчання.

Зміст понять "комунікативна компетентність", "комунікативність", "комунікабельність", "спілкування" розглядався багатьма психологами й педагогами (Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, Л.А.Петровська, О.О.Бодальов, А.А.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик, В.А.Кан-Калик і ін.). Аналіз і узагальнення їхніх поглядів дає підстави визначити комунікативну компетентність як інтегральну здатність особистості здійснювати іншомовне спілкування з представниками іншої культури на основі фонологічних, лексичних, граматичних, соціолінгвістичних і країнознавчих знань та навичок відповідно до комунікативних завдань і ситуації.

У структурі іншомовної комунікативної компетентності ми виділяємо п'ять основних компонентів: 1) лінгвістична компетенція; 2) прагматична компетенція; 3) соціокультурна й лінгвокраєзнавча компетенція; 4) дискурсивна компетенція; 5) паралінгвістична компетенція.

На наш погляд, навчання іноземної мови в немовному вузі має забезпечувати формування трьох основних видів компетентності (лінгвістичної, соціокультурної та прагматичної) з урахуванням принципів інтегративності, взаємозв'язку, взаємозумовленості й логічної єдності. Організація комунікативно-орієнтованого навчання неможлива без взаємозв'язку вищезазначених компетенцій.

Виділяють п'ять основних функцій мови: особова, міжособова, вказівна, направляюча та образна. Особова функція показує, як комунікатор може виражати свої потаємні думки та емоції (кохання, радість, розчарування, горе, злість, сум), які переживає кожна людина.

Міжособова функція надає нам можливість встановити та підтримувати бажані соціальні та робочі стосунки. До цієї функції входить вираження симпатії, радості у зв'язку з успіхом іншого, турбота про добробут інших людей, призначення чи скасування зустрічей, згода чи незгода, тобто все те, що ми використовуємо у повсякденних ситуаціях і що робить можливим та приємним стосунки з іншими людьми.

Мова, яка використовується при вказівній функції, що дає нам можливість робити запити та пропозиції, вмовляти та переконувати, має бути представлена та вивчена поетапно.

Направляюча функція мови, яку найчастіше використовували на уроках іноземної мови в минулому, стосується говоріння та письма. (Деякі вчені-лінгвісти називають цю функцію металінгвістичною). Образна функція пов'язана із вмінням складати рими, вірші, есе, оповідання усно чи письмово. Цю функцію слід заохочувати та розвивати при наявності таланту у тих, хто вивчає мову.

Ці функції є досить простими, але різновиди мови, що можуть використовуватись у межах кожної функції, інколи роблять

повідомлення незрозумілим чи невірно його передають у певній соціальній ситуації.

Різновиди мови головним чином обумовлені трьома головними факторами: географічні фактори, як у випадку діалектів; соціальні фактори, які пов'язані з соціальним класом, статусом, освітою; та фактори, що лежать в основі декількох елементів, які включає в себе термін реєстри. Цей термін вживається для того, щоб описати мову, що змінюється в залежності від того, є ситуація офіційною чи неофіційною, є мовлення усним чи письмовим тощо.

Без сумніву, можна навчити лінгвістичним формам у межах кожної із функцій та різновидів протягом певного періоду часу в залежності від віку вивчаючих мову, рівня володіння мовою та майстерності викладача. Але, як показали наукові дослідження в деяких країнах, є певні сумніви щодо того, чи здатен той, хто вивчає іноземну мову, отримати достатньо знань про історичні події, географію та культуру країни для того, щоб бути співчасником розмови. Деякі дослідження показують, що навіть після того, як середній іммігрант прожив в країні понад 30 років, він не розуміє факти, основою яких є соціальні та культурні фактори чи події, у які він безпосередньо не був залучений [11, с.109].

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити комплекс психологічних, дидактичних і організаційних умов, які сприяють ефективному формуванню комунікативної

компетентності студентів немовних вузів.

Психологічні умови полягають у створенні комфортної, доброзичливої обстановки під час занять; урахуванні рівня розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мотивації, особистісних якостей і навчально-професійного потенціалу студентів.

Дидактичні умови полягають у використанні аудіовізуальних засобів активізації комунікативної взаємодії студентів; імітації соціальної й професійної взаємодії шляхом залучення студентів до мовленнєвої діяльності в умовах рольових і ділових ігор; використанні в навчальному процесі автентичних форм навчання (проектів, дискусій) і завдань проблемного характеру.

Організаційні умови полягають у спрямованості навчального процесу на особистість студента й забезпеченні можливостей для його самореалізації; орієнтації студента на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності.

Отже, успішне формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних вузів можливе за таких педагогічних умов: 1) організація раціонально-взаємозалежної системи навчання іноземної мови; 2) інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів; 3) введення комплексу комунікативних проблемних завдань у усі форми навчання іноземної мови; 4) залучення студентів до різноманітних видів позапредметної навчальної діяльності (дослідницької, моделюючої тощо).

Література та джерела

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Каган М.С. Мир общения. – М., 1996. – 416с.
4. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. – М.: Петрополис, 1978. – 216с.
5. Соковнин В.М. О природе человеческого общения // Духовное становление человека: Сб. ст. – М.: Знание, 1972. – С.100-124
6. Социальная психология: история, теория. Эмпирические исследования / Под. ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. – Л.: ЛГУ, 1979. – 288 с.
7. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / В кн.: Методологические проблемы социальной психологии Под. ред. Э.В.Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С.124 -135
8. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 276 с.
9. Лівенцова В.А. Формування культури спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Лівенцова Вікторія Анатоліївна. – Вінниця, 2002. – 212 с.
10. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «теорія навчання» /Юлія Петрівна Федоренко. – Луцьк, 2005. – 212с.
11. Антонюк С.М. Комунікативний метод вивчення мови // Зб. наук. пр.: Матеріали Всеук. наук.-практ. конф. "Підготовка соціального працівника: надбання, проблеми перспективи". – Хмельницький: ТУП, 2003. – С.107-109.

Предметом статьи есть осмысление условий та факторов формирования коммуникативной компетенции у студентов-механиков при профессионально-ориентированном изучении английского языка, выяснено педагогические условия для формирования этого вида компетенции. Обоснованна специфика английской технической терминологии, выделены разновидности заданий и методы обучения лексики в контексте профессионально-ориентированного изучения английского языка

Ключевые понятия: коммуникация, компетенция, упражнения, язык.

The main stable and objective marker of the article is the comprehension of conditions and factors of the formation of communicative competence of students-mechanic engineers during professional-oriental learning of English. Pedagogical conditions for formation of this type of competence have been defined. The specificity of English technical terminology has been evaluated. Different types of tasks and methods of vocabulary teaching have been defined in the context of professional-oriental learning of English.

Key words: communication, competence, exercises, language.

УДК 37.026:37.091.3

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Кузьма-Качур Марія Іванівна

м.Мукачеве

У статті проаналізовано підходи педагогів до розуміння сутності проектної технології навчання. Розглянуто завдання, методику організації та етапи проведення проектної діяльності з молодшими школярами. На підставі аналізу програми виокремлено теми проектів з «Природознавства» та «Я у світі» в початковій школі. Автором запропоновано орієнтовне планування та методичні паспорти проектів з природознавства для першого й четвертого класів: «Як облаштувати джерело» (1 клас), «Речовини навколо нас» (4 клас).

Ключові слова: проект, проектна діяльність, методика про-

ектної діяльності, методичний паспорт проекту.

Актуальність дослідження. За традиційної системи навчально-виховний процес школи зорієнтований на отримання та засвоєння певної суми «готових знань» без вмілого застосування їх при активній самостійній творчій праці. Людина майбутнього – це людина, яка має стати насамперед творцем. Низка напрямів реформування: інтеграція, диференціація, гуманітаризація, демократизація, екологізація, націоналізація, зумовили певні зміни в освітніх галузях початкової школи та «Природознавство» зокрема. Відтак,

відбулися зміни в меті, принципах, змісті природничого матеріалу, у формах, методах і засобах навчання. Активно впроваджується у навчально-виховний процес проектна діяльність учнів.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще у 20-і роки минулого сторіччя в США під назвою «метод проблем». Розроблений метод проекту і запропонований для апробації в школах американським філософом Джоном Дьюї та його учнем Вільямом Кілпатріком. В цей же період на проектну технологію покладалась велика надія в модернізації української освіти. Ідеї школи майбутнього були реконструйовані радянськими педагогами-новаторами у вигляді трудового методу навчання. Прихильники проектної технології (В.Шульгіна, Л.Миловидова, М.Крупеніна, В. Ігнат'єва та ін.) оголосили її єдиним засобом перетворення школи навчання в школу життя. Але, на жаль, через те, що його реалізація була недостатньо продуманою. Під час організації навчально-виховного процесу вчителі проминали етап проектування, обмежуючись плануванням своєї роботи. Протягом двох десятиліть використовувалися лише окремі елементи технології.

Метод проектів науковці відносять до технологій XXI століття, які передбачають адаптацію до змінних умов життя людини постіндустріального суспільства.

Метою нашої статті є узагальнити інтерпретацію категорії «проектна технологія» та запропонувати орієнтовне планування і зразки методичного паспорту до проектів з природознавства у початковій школі (за новим Державним стандартом).

Сутність проектної технології полягає у стимулюванні інтересу до проблеми. Проектна технологія спрямована на розв'язання педагогічної проблеми, що передбачає використання різноманітних методів та засобів навчання, інтегрування знань і умінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Розкриття сутності проектного методу навчання ми знаходимо в роботах В.Гузєєва. Вчений відзначає, що технологія навчання на основі методу проектів представляє один із можливих способів проблемного навчання [1, с.46-47]. Популярність методу проектів у навчально-виховному процесі обумовила появу кількості підходів до його тлумачення. Саме тому, крім загального визначення сутності проектної технології, і було запропоновано обов'язкові критеріальні вимоги до її сучасного тлумачення:

- наявність освітньої проблеми, складність та актуальність якої відповідає навчальним запитам і життєвим потребам учнів;
- дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми;
- структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування;
- моделювання умов для виявлення учнями навчальної проблеми;
- постановка проблеми, дослідження; пошук шляхів розв'язання, експертиза й апробація версій, конструювання підсумкового проекту, його захист, коригування і впровадження;
- самодіяльний характер творчої активності учнів;
- практичне або теоретичне значення результату проекту;
- педагогічна цінність діяльності (учні здобувають знання, розвивають особистісні якості, опановують необхідні способи мислення і дії).

Таким чином, сутність проектної технології вбачаємо у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування.

В процесі проектної роботи відповідальність за навчання лягає на самого учня як індивіда і як члена проектної групи. Основне, що учень, а не вчитель визначає, яку інформацію буде мати проект, в якій формі пройде його презентація.

Основні завдання проектної технології:

- навчити учнів здобувати знання самостійно та вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти здобуттю учнями комунікативних навичок в процесі спільної діяльності;
- розширити коло спілкування учнів, сприяти формуванню то-

лерантності до співрозмовників;

- удосконалити уміння проводити дослідницьку роботу, вміти аналізувати та презентувати результати своєї діяльності, формулювати висновки [4].

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, вміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток творчого мислення. Школяр стає активним, зацікавленим, рівноправним учасником навчання. Відбувається поступовий відхід від стандартного мислення, що підносить на якісно новий рівень всю систему організації процесу навчання.

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують упродовж визначеного відрізка часу. Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка з одного боку, потребує використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних освітніх галузей та творчості.

Залучення молодших школярів до проектної роботи сприяє формуванню в них таких компетентностей: уміння працювати в колективі; уміння розділяти відповідальність; аналізувати результати діяльності; відчувати себе членом команди; навички аналітичного погляду на інформацію; здатність до адекватної самооцінки.

Робота у проекті передбачає пошук інформації, яка потім буде оброблятися, систематизуватися, узагальнюватися, адаптуватися для подальшого використання. Результатом роботи над проектом є якийсь певний кінцевий продукт. Наприклад: газета, книга, листівка, виставка малюнків, колективне панно, твір, комп'ютерна презентація, стаття у газету, реклама, віртуальний музей, фотоальбом, збірка власних творів, а форма презентації – вистава, свято, концерт, рольова гра, екскурсія, тематична міні-збірка, сценка, дослідницька робота тощо.

Процес створення проекту має назву – проектування. Проектування проходить декілька етапів, які педагоги відокремлюють по-різному, зокрема С.Шацький пропонує два етапи: I –ий «Вибір напрямку і формування назви проекту» та II-ий – «Написання проекту».

На думку Д.Джонсона – «Етап дивергенції», «Етап трансформації», «Етап конвергенції».

В.Безруков виділяє «Моделювання», «Проектування», «Конструювання», а Й.Шнайдер – «Етап орієнтування», «Етап Розробки», «Етап реалізації», «Етап оцінювання».

А.Капля пропонує виконання проектної діяльності в 6 етапів: «Організаційний» – учитель повідомляє учням тему, мету, кінцевий продукт проекту, завдання, план роботи; «Підготовчий» – на цьому етапі відбувається збір матеріалу, ознайомлення з навчальною інформацією, виконання тренувальних вправ; «Проектна робота» – починається проектування «макета», опрацювання зібраної інформації, її коригування. На цьому етапі учні звертаються до довідників, словників, до вчителя для одержання додаткової інформації; «Оформлювальний» – на цьому етапі відбувається остаточне оформлення кінцевого продукту (малювання, складання, розфарбовування, оформлення презентації тощо). Це може відбуватися як у школі, так і вдома; «Презентація проекту» – учні розповідають про свою роботу у проекті, демонструють кінцевий продукт, захищають ідею, зміст, відповідають на запитання опонентів; «Підбиття підсумків» – на цьому етапі вчитель (координатор проекту) та учні (учасники проекту) аналізують виконану роботу, виявляють її переваги та недоліки, оцінюють свою участь у проекті, складають плани на майбутнє [5].

Аналіз різних підходів до класифікації етапів проектної діяльності показує, що у проектній діяльності в цілому можна виділити три етапи: «Підготовчий», «Практично-виконавчий», «Заключний». Кожен вчитель на свій розсуд може вибрати одну із структур, за якою буде плануватися робота.

Дуже важливим є питання оцінювання виконаних проектів, яке має носити стимулюючий характер. Школярів, які досягли особливих результатів у виконанні проекту, можна відзначити «дипломами» або «пам'ятними подарунками», при цьому у початковій школі має бути заохоченим кожен учень, який взяв участь у

виконанні проекту. На варто перетворювати презентацію у змагання проектів із присудженням місць. Краще виділити декілька номінацій і зробити так, щоб кожен проект «переміг» у якійсь номінації. Наприклад, можуть бути наступні номінації: «Пізнавальний проект», «Потрібний проект», «Пам'ятний проект», «Яскравий проект», «Веселий проект» та ін. Окрім особистих призів можна приготувати спільний приз для усього класу за успішне завершення проектів (за участі батьківського комітету). Це може бути похід до лісу, на виставку, в музей, на екскурсію та ін.

В пояснювальній записці до програми «Природознавство» зазначено, що значна увага відводиться проектній технології, впровадження якої спрямоване на стимулювання інтересу учнів до нових знань, розвиток дитини через розв'язання проблем і засто-

сування знань у конкретній діяльності. Відомо, що найважливіше завдання початкової школи і освітньої галузі загалом – навчити дитину вчитися. Цілком зрозуміло, що саме це вміння є провідним, тому що лише людина, яка володіє такими здібностями, у подальшому зможе досягти самореалізації через самонавчання, самовиховання та саморозвиток. В дорослому житті це і буде рушійною силою до внутрішнього вдосконалення особистості, до вміння і бажання досягати поставлених цілей. Педагог має навчити дитину самоосвіті, бо сам він не зможе все подальше життя дитини вчити і виховувати її. Проектна технологія допомагає у реалізації цього комплексного завдання [2].

Програмами «Природознавства» та «Я у світі» (2011р.) передбачено виконання проектів за такими темами:

1 клас	Природознавство: «Моє улюблене місце відпочинку на природі в місті (у селі)», «Як облаштувати джерело».
2 клас	Природознавство: «Будьмо знайомі!» (Походження назв рослин і тварин), «Як готуються до зими бджоли», «Не зривай первоцвітів», «Квіти у моєму житті», «Книга скарг природи», «Лісова аптека».
3 клас	Природознавство: «Виявлення пилу у повітрі та встановлення джерел його забруднення», «Захисти природу (малюнки та плакати, що пропагують енергозбереження). Я у світі: «Славетні українці».
4 клас	Природознавство: «Вивчення небесних тіл за допомогою наземних телескопів та космічних апаратів», «Речовини навколо нас».

Усі запропоновані проекти, як правило, є короткотерміновими і мають інтегрований зміст. Пропонуємо деякі орієнтовні приклади методичного паспорту проектів [3].

Проект «Як облаштувати джерело» (1 клас)

Методичний паспорт проекту

Мета: стимулювати учнів до активної пошукової діяльності; розвивати допитливість; пробуджувати інтерес до навколишньої природи; виховувати бережливе ставлення до джерел.

Форма реалізації проектної діяльності – виховне заняття з презентацією колажу – зображення джерела або похід до джерела, очищення його від забруднення і облаштування для зручності використання джерельної води (може бути обкопування країв та обкладання їх камінчиками, розчищення самого джерельця тощо).

Етапи роботи над проектом

I. Підготовчий

Дидактична характеристика проекту:

тип: дослідницький, безпосередній, регіональний, груповий, короткотривалий, природничий;

об'єкт пізнання: джерело;

провідна проблема: ознайомитися із способами облаштування джерела;

спосіб вирішення проблеми: читання науково-популярної літератури, статей у журналах про джерела та способи їх облаштування, бесіди з батьками та іншими близькими родичами та знайомими; перегляд науково-популярних фільмів з даної теми;

освітній продукт: колаж (практичний продукт – очищення джерела).

План виконання проекту:

1. Ознайомленні учнів із загальною темою і провідною проблемою.
2. Формування груп для проведення дослідження.
3. Складання учнями плану роботи над проектом:
 - обговорить в групі, які є способи облаштування джерела;
 - виберить один спосіб облаштування джерела;
 - озвучте пропозиції, аргументи, судження щодо кінцевого вигляду освітнього продукту, який ви створите;
 - обговорить в групі, що саме необхідно вам зробити для того, щоб освітній продукт був якісний та оригінальний.
4. Розподіл обов'язків між членами групи.

(Учні розподіляють, хто буде малювати малюнок, а хто буде описувати спосіб облаштування джерела. Треба визначити розміри малюнку та опису).

II. Практично-виконавчий етап

1. Збір інформації по групам (Самостійна творча робота учнів).
2. Схематичне зображення способу облаштування джерела.
3. Складання казки за поданим початком:

На лісовій галявині було джерельце. До нього приходили напиться смачної водиці лісові мешканці. Але одного разу вони побачили, що джерельце висихає...

4. Виготовлення освітнього продукту.

III. Заключний етап

1. Оформлення результатів (оформлення виставки групових робіт).
2. Підготовка до презентації колажу.
3. Захист проектів.
4. Оцінювання проектної діяльності за визначеними критеріями

Після звершення презентації представник кожної з груп проекту підходить до вчителя, отримує наліпку та наклеює її на роботу той групи, яка найоригінальніше презентувала свій проект, представило найкращу казку про джерельце (крім своєї).

Результати своїх доробок учні можуть використати біля справжнього джерела. Дослідження можна провести за планом:

1. Глибина джерельця (виміряти за допомогою палички та сантиметрової стрічки чи лінійки).
2. Дослідження чистоти, прозорості води, присутність чи відсутність у ній сторонніх предметів (набрати воду у прозорий посуд та розглянути її неозброєним оком та за допомогою лупи).
3. Напрямок руху течії джерельця.

4. Дослідження рослинного світу поблизу джерела.
5. Дослідження тваринного світу поблизу джерела.
6. Дослідження стану забруднення джерела.
7. Очищення джерела.
8. Підведення підсумків виконаної роботи.

«Речовини навколо нас» (4 клас)
(проект виконується за участі батьків)

Методичний паспорт проекту

Мета: поглибити знання про властивості речовин та використання їх людиною; формування посильних умінь досліджувати зміни властивостей речовин в залежності від змін факторів впливу; розвивати мислення, пам'ять, спостережливість; виховати бережливе ставлення до природи.

Форма реалізації проектної діяльності – усний журнал.

Етапи роботи над проектом

I. Підготовчий

Дидактична характеристика проекту:

тип: інформаційно-дослідницький, опосередкований, груповий, середньої тривалості, міжпредметний;

об'єкт пізнання: речовини;

провідна проблема: дослідити значення речовин у житті людини;

спосіб вирішення проблеми: опрацювання спеціально запропонованої літератури, ознайомитися із походженням речовин, що оточують людину; зробити перелік речовин у портфелі, на кухні, на городі, тих, які летять у космос, з яких будують будинок; провести дослід з метою виявлення їх внутрішніх властивостей та спостереження для виявлення їх зовнішніх ознак; розпитати батьків про можливості вивчення і використання речовин;

освітній продукт: слайд-шоу, повідомлення.

План виконання проекту:

1. Ознайомити учнів з темою і завданнями проекту.
2. Об'єднання учнів у групи за змістом виконаної роботи.
3. Розподіл обов'язків в групах.
4. Опрацювання необхідних джерел інформації: науково-популярної літератури та відеофільмів, проведення дослідів та спостережень.
5. Бесіда з батьками про речовини навколо та їх використання людиною.
6. Екскурсія на будівництво, город.
7. Оформлення матеріалів для презентації діяльності групи.
8. Формування слайд-шоу.
9. Підготовка повідомлень про склад та властивості речовин, які використовує людина.
10. Проведення нестандартного уроку за участю батьків з презентацією слайд-шоу на тему «Речовини навколо нас»

II. Практично-виконавчий етап

1. Збір інформації (учні 1 групи – вивчають речовини, з яких будують будинок, та їх властивості; учні 2 групи – речовини, які літають у космос, та їх властивості; учні 3 групи – речовини у портфелі та їх властивості; учні 4 групи – речовини на кухні та їх властивості; учні 5 групи – речовини на городі та їх властивості; учні 6 групи – речовини у ванній кімнаті та їх властивості).
2. Аналіз зібраної інформації за період досліджень та відбір матеріалу презентації (перевіряються результати діяльності кожної групи, отримується звіт про те, яку ділянку роботи кожен учень виконує і як її виконує. На основі результатів дослідження та їх узагальнень будуються структурно-логічні схеми, формують слайд-шоу (з допомогою батьків).
3. Підготовки до виступів на усному журналі (кожна група готує представлення своєї сторінки з демонстрацією зібраних результатів досліджень).

III. Заключний

1. Презентація проектної діяльності на нестандартному уроці за темою «Речовини навколо нас».
2. Захист і оцінювання виступів-презентацій учнів разом з батьками.
3. Оголошення результатів.

Таким чином, проект – це можливість учня виразити свої особисті ідеї у зручній для нього творчо продуманій формі: виготовлення колажів, афіш, газет, участь у проведенні виставок, виступах з повідомленнями на нестандартних уроках, позакласних заходах. В процесі проектної роботи відповідальність за навчання лягає на самого учня, як індивіда і як члена проектної групи. Основне, що учень, а не вчитель визначає, яку інформацію буде мати проект, в якій формі пройде його презентація. Надзвичайно важливо показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті. Проектна діяльність може стати містком вчителя до співпраці з батьками, адже мета у них спільна. Перспективними вбачаються подальші розвідки у сфері застосування проектних технологій у початковій школі та методика їх впровадження в освітній процес.

Література та джерела

1. Гузев В.В. Алгоритм проектирования или переструктурирования учебного курса под деятельностное обучения / В.В.Гузев, И.Е.Курчаткина // Профильная школа. – 2012. – № 4. – С.46-49
2. Єрмаков І.Г. На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід / І.Г. Єрмаков // Метод проектів: традиції перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований зб. – К.: Департамент, 2003. – С.15-29
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392с.
4. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М.Пехота, А.З.Кікченко, О.М.Любарська та ін.]; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К, 2004. – 256 с.
5. Проектна технологія. – Режим доступу: http://www.uh.edu.ua/ukr/technologies/projective_edu.html. – Загол. з екрану. – Мова укр.

В статтю проаналізовані підходи преподавателей к пониманию сути проектной технологии обучения. Рассмотрены задачи, методика организации, а также этапы проведения проектной деятельности с младшими школьниками. За результатами анализа программ «Природоведения» и «Я в мире» изложены темы проектов. Автор предлагает планирование и методические паспорта проектов природоведения для первого и четвертого классов: «Как оборудовать источник» (1 класс), «Вещества вокруг нас» (4 класс).

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, методика проектной деятельности, методический паспорт проекта.

In this article the author has analyzed various approaches implemented by teachers to realize the essence of projective teaching technology and examined the educational targets, methods of organizing and implementing stages of project activity applied in primary school. On the basis of the program analysis the author has distinguished project themes in such disciplines of primary school as "Natural Science" and "I in the World" and proposes tentative planning and methodical passports of projects in Natural Science for the first and the fourth forms: "How to arrange a mineral spring" (1st form), "Substances around us" (4th form).

Key words: project, project activity, methods of project activity, methodical passport of project.

УДК 37.035.6.001.141(477) "19"

ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДґРУНТЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Кульчицький Віталій Йосипович
м. Тернопіль

У статті розглянуто філософське підґрунтя патріотичного виховання в Україні другої половини ХХ століття; зосереджено увагу на філософському підході радянської освітньо-виховної системи щодо патріотичного виховання молоді; проаналізовано значення патріотичного виховання як діалектичного явища; окреслюється мета та зміст патріотичного виховання в Україні II половини ХХ століття, як педагогічної системи, яка має філософську основу; досліджено основні прогресивні ідеї та недоліки процесу формування радянського світогляду особистості із позицій сучасності.

Ключові слова: філософія освіти, патріотичне виховання, морально-патріотичні цінності, особистість, молодь.

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає відродження і розвитку української національної системи освіти і виховання. Освіта – це засіб формування знань, світогляду і віри, мудрості і високої свідомості, доброчесності та культури. Головна мета освіти – сприяти розвитку характерів людей і поколінь, що досягається через синтез виховання і навчання, патріотизму і професійності, багатовікового досвіду народів на ґрунті національної філософії, розуміння того, що кожна людина – це неповторний світ, специфічно обдарованої від природи особистості, і завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти пізнати себе, створити і реалізувати себе.

У кожному історичному епоху погляди на патріотизм змінювалися в залежності від тієї ідеології, яка панувала в країні та соціального устрою суспільства, але всі вони зводилися до одного: патріотизм – це, перш за все, любов до Батьківщини і діяльність на її користь.

Сучасна педагогічна наука безперервно повинна еволюціонувати, набувати все глибшого національного змісту і характеру, творчо використовуючи кращі досягнення попередніх поколінь. Вдосконалюється й філософія та ідеологія, методологічні, теоретичні положення. Молоді потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національною культурою, духовністю.

Необхідно пам'ятати, що патріотичне виховання виступає складним соціально-культурним, політичним феноменом, що слугує консолідації нації. Українська педагогіка за своїм змістом і спрямуванням має гармонійно поєднувати у своїй науковій діяльності – історію, сучасне і майбутнє нашої нації і держави. Творчо відроджуючи вітчизняні виховні традиції, багато педагогів успішно використовують ідеї, принципи, засоби педагогічної науки другої половини ХХ ст. з метою поліпшення патріотичного виховання молодого покоління, формування у нього політичної культури, сили волі і сили духу, усвідомлення прав і обов'язків перед Батьківщиною, відповідальності перед рідним народом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика, пов'язана із сутністю патріотичного виховання, давно має місце в філософії. Теоретичну базу дослідження складають ідеї вітчизняних філософів, що характеризують ціннісний аспект національної самосвідомості та форми її вияву І.Бичко, А.Бичко, В.Жмир, І.Зязюн, В.Кремень, С.Кримський, І.Миронюк, М. Попович, Ю.Римаренко, М.Русін, В.Табачковський, Т.Хорольська та ін.

Метою статті є обґрунтування філософського підґрунтя патріотичного виховання молоді в Україні другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. У словниковій літературі категорія «філософія» (грец. *phileo* – люблю і *sophia* – мудрість) означає науку про загальні закономірності, яким підкоряється як буття (природа і суспільство), так і мислення людини, процес пізнання. Термін «основа» визначається як внутрішня структура, що обумовлює вид, характер чого-небудь, а також те головне, що є суттю його, джерелом або базисом. Таким чином, філософські основи сучасної педагогічної діяльності слід розуміти як орієнтовні загальні закономірності розвитку природи, суспільства, людської особистості [9]. Саме тому, методологічною основою педагогіки є філософія.

Сьогодні одночасно співіснують різні філософські напрями, які виступають у ролі методології педагогіки: екзистенціалізм, неотомізм, неопозитивізм, прагматизм, неопрагматизм, біхевіоризм, діалектичний матеріалізм та інші. Але й освіта, у свою чергу, здійснює великий вплив на філософію. У зв'язку з цим видатний американський філософ і педагог Джон Дьюї писав: «Коли філософська теорія байдуже відноситься до виховання, то вона не буде жити» [1, с.55]. Виходячи з цього, він розглядав саме результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських засад, а систему освіти як найважливіший засіб «покращення суспільства», вирішення його найгостріших проблем.

Таким чином, необхідно відзначити, що патріотом не народжуються, а саме в соціумі відбувається формування й розвиток патріотизму, як продукту розвитку особистості. Тому не можна забувати, що процес виховання молоді в душі патріотизму тісно пов'язаний із необхідністю створення можливостей для самореалізації молодих громадян у всіх сферах суспільного життя.

Марксистська філософія розглядала виховання як цілеспрямований, свідомий процес розвитку особистості шляхом управління обставинами, в яких вона діє. Зміст, методи і форми виховання залежать перш за все від конкретних соціальних умов, у яких воно здійснюється, включаючи усі сторони суспільно-історичної практики: соціальну і нормативну структуру суспільства, його ціннісні орієнтації. Таким чином, у марксистському розумінні соціалізація – це не адаптація до існуючого суспільного ладу, немимучим наслідком якого стане деперсоналізація особистості, а процес формування її морально-патріотичних цінностей, перетворення людини у свідомого і активного члена суспільства [12, с.182].

Філософський підхід можливий у площині будь-якої науки, він веде до пізнання, до розуміння свого предмету дослідження на рівні узагальнення. Будь-яка педагогічна система має філософську основу. Основою радянської педагогічної виховної доктрини був діалектичний матеріалізм.

Аналізуючи дослідження засновників діалектичного матеріалізму слід виокремити його базову основу, джерелами якої виступають: 1) французький матеріалізм; 2) англійське економічне вчення; 3) німецька класична філософія. Потрібно відмітити, що ідеологи радянської держави називали діалектичний матеріалізм «основою всякої дійсно передової науки» [7, с.25].

В «Історії ВКП(б)» подається чітке визначення радянської філософської доктрини: «Діалектичний матеріалізм – є світогляд марксистсько-ленінської партії. Він називається діалектичним матеріалізмом тому, що його підхід до явищ природи та метода вивчення явищ є діалектична, а його тлумачення явищ природи, його розуміння явищ природи, його теорія – матеріалістична. Історичний матеріалізм є поширення положень діалектичного матеріалізму на вивчення суспільного життя, на вивчення історії суспільства» [7, с.91].

Діалектичний матеріалізм характеризують дві основні риси. По-перше – визначення матерії за основу буття. «Матерія є первинна, бо вона є джерело відчуттів, уявлень, свідомості, таким чином свідомість вторинна, оскільки вона є відбиток матерії, відображення її» [7, с.109]. Отже, визнаючи матерію за основу буття, радянські філософи стверджували, що основне в історії розвитку людства – матеріальні відношення.

По-друге – діалектичний матеріалізм розглядає явища в їх взаємному зв'язку й розвитку. «Всупереч метафізиці діалектика розглядає природу не як випадкове з'єднання предметів і явищ, незалежних одне від одного, а як єдине ціле, де явища органічно поєднані одне з одним...» [7, с.100].

Такий розвиток буття підлягає трьом законам діалектики: 1) закону єдності суперечностей; 2) переходу кількості в якість; 3) закону заперечення заперечення.

Перший закон, який ще називають законом полярності, полягає у тому, що кожна річ, кожне явище мають у собі протилежні елементи, властивості та якості. Боротьба цих протилежностей і є основною рушійною силою розвитку буття. Другий закон є органічним продовженням першого. У процесі розвитку буття протилежності поглиблюються, і нарешті настає момент, коли виникає вибух чи стрибок, у наслідок чого явище переходить в нову стадію свого розвитку, кількість переходить у якість. Третій закон полягає у тому, що явище, переходячи у нову стадію розвитку, зберігає деякі риси попередньої стадії, однак уже на вищому рівні. Саме завдяки такій властивості знімаються заперечення, нове об'єднується зі старим.

Потрібно відзначити, що діалектика не вичерпується її трьома найзагальнішими основними законами. Об'єктивний світ безмежно різноманітний не тільки у своїх поодиноких проявах, але й у багатстві своїх закономірних сторін і відношень, які також є предметом дослідження марксистської діалектики, нерозривно пов'язаним із її вченням про категорії.

Внаслідок дії цих законів, вважали представники радянської філософії, виникає людська свідомість. Теоретики марксизму-ленінізму явища соціального життя людства намагалися підвести під згадані вище три закони діалектики. Особливого значення вони надавали закону єдності суперечностей, вважаючи, що він є основною рушійною силою суспільства.

У зазначений період філософи, психологи, педагоги розробляли питання про форми суспільної свідомості, одним із яких і виступає патріотизм. Період будівництва комунізму був разом з тим періодом формування нової людини, нового суспільства. Це вимагало від науковців ще більшої уваги до наукової розробки проблем комуністичного виховання, шляхів утвердження патріотично-морального кодексу будівника комунізму як принципів життя і праці кожної молодої людини [6, с.717-719].

Визначаючи патріотизм, як моральний і політичний принцип, соціальне відчуття і суспільну свідомість, змістом якого є любов до Батьківщини, представники радянської філософії, на основі вчення про природу і суспільство будували своє вчення про мораль. Мораль, учили теоретики марксизму-ленінізму, є одна із форм ідеології, адже за їх твердженням «... це те, що служить руйнуванню старого суспільства і об'єднанню всіх трудящих, через патріотичну любов, навколо пролетаріату, що створить нове суспільство...» [5, с.188-197].

У будь-якій системі моралі центральне місце посідає вчення про критерії моральності. Так, наприклад, Аристотель за критерій моральності визнає втіху (задоволення), Епікур – щастя, Кант – обов'язок. Комуністичний режим за критерій морально-патріотичної системи визнавав користь вчинку.

Питання комуністичної моралі та патріотизму посідали важ-

ливе місце в документах і рішеннях XX, XXI і XXII з'їзд КПРС, у ній Програмі комуністичної партії. «Партія, – записано у Програмі КПРС, – вважає головним в ідеологічній роботі на сучасному етапі виховання всіх трудящих в дусі високої ідейності і відданості комунізму, комуністичного ставлення до праці і суспільного господарства, цілковите подолання пережитків буржуазних поглядів, всебічний, гармонійний розвиток особи, створення справжнього багатства духовної культури. Особливого значення партія надає морально-патріотичному вихованню підростаючого покоління» [4, с.22].

З цієї проблеми у працях українських філософів (Є. Федоренко, Я.Блудова, М.Семашко, Л.Сохань, А.Степанченко, С.Черкасова) ключове місце посідало питання особистих і громадських інтересів при соціалізмі, розкриттю таких рис комуністичного патріотизму і моралі, як колективізм, повага правил громадського порядку, скромність, чесність, правдивість, героїзм, любов до радянської Батьківщини [8, с.579].

Важливу роль у філософському обґрунтуванні процесу виховання науковці другої половини XX ст. відводили морально-патріотичному вихованню молодої людини. Таке розуміння проблеми найбільшою мірою відповідало змісту основної мети виховання – формування гармонійно розвиненої особистості патріота. Гармонійно розвинута особистість – це людина високо освічена, переконлива, допитлива, шукаюча, віддана своїй Батьківщині. Таким чином морально-патріотичній особистості притаманна громадянськість, яка означає повагу людини до суспільства, до інших людей, а отже і повагу та любов до своєї Батьківщини [12, с. 158].

Діалектико-матеріалістична педагогіка виходила з того, що особистість є об'єктом і суб'єктом суспільних відносин. Її розвиток детермінований зовнішніми обставинами і природною організацією людини. Провідну роль у розвитку особистості відіграє виховання. Виховання є соціальним процесом, що має історичний і класовий характер. Особистість і діяльність людини знаходяться у єдності: особистість проявляється і формується в діяльності.

У працях філософів радянського періоду патріотизм, а відповідно до нього патріотичне виховання, визначалися з посиланням на праці В. Леніна, який розглядав це поняття як «одне з найбільш глибоких почуттів, закріплених віками і тисячоліттями відособлених вітчизн» [5, с. 190].

Аналіз філософської літератури II половини XX століття показує, що ряд авторів, розкриваючи зміст поняття «радянський патріотизм», на перше місце ставили любов народних мас до Батьківщини, комуністичної партії, радянського ладу, свого народу, рідної природи (Н. Матюшкін, М.Мітін, А. Чопоров), інші підкреслювали в його змісті відданість своєму народові, який поєднується з повагою до інших народів, відданість справі комунізму, вірність соціалістичному ладу (М.Бабінов, Н.Горбунов, В.Курков) [11].

Важливе значення у розгортанні науково-дослідницької роботи з проблем патріотичного виховання підростаючого покоління з точки зору марксистсько-ленінської філософської теорії мали рішення пленумів ЦК КПРС, постанова ЦК КПРС «Про завдання партійної пропаганди в сучасних умовах». «Теоретичною основою марксизму-ленінізму, – записано у Декларації наради представників комуністичних і робітничих партій соціалістичних країн 1957 р., – є діалектичний матеріалізм. Цей світогляд відображає загальний закон розвитку природи, суспільства і людського мислення... Застосування діалектичного матеріалізму в практичній роботі, виховання кадрів працівників і широких мас в дусі марксизму-ленінізму (ми повинні розуміти, що саме в дусі патріотизму) – це одне з актуальних завдань комуністичних і робітничих партій» [8, с.612].

У радянській філософській літературі важливе місце посідало питання про остаточну перемогу соціалізму. Саме тому, особливого значення у пропагандистській роботі надавали радянському патріотизмові і пролетарському інтернаціоналізмові. У постанові чергового Пленуму ЦК КПРС 1963 р. «Про чергові завдання ідеологічної роботи партії» особливо підкреслювалося, що націоналізм за своєю природою ворожий соціалізмові, марксистсько-ленінському світоглядові, дружбі народів. У Програмі зазначалося, що виховання радянських людей в дусі пролетарського інтерна-

ціоналізму і радянського патріотизму є одним з головних завдань усієї культурно-ідеологічної роботи [8, с.624].

Як відомо, проблеми філософії освіти в колишньому Радянському Союзі, зокрема і в Україні, систематично не розроблялися. Лише в останні роки горбачовської перебудови відбулась перша велика Всесоюзна конференція «Творчість та педагогіка», на якій відбулась дискусія між тими педагогами і філософами, які займались проблемами філософії освіти [2]. У книзі «Перебудова і нове мислення для нашої країни і для всього світу» М. Горбачов відзначав, що морально-патріотичне начало пробуджує в людині активність, зацікавленість. А ці якості, в свою чергу, виступають основним спонукальним мотивом розвитку потреб, які характеризують гармонійно розвинену особистість, – потреба в постійному вдосконаленні, в знаннях, в культурі, в праці. Від морально-патріотичного змісту людини залежить її здатність зберегти своє Я – відчуття власної гідності, самоповаги, здатність здійснювати в самих складних ситуаціях вільний вибір.

Хоч і з певним запізненням, проблеми філософії освіти почали більш систематично розроблятися і в Україні. Значну роль в цьому відіграла Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософія освіти в сучасній Україні» (1996 р.). Таким чином, йдеться про те, що взаємодія між філософією і освітою завжди відіграла суттєву роль у розвитку людства.

Більшість дослідників проблем філософії освіти, у тому числі і українських, виходили з того загального принципу, що головна мета освітньої діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка б більш-менш гармонійно поєднувала свої інтереси і свій високий професіоналізм з загальними цінностями та інтересами (державними, загальнолюдськими тощо) [10].

Саме тому, однією з найважливіших завдань сучасності, у контексті патріотичного виховання, є формування у молодого покоління понять Батьківщина та Вітчизна. Батьківщина включає у собі усе різноманіття соціальних і природних чинників, які ми називаємо поняттями сім'я, місто чи село. У процесі свого розвитку кожен із нас поступово усвідомлює свою приналежність до сім'ї, колективу, народу. Вершиною патріотичного виховання є усвідомлення себе громадянином України. Як неможливо навчити любові до Батьків одними закликами, так неможливо виховати громадяни з школяра, який вивчав Батьківщину лише з книжок. Патріотизм має виховуватись у постійному спілкуванні з природою, широкому знайомстві з соціальними умовами народу.

Вітчизна розглядається як соціально-політичне явище, оскільки його природа зумовлена певними суспільними відносинами, економічним і політичним ладом. У структуру даного понят-

тя включаються характеристики політичного, соціального, культурного середовища. Перша визначається сукупністю політичних організацій і відносин суспільства; друга – сукупністю суспільних відносин і структурою суспільства; третя – поширеними в суспільстві формами культури і духовними цінностями [3, с. 49-50]. Як показує історичний аналіз, із занепадом родового ладу, коли суспільна влада перетворюється в державу, почуття прихильності і любові до рідної території з'єднується з громадянською відповідальністю, внаслідок чого посилюється соціальний зв'язок особистості з Вітчизною.

Висновок. Кожна епоха як досить тривалий проміжок історичного часу має свої ознаки: спосіб виробництва, державний і суспільний лад, культурні надбання, спосіб і стиль життя. Нашому поколінню випало жити на зламі епох – періоді становлення та розвитку незалежної демократичної України. Нова ідеологія освіти, затверджена в Конституції України, повинна працювати на процес державотворення, становлення народу України як політичної нації. Нова філософія патріотичного виховання утверджує погляд на особистість як найвищу цінність суспільства, здатну на національному ґрунті відстоювати цілісність держави та незалежність Батьківщини.

Отже, саме тому слід зауважити, що філософським підґрунтям патріотичного виховання молоді в Україні другої половини ХХ століття були: - посилення соціального зв'язку із Вітчизною; - накопичення морально-патріотичних переконань у процесі взаємодії із соціумом; - виховання вольових рис особистості у поєднанні із знаннями, почуттями та діями на користь Батьківщини.

Важливо, щоб ідеї, погляди молоді людини стали її міцними переконаннями. А це багато в чому визначається морально-патріотичними і вольовими рисами особистості, їх взаємозв'язком, що забезпечують єдність слова і діла, спонукаючи спиратися на свій внутрішній імператив, і перш за все на веління совісті.

Отже, патріотизм – це поєднання знань, почуттів і дій. Таким чином, патріотичне виховання молоді – це організований, планомірний та цілеспрямований процес засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури, спрямований на формування у неї національно-громадянської самосвідомості, патріотичних переконань та поведінки, усвідомлення своїх вчинків і дій на благо народу й держави, готовності до захисту Батьківщини.

Адже ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна та національно свідомою людина, яка наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм найкращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку та самовдосконалення.

Література та джерела

- Андрущенко В. Історія соціальної філософії (західноєвропейський контекст). / В.Андрущенко. – К. : Тандем, 2000. – 416 с.
- Гессен С. Основы педагогики (введение в прикладную философию) / С.Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
- Голотвіна Х. Традиції радянського патріотизму / Х.Голотвіна, Р.Мирський. – М. : Думка, 1975. – 200 с.
- Лебедев А. Социальные права и патриотизм / А.Лебедев // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. – Тверь: ТФ МГЭИ, 2004. – Т.1. – С.22
- Ленін В. Цінні визнання Пилима Сорокіна / В.Ленін. – Повна збір. твор., Т.37. – С. 188-197
- Липинський В. Націоналізм, патріотизм і шовінізм (Лист В.Липинського до Богдана Шемета) / В.Липинський // Хроніка 2000. – 2000. – Вип. 39-40. – Ч. II. – С.717-719
- Маслов Н. Краткий курс истории ВКП(б) – энциклопедия и идеология сталинизма и постсталинизма: 1938 – 1988 гг. / Н.Маслов // Советская историография. – М., 1996. – С.25-115
- Нарис історії філософії на Україні / [Д.Острянин, В.Євдокименко, М.Гончаренко, Г.Ємельяненко та ін.] – К. : Наукова думка, 1966. – 656 с.
- Пальчевський С. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / С.Пальчевський – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
- Філософія виховання : навчальний посібник для студентів педвузів / [М.Култаєва, І.Прокопенко, О.Микитюк, Г.Троцько та ін.]. – Х. : Лемінги, 2001. – 271 с.
- Філософський енциклопедичний словник / Редкол.: В.Шинкарук та ін.; НАНУ, Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
- Шварцман К. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций / К. Шварцман. – М.: Политиздат, 1989. – 208 с.

В статті розглянуто філософське основи патріотичного виховання в Україні другої половини ХХ століття; зосереджено увагу на філософському підході радянської освітньо-виховної системи до патріотичного виховання молоді; проаналізовано значення патріотичного виховання як діалектичного явища; визначається мета і зміст патріотичного виховання в Україні другої половини ХХ століття, як педагогічної системи, яка має філософську основу; досліджені основні прогресивні ідеї і недоліки процесу формування радянського світогляду з позицій сучасності.

Ключові слова: філософія освіти, патріотичне виховання, морально-патріотичні цінності, особистість, молоді.

The paper considers the problem of philosophical foundations of patriotic education in Ukraine in the second half of XX century; focuses on the philosophical approach of soviet educational system for patriotic education of youth; the importance of patriotic education as a dialectical phenomenon has been analyzed; the purpose and content of patriotic education in Ukraine in the second half of the XX century have been outlined as a pedagogical system that has a philosophical basis; the research of progressive ideas and disadvantages of the process of formation of the Soviet ideology of a person from the point of view of modern time has been conducted.

Key words: philosophy of education, patriotic education, moral and patriotic values, personality, youth.

УДК 316.312

СТАВЛЕННЯ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ ДО СЕКСУАЛЬНИХ МЕНШИН

Лампека Юлія Русланівна
Борщ Костянтин Костянтинович

м.Ужгород

Проблема гомосексуалізму, одностатевих шлюбів і всиновлення стає все актуальнішою для теперішнього суспільства. Надання представникам сексуальних меншин права на створення шлюбів і всиновлення може викликати неоднозначну реакцію з боку суспільства. Тому дуже важливо знати ставлення суспільства, а особливо, молодих людей до явища гомосексуалізму та інших процесів, пов'язаних з цим поняттям.

В статті розкрито суть явища нетрадиційної орієнтації. Охарактеризовано основні способи концептуалізації поняття гомосексуальності. Значну увагу приділено дослідженню думки молодих людей відносно гомосексуалізму та одностатевих шлюбів.

Ключові слова: гомосексуалізм, нетрадиційна орієнтація, сексуальні меншини, одностатевий шлюб.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Суспільство розвивається, змінюється, з часом в ньому починають проявлятися нові тенденції, з'являються нові явища. Поступово трансформуються основні суспільні інститути, особливо гостро таку трансформацію можна помітити на прикладі сім'ї. Однією з таких трансформацій є одностатева сім'я. Одностатевий шлюб — це шлюб, визнаний за законом або шлюб, що визнано в соціальному відношенні між двома людьми однієї статі. Поширення одностатевих шлюбів спричиняє втрату сім'єю однієї з основних її функцій — репродуктивної. Тому на даний момент дуже важливим є дослідження ставлення молодих людей до одностатевих шлюбів і представників нетрадиційної орієнтації взагалі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Аналізом гомосексуалізму і одностатевих стосунків займалися такі видатні вчені: І.Кон, М.Ентоні, Л.Клейн, Ф.Мондимер.

В Україні сексуальні меншини та проблема одностатевих шлюбів не є повністю дослідженими. Серед представників українського наукового простору найбільший внесок у дослідження даної проблеми зробили Л.Гейдар, А.Довбах, А.Кочарян

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на те, що на теренах України сексуальні меншини і явище одностатевих стосунків є недостатньо дослідженими, а також на те, що в багатьох країнах світу формується лояльне ставлення до представників нетрадиційної орієнтації та надання їм права створювати шлюби, вважаємо за необхідне дослідити ставлення молодих людей до подібних тенденцій.

Формулювання цілей статті. Метою статті є подати результати дослідження щодо аналізу ставлення молодих людей м.Ужгород до представників нетрадиційних орієнтацій, проблеми одностатевих шлюбів та всиновлення одностатевими парами дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ставлення до гомосексуальності в суспільствах різних країн є різним. Це

пояснюється різними релігійними, культурними, історичними і соціальними нормами тієї чи іншої країни та суспільними установками населення певної країни. Сьогодні можна зустріти як і стигматизування, відкидання і неприйняття представників нетрадиційної орієнтації, так і толерантне або ж позитивне ставлення. Це пояснюється різними способами концептуалізації поняття «гомосексуальність».

У минулі часи існували різні способи концептуалізації гомосексуальності:

1. *Складова частина ініціації.* Етнографічні дослідження показали, що у первісних народів чоловічі гомосексуальні контакти виступають частиною ініціації: дорослі чоловіки племені повинні зробити ті чи інші сексуальні дії з хлопчиками-підлітками, після чого вони можуть вважатися дорослими. Подібне явище було присутнє у половини первісних народів. [1]

2. *Як форма виховання.* В античному суспільстві, особливо за часів найвищого його розвитку була поширена практика сексуальних стосунків між чоловіками і молодими хлопцями-підлітками. На той час такі стосунки мали глибокий соціальний зміст, адже існували в суспільстві, заснованому на принципах сексизму, в якому чоловіки панували над жінками. Пари утворені між старшими та молодшими партнерами вважалися за норму. Здебільшого це були відносини типу «учитель-учень». Старший партнер навчав молодшого чоловічий доблесті, військовій справі, спорту, філософії, водночас він був його другом і радником. [2]

3. *Прояв гіпермаскуліності і дружби.* Гомосексуальні стосунки між юнаками вважалися проявом мужності і чоловічої дружби. Такі стосунки були поширені серед воїнів в Давній Греції а також японських самураїв. Гомосексуальність пов'язувалася з військовими успіхами і хоробрістю. Гомосексуальні партнери віталися в рядах воїнів, оскільки вважалося, що чоловік не таким чином не зможе злякатися в бою і втекти на очах у свого партнера. [2], [3]

4. *Як один з варіантів норми.* Вперше одностатеві шлюби було інституційовано в Римській імперії в 27 р. до н.е. У Китаї у провінції Фуцзянь в 17ст також існував інститут одностатевих шлюбів. Значна частина індіанських племен Америки визнавали гомосексуальність різновидом норми, в деяких випадках навіть віддавали їй перевагу перед гетеро сексуальністю. Хлопчики і юнаки до вступу у шлюб забезпечувалися хлопчиком-рабом, який був зобов'язаний задовольняти свого пана і в плані сексуальних потреб. В той же час дошлюбні гетеро сексуальні контакти засуджувалися. [3]

5. *Один з проявів проституції.* Явище чоловічої проституції було присутнє у всіх розвинених культурах. Часто до проституції вдавалися нижчі статусом чоловіки. Один з яскравих прикладів такого прояву гомосексуальних відносин були актори театрів далекосхідних соціумів, в яких жіночі ролі найчастіше грали молоді чоловіки, які ставали коханцями знаті. З часом це ставало прибутковою справою і у 17-18 ст в Японії з'явилися легальні форми чоловічої проституції. [4]

Гомосексуальність як гріх. Концепція гріха впливає з віри в

існування людської душі, створеної Богом. Душа співвідноситься з «правильною» поведінкою. З релігійних позицій сексуальність розглядається як біологічний потяг, який базується на інстинктах. Тому одні сексуальні вчинки розглядаються як нормальні, інші як збочення, гріх. В Україні найбільший вплив на поширення такого способу концептуалізації мають православ'я та католицизм. Так, у П'ятикнижжі гомосексуалізм називається «гідотою»: «А з чоловіком не будеш лежати як з жінкою, гідота воно!...» (Лев. 18:22). «А хто лежатиме з чоловіком як із жінкою, гідоту вчинили обоє вони, будуть конче забиті, кров їхня на них!» (Лев. 20:23). На основі Старого Заповіту також створено термін «содомія», який зіходить до історії загибелі Содому і Гоморри (Бут. 19). Слово походить від назви одного із міст, зруйнованих, згідно зі Старим Заповітом, Богом як покарання за гріхи його жителів, безпосередньою причиною якого став намір мешканців міста звалувати двох янголів, що прийшли до Лота. Що стосується ісламу, то гомосексуальність, на спільну думку богословів, є забороненою Аллахом. Підставою для подібного рішення служить коранічна притча про народ Лута, який гнівив Аллаха за те, що вони використовували у пристрасті чоловіків замість жінок (Коран 7:81).

Гомосексуальність як злочин. Розвиток юридичної заборони гомосексуальності було обумовлено перш за все упорядкуванням суспільства, в якому сексуальність почала тлумачитись з точки зору суспільної корисності, тобто малася на увазі перш за все репродуктивна функція гетеро сексуальної сім'ї. Гомосексуальність не вписувалася в таку систему поглядів, тому на встановлення гомосексуальних зв'язків почали накладати заборону. Гомосексуальність вважалася злочином проти суспільства. На сьогодні гомосексуальність карається юридично в багатьох країнах Африки та деяких західноазійських країнах.

Гомосексуальність як патологія. Навіть після визнання гомосексуальності злочином, кількість представників нетрадиційної орієнтації не зменшувалась, тому було висунуто таку думку, що гомосексуальність обумовлена певною психологічною патологією. У 19 ст. гомосексуальність вважали функціональним або розумовим розладом, у 20 ст – генетичним дефектом.

Властивість особистості. Базується на декількох основних принципах:

- Наявність гомосексуалів у будь-якому суспільстві не залежно від релігійних, культурних соціальних норм
- Заперечується патологічність гомосексуальності, відстоюється думка, що така поведінка ґрунтується на реальних почуттях, таких самих як і в гетеросексуалів
- Всі люди рівні у своїх правах, мають власну гідність і тому, не залежно від статевих чи якихось інших, поглядів людини її права необхідно поважати.

На сьогодні дуже актуальною є проблема легалізації одностатевих шлюбів. В багатьох країнах світу одностатеві шлюби визнаються офіційно: Аргентина, Бельгія, Канада, Ісландія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, ПАР, Іспанія, Швеція, Франція, Мексика, Нова Зеландія. В таких країнах як Австрія, Колумбія, Чеська Республіка, Данія, Еквадор, Фінляндія, Німеччина, Гренландія, Угорщина, Ірландія, Люксембург, Словенія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Великобританія, Уругвай дозволене одностатеве партнерство, тобто шлюб з певними обмеженнями. Щодо України, то в Сімейному кодексі зазначено, що шлюбом є сімейний союз жінки та чоловіка, зареєстрований у органі державної реєстрації актів цивільного стану. Тобто в нашій країні одностатеві шлюби не визнаються. Крім того, згідно з частиною 3 статті 211 Сімейного кодексу України, усиновлювачами не можуть бути особи однієї статі.

На даний момент одностатеві сім'ї не є достатньо дослідженими. Крім того в думках вчених нема одностайності щодо того чи існування одностатевих сімей це позитивно чи ні.

Так Остонський університет (США) провів дослідження одностатевих сімей і було з'ясовано, що 12% дітей одностатевих пар планували самогубство (серед дітей, які виховувались у нормальних гетеросексуальних сім'ях цей відсоток становить 5%). Вихованці одностатевих шлюбів переважають серед безробітних 28% у відношенні до 8% вихідців з нормальних сімей. 40% вихованців одностатевих пар були заражені венеричним захворю-

ванням, в той же ж час їхні однолітки з гетеросексуальних сімей становлять набагато нижчий відсоток – 8%.

На противагу цьому дослідженню виступає дослідження університету Мельбурна. У результаті з'ясувалося, що діти з одностатевими батьками мають краще здоров'я, ніж діти з гетеросексуальними батьками. Відзначається також більший рівень згуртованості в одностатевих сім'ях.

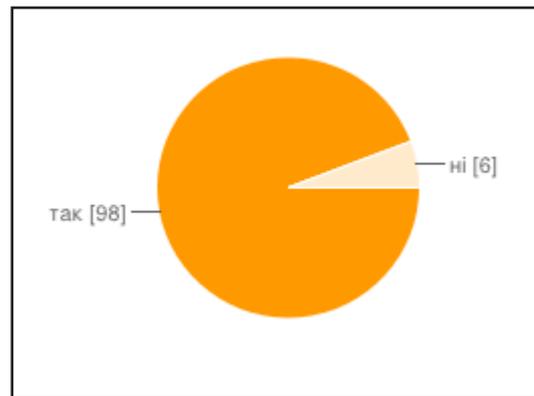
Причиною того, що діти з одностатевих сімей більш дружні полягає в більшій психологічній стійкості цих дітей через ймовірну агресію дітей з традиційних сімей. Крім того, було з'ясовано, що діти з одностатевих сімей рідше бувають ущемлені в їхніх інтересах і більшій ніж в звичайних сім'ях частині дітей не загрожують знущання.

В багатьох демократичних розвинених країнах світу гомосексуальність вважається частиною особистості і різновидом норми, менш поширеною ніж гетеросексуальність. Гомосексуали є серед населення кожної країни – за різними дослідженнями від 1-2% до 5-6% від загальної кількості населення. В Україні кількість представників сексуальних меншин становить від 420 до 1,2 млн. осіб, це складає 0,9-2,6% українців. Тому на даному етапі розвитку українського суспільства дуже важливо дослідити думку населення щодо сексуальних меншин, та забезпечення їхніх прав. Це необхідно для того, щоб уникнути певних соціальних непорозумінь між державою і суспільством, а також суспільством і гомосексуалами в разі спроби зміни теперішнього положення сексуальних меншин.

В місті Ужгород було проведено дослідження серед людей віком 15-30 років щодо їхнього ставлення до людей нетрадиційної орієнтації та одностатевих шлюбів. Метою дослідження було з'ясувати наскільки ставлення молодих людей залежить від їх релігійних переконань і статі. Основною гіпотезою було припущення про те, що молоді люди категорично ставляться до представників сексуальних меншин і проявляють по відношенню до них нетерпимість, вважають їхню поведінку відхиленням.

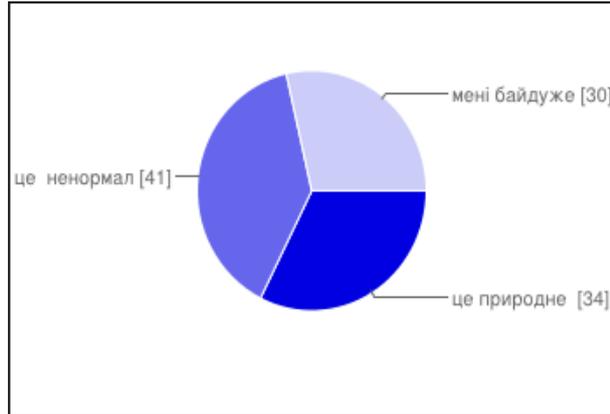
Результати дослідження свідчать про те, що про існування одностатевих шлюбів знають 92% опитаних, 6% про існування таких шлюбів не знають. (Діаграма 1)

Діаграма 1
Чи знаєте Ви про існування одностатевих шлюбів?



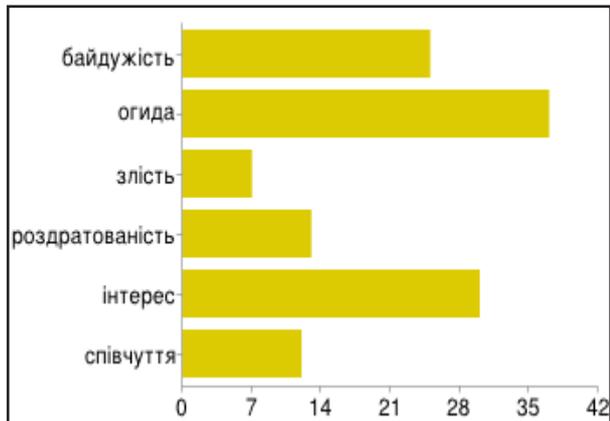
Респондентам було поставлено питання «Яке ваше ставлення до сексуальних меншин?» відповіді розділились практично порівну між двома варіантами: це природне явище – 32%, це ненормально, їх необхідно викоренити – 38% і лише 28% сказали, що вони байдуже ставляться до існування сексуальних меншин. (Діаграма 2) Щодо статевого розподілу то маємо наступну картину: вважають, що нетрадиційна орієнтація це ненормально і це явище необхідно викоренити 39% чоловіків і 30% жінок, байдуже ставляться 39% чоловіків і 25% жінок, 22% чоловіків і 47% жінок вважають, що нетрадиційна орієнтація – це природне явище. Тобто бачимо, що суспільство в більшій мірі лояльно ставиться до існування сексуальних меншин, особливо лояльно до них ставляться жінки, чоловіки ж практично рівномірно розділились між позитивним, негативним і нейтральним ставленням. При тому 56% опитаних зустрічали коли-небудь одностатеву пару, 41% ніколи таку пару не зустрічали.

Діаграма 2
Яке Ваше ставлення до сексуальних меншин?



Респондентам було поставлено питання яка реакція у Вас була, коли Ви зустріли одностатеву пару? Відповіді розділилися наступним чином: байдужість при зустрічі з одностатєвою парою відчули 23% опитаних, 34% відчули огиду, 6% - злість, роздратованими були 12%, інтерес до одностатєвої пари проявився у 29% опитаних і 11% їм співчували. (Діаграма 4) Тобто можна підсумувати, що серед молоді проявляється тенденція лояльного ставлення до одностатєвих пар. Все ще залишається доволі великий відсоток молоді, які від зустрічі з представниками нетрадиційної орієнтації мають негативні відчуття такі як огида, злість, роздратованість. Доволі великий відсоток молоді, які від зустрічі з представниками отримують більшою чи меншою мірою позитивні відчуття, або ставляться до них нейтрально. Подібна тенденція відобразилась і у відповідях на питання «Як Ви ставитесь до одностатєвих пар?» Серед усіх опитаних 32% ставляться до пар нетрадиційної орієнтації негативно. 17% вказали, що їхнє ставлення є позитивним, 6% - частково позитивним, 11% частково негативним і 31% нейтрально ставляться до такого явища. Дані показники свідчать про те, що молодь починає більш лояльно ставитись до існування одностатєвих пар.

Діаграма 3
Яка у Вас була реакція від зустрічі з одностатєвою парою?



Позитивне ставлення до представників нетрадиційної орієнтації і одностатєвих пар пояснюють наступними причинами:

- Кохання не має статі.
- Кожен має право проживати своє життя так, як він хоче і це право потрібно поважати
- Представники нетрадиційної орієнтації зазвичай творчі особливі люди
- Кожна людина заслуговує на щастя, не залежно від статі, віросповідання, статевої орієнтації
- Це природно і тому це не повинно викликати обурення
- В суспільстві занадто багато стереотипів, представники нетрадиційної орієнтації такі ж як і представники традиційної орієнтації

Окрім того респонденти наводили такий приклад в захист од-

ностатєвих пар: невже сім'я, якій чоловік б'є дружину краща ніж одностатєва сім'я?

Також частка респондентів вказувала, що не мають нічого проти існування одностатєвих пар, лиш за умови, що вони не афішують свої стосунки.

Основні причини негативного ставлення до одностатєвих пар:

- Аморальність і суперечність Слово Божому
- Консервативність
- Відсутність репродуктивної функції, неможливість продовження роду
- Можливість пропаганди нетрадиційної орієнтації серед молоді і травмування психіки дітей

32% респондентів вважають, що одностатєвим парам потрібно надати право на укладення шлюбу, 63% проти надання такого права. Також респонденти відповідали на питання «Чи варто надати одностатєвим сім'ям право на всиновлення?» так відповіли 34% опитаних, ні – 62%. Позитивне ставлення до створення одностатєвих сімей і дозволу всиновлення респонденти пояснюють наступними причинами:

- Більше дітей з дитячих будинків знайдуть сім'ю
- Статєва орієнтація – це лише формальність, стать партнерів не має значення при створенні сім'ї
- При отриманні такого права представники сексуальних меншин зможуть комфортно відчувати себе у соціумі
- Причини заборони всиновлення одностатєвими сім'ями:
- Ніхто достовірно не знає як виховання в одностатєвій сім'ї вплине на дитину
- Діти піддаватимуться впливу батьків і теж обиратимуть нетрадиційну орієнтацію
- Дитина не матиме прикладу ролей, виконуваних обома статями – чоловіком і жінкою
- Діти з таких сімей піддаватимуться постійному тиску і можливо навіть насильству зі сторони суспільства

Проаналізувавши співвідношення статі і стосунків з представниками нетрадиційної орієнтації отримали наступні дані:

1. Серед чоловіків:
 - Не контактують з представниками нетрадиційної орієнтації 75% чоловіків
 - Підтримують дружні стосунки 14%
 - Перебувають в напружених стосунках 11%
2. Серед жінок:
 - Не контактують 50%
 - Дружні відносини з представниками сексуальних меншин підтримують 50%

Розподіл ставлення до представників нетрадиційної орієнтації відносно конфесійних поглядів респондентів виглядає так: 50% православних (Московський патріархат) вважають існування сексуальних меншин неприродним явищем, яке необхідно викоренити, 40% байдуже ставляться і 10% вважають існування сексуальних меншин природним; 25% православних (Київський патріархат) виступають за те, що нетрадиційна орієнтація – це не ненормально, 17% байдуже до них ставляться, 28% вважають це природним явищем; 45% грекокатоліків негативно ставляться до сексуальних меншин, 21% - нейтрально ставлення і 34% позитивно ставляться до сексуальних меншин; 50% римокатоликів дотримуються думки, що сексуальні меншини – це неприродне явище, 25% - нейтрально ставляться і 25% позитивно; 83% протестантів виступають проти існування сексуальних меншин, 17% вважають їх існування природним явищем; представники інших релігійних поглядів (атеїсти і агностики) розподілились таким чином: 32% вважають існування сексуальних меншин ненормальним, 27% виявляють до них байдужість і 41% вважають існування сексуальних меншин природним явищем.

Можна зробити висновок, що релігійні погляди не відбиваються у ставленні до представників нетрадиційної орієнтації, адже у більшості: православних, греко- і римокатоликів розподіл практично рівномірний. Лише протестанти виявились більш нетерпимими до сексуальних меншин і проявили категоричність, оскільки більшість їх вважає гомо сексуальність ненормальним явищем, яке потрібно викоренити. Атеїсти і агностики навпаки показали

себе більш терпимими і більшістю підтримали існування сексуальних меншин, вважаючи це природним явищем.

Отже, якщо підсумувати все вищесказане можна зробити декілька висновків:

- На даному етапі розвитку суспільства молодь починає більш лояльно ставитись до представників нетрадиційної орієнтації. Це ставлення може не проявлятися в прихильності, але полягає в тому, що молоді люди нейтрально ставляться до даного явища
- Серед почуттів, які викликають у молодих людей представники сексуальних меншин все ще присутні негативні такі як огида і роздратованість, але все ж залишається дуже великий відсоток молоді, яка байдуже ставиться до даної проблеми, а також зростає кількість молодих людей, які проявляють інтерес і співчуття до представників сексуальних меншин, керуючись тим, що люди з нетрадиційною орієнтацією зазвичай творчі, особливі і вони несправедливо утискаються суспільством
- Також молоді люди цілком лояльно ставляться до того, щоб надавати дозвіл одностатевим партнерам створювати сім'ї, керуючись тим, що всі люди рівні у своїх правах, і вибір кожного потрібно поважати.
- Зростає кількість молодих людей, які вважають, що одностатевим сім'ям потрібно надати право на всиновлення, пояснюючи це тим, що таким чином зменшиться кількість дітей в

дитячих будинках.

В ході дослідження основну його гіпотезу про те, що молоді люди негативно ставляться до представників нетрадиційних орієнтацій було спростовано. Все ще залишається значний відсоток молоді, яка ставиться до гомосексуалів негативно, проте значно більшим є відсоток людей, які проявляють до представників сексуальних меншин терпимість або ж вважають гомо сексуальність одним з проявів норми.

Крім того, можна зробити висновок, що релігійні погляди молодих людей практично не впливають на їхнє ставлення до гомосексуалів. Попри те, що релігійними нормами представлених конфесій (православ'я, грекокатолицизм, римокатолицизм) одностатеві стосунки вважаються гріховними і засуджуються, молоді люди, які асоціюють себе з цими релігійними конфесіями значною мірою проявили терпимість і лояльність до представників сексуальних меншин. Лише протестанти виявилися більш категоричними по відношенню до одностатевих стосунків і віднесли це явище до ненормальних, неприродних.

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що молоде покоління проявляє більшою мірою терпимість як до представників сексуальних меншин так і до того, щоб між ними створювалися сім'ї і їм надавався дозвіл всиновлювати дітей. Звідси можна зробити висновок, що в сучасній молоді деформувалося уявлення про сім'ю і її функції, як основного елемента соціальної системи.

Література та джерела

1. Тэнэхилл Р. Секс в истории / Рэй Тэнэхилл. – М.: Крон-Пресс, 1995. – 400 с.
2. Мондимер Ф. Гомосексуальность: Естественная история / Френсис Мондимер. – Екатеринбург: У-Фактория, 2002. – 336 с.
3. Лихт Г. Сексуальная жизнь в Древней Греции / Ганс Лихт. – М.: Крон-Пресс, 1995. – 400 с.
4. Кон И. С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополый любви. / Игорь Семёнович Кон. – М.: Олимп, 2003. – 578 с.
5. Бадентэр Э. Мужская сущность. / Элизабет Бадентэр. – М.: Новости, 1995. – 304 с.
6. Паритетна демократія. Гомофобія як психологічна і соціальна проблема в сучасній Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://politikan.com.ua/posts/view?id=21378>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Проблема гомосексуалізму, однополых браков и усыновления становится все актуальнее для нынешнего общества. Предоставление представителям сексуальных меньшинств права на создание браков и усыновления может вызвать неоднозначную реакцию со стороны общества. Поэтому очень важно знать отношение общества, а особенно, молодых людей к явлению гомосексуализма и других процессов, связанных с этим понятием.

В статье раскрыта суть явления нетрадиционной ориентации. Охарактеризованы основные способы концептуализации понятия гомосексуальности. Значительное внимание уделено исследованию мнения молодых людей относительно гомосексуализма и однополых браков.

Ключевые слова: гомосексуализм, нетрадиционная ориентация, сексуальные меньшинства, однополый брак.

The problem of homosexuality, gay marriage and adoption becomes more pertinent to the present society. Providing sexual minorities rights to create marriages and adoptions may cause mixed reactions from society. Therefore it is very important to know the attitude of society, and especially young people to the phenomenon of homosexuality and other processes associated with this concept.

The article deals with the essence of the phenomenon of non-heterosexual. Describe the main ways of conceptualizing the notion of homosexuality. Considerable attention has been given to studying the opinions of young people about homosexuality and gay marriage.

Key words: homosexuality, gay, gays, gay marriage.

УДК 378.001.76:811'243

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Леган Вікторія Петрівна
м.Ужгород

У статті проаналізовано проблеми використання інноваційних методів у процесі викладання іноземних мов. Розглянуто метод проектів, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Розкрито сутність компетентісно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов, яка полягає в орієнтації на результат навчання, тобто на формування в суб'єкті навчання комплексу компетенцій.

Ключові слова: інноваційні методи, методика викладання, іноземні мови.

Сучасні тенденції глобалізації та інтеграції світової спільноти неодмінно позначаються на різних аспектах людського буття, не залишається осторонь й освітня сфера. Сьогодні освіта України перебуває у стані організаційного реформування та модернізації. Реалізація нових векторів у галузі освіти потребує застосування інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових концепцій, принципів і підходів до освітнього процесу на різних етапах формування особистості.

Вітчизняна освітня система потребує реформування з урахуванням інноваційних методів та технологій викладання. Сьогодні тенденція розвитку освіти в Україні прогресує у напрямку

зміни основ освітньої системи. Стратегія модернізації вітчизняної системи освіти ставить вивчення іноземних мов в ряд пріоритетів розвитку сучасної освіти. Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 99 від 10 лютого 2010 р. «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні», вимог Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Закону України «Про вищу освіту» передбачається підвищення якості освіти шляхом структурної перебудови національної освітньої системи, розширення міжнародного співробітництва, що в свою чергу вимагає підвищення рівня володіння іноземними мовами.

Сьогодні знання іноземних мов є вимогою часу, засобом міжособистісної комунікації та міжкультурного спілкування. У контексті організаційного реформування освіти, одне з центральних місць посідає іншомовний сегмент. Ефективне оволодіння іноземними мовами можливе за умови запровадження інноваційних технологій навчання у навчально-виховний процес, що сприяють розвитку комунікативних вмінь, виступають дієвим засобом мотивації, допомагають розкрити та реалізувати творчі здібності суб'єктів навчання тощо.

Для досягнення високого рівня володіння іноземною мовою в учнів/студентів учитель/викладач повинен володіти новітніми методами викладання, спеціальними навчальними техніками та прийомами, вміти оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога.

Дослідження педагогічної літератури показало, що проблематика використання інноваційних методів у викладанні та впровадження їх в освітню систему розглядалися багатьма вченими (В.Биков [1], Р.Гуревич [2], І.Дичківська [3], Н.Ничкало [4], О.Пінаєва [5]). Проблеми застосування інноваційних підходів у навчанні іноземних мов присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів, серед них: Н.Гез [6], В.Гузєєв [7], В.Андрєєв [8], Л.Подимова [9], Н.Мойсеюк [10].

Мета статті – розглянути метод проектів та компетентнісно-діяльнісний метод як інноваційні методи навчання іноземних мов.

Вибір сучасних методів навчання (способів, прийомів, форм) обумовлюється наступними критеріями [11]:

- 1) створення атмосфери, в якій учень/студент почуває себе комфортно і вільно, стимулювання його/її інтересів, розвиток бажання практично користуватися іноземною мовою, що сприятиме реальному досягненню успіху;
- 2) захоплення учня/студента, залучення до навчання емоціям, почуттям, що співвідносяться з його/її реальними потребами, стимулювання мовних, когнітивних, творчих здібностей особистості;
- 3) активізація особи, надання їй головної ролі в процесі навчання за активної взаємодії з іншими учасниками; створення ситуації, в яких учитель/викладач не є центральною фігурою (усвідомлення учнем/студентом, що вивчення іноземної мови більшою мірою пов'язане з його особою та інтересами);
- 4) навчання учня/студента працювати над мовою самостійно на рівні фізичних, інтелектуальних і емоційних можливостей, що допоможе забезпечити диференціацію та індивідуалізацію в процесі навчання;
- 5) використання різних форм роботи (індивідуальна, групова, колективна), які стимулюють активність учнів/студентів, самостійність, творчість.

Як відомо, термін «інновація» походить від латинського «*innovation*» – «відновлення», «оновлення», «зміна». У навчальному контексті «інновація» означає створення нових підходів і технологій на основі переосмислення попереднього досвіду і запровадження новітніх досягнень та їх комплексне використання [12]. Таким чином у педагогіці інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Інновації у змісті освіти, його парадигмах закономірно потребують відповідного оновлення технологій та методик, що, зазвичай, розглядаються в теорії як навчальні, виховні й управлінські

[13].

Педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що може бути представлено трьома аспектами, а саме: науковим: педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах; процесуально-опісовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів, для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети; процесуально-дійовим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [14].

Сьогодні активно розвиваються наступні інноваційні педагогічні технології навчання іноземних мов: навчання в співробітництві, ігрові технології, проблемне навчання, проектні технології, модульні технології, інтерактивні технології, комп'ютерні технології, технології інтенсивного навчання, інформаційні технології, технології дистанційного навчання, тренінгові системи навчання та інші.

На сьогодні педагоги виділяють 2 нові методи викладання, які принципово відрізняються від традиційних: (1) метод проектів; (2) компетентнісно-діяльнісний метод.

Метод проектів – це метод в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструувати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Мета використання методу полягає у формуванні навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні студентів різного віку за допомогою інноваційних педагогічних технологій, якими передбачається самостійна (індивідуальна чи групова) дослідницько-пошукова діяльність студентів.

В основу методу проектів [15] покладено ідею, яка становить суть поняття «проект», він прагматично спрямований на результат, який досягається після розв'язання тієї чи іншої практичної або теоретично значимої для студентської аудиторії проблеми. Важливо, що результат, отримуваний у ході роботи над проектом, студент може побачити, осмислити й використати в реальній практичній діяльності. Проект цінний тим, що в ході його виконання студенти вчаться самостійно здобувати інформацію, отримувати знання й досвід пізнавальної й навчальної діяльності.

Серед основних вимог до використання даного методу доцільно виділити наступні:

- 1) наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми чи задачі, для розв'язування якої потрібні інтегровані знання та дослідницький пошук;
- 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
- 4) визначення кінцевої мети проектів (спільних чи індивідуальних);
- 5) визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом;
- 6) використання дослідницьких методів: визначення проблеми, дослідницьких задач, які впливають з проблеми, висунення гіпотез щодо їх розв'язування, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, корегування, висновки (використання в ході спільного дослідження методів мозкової атаки і «круглого стола», статистичних методів, творчих звітів, перегляду);
- 7) результати виконаних проектів мають бути певним чином оформлені (відеофільм, комп'ютерна газета, анімаційний мультфільм, веб-сторінка).

Результатом ефективного навчання є розроблення та захист власного портфоліо навчального проекту, подальша розробка якого передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідність спеціальним вимогам до змісту, подальше впровадження спланованого проекту при навчанні студентів.

Під поняттям «компетентнісно-діяльнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розви-

ток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісно-орієнтований підхід пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для "всіх" учнів/студентів, на суб'єктивні надбання одного учня/ студента, що їх можна виміряти.

Сутність компетентнісно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов полягає в тому, що відбувається орієнтація на результат навчання, тобто на формування в суб'єктів навчання комплексу компетенцій. Основною метою навчання іноземних мов сьогодні є формування і розвиток комунікативної культури та практичне оволодіння тими хто навчається іноземною мовою.

Компетентнісно-діяльнісна методика навчання іноземної мови має за основу діяльнісну концепцію навчання, представлену теорією поетапного формування розумових дій. По суті, ця методика співвідносна з діяльнісним підходом, в основі якого лежить ідея про активність об'єкту, про навчання як активну, свідому, творчу діяльність. Ця методика припускає навчання спілкуванню в єдності всіх його функцій: регулятивною, пізнавальною, ціннісно-орієнтованою і етикетною. Методичні принципи цієї методики можна сформулювати так:

1. Принцип необхідності логічного мислення. компетентнісно-діяльнісна методика орієнтована на понятійне, логічне мис-

лення студентів.

2. Принцип активності. Під час використання компетентнісно-діяльнісної методики активність студента очевидна. Необхідність цього закладена в її назві. Ця методика передбачає велику активність для попереднього оволодіння мовними засобами і подальшим оволодінням мови на основі наявних знань, умінь, навичок використання мовних засобів у комунікативному процесі.

3. Принцип первинного оволодіння мовними засобами. Цей принцип виник з того, що творці компетентнісно-діяльнісної методики вважають за невірне навчання мовним засобам у процесі роботи зі змістом того, що повідомляється.

Висновки. Проблеми використання інноваційних методів та технологій викладання іноземних мов багатогранні. Деякі з них стосуються самого процесу викладання, деякі належать до складності впровадження нових методик в освітню систему, інші стосуються недосконалості системи освіти.

У зв'язку з сучасними тенденціями розвитку освіти, запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов є вимогою часу і одним із пріоритетних напрямів реформування іншомовного сегменту освіти, що спричинює пошук нових форм і методів навчання, сприяє результативності формування комунікативної компетенції, підвищенню мотивації, розкритті творчого потенціалу, покращенні організації роботи у групах і колективі, дозволяє посилити міжпредметні зв'язки та забезпечує інтегрованість курсів.

Література та джерела

1. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю.Биков. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія. – К.: Освіта України, 2006. – 386 с.
3. Основи педагогічної інноватики: Навч. посіб. / І.М.Дичківська. – Рівне: Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, 2001. – 231 с.
4. Професійно-технічне образование в Украине: проблемы исследований / Н.Г.Ничкало. – К.: Наук. світ, 1999. – 28 с.
5. Метод проектів у системі підготовки сучасного вчителя технологій / Г.Ф.Мамус, О.Ю.Пінаєва // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка. – 2011. – № 3. – С.255-261
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / [Н.И.Гез, М.В.Яховицкий, А.А.Миролюбов и др.]. - М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
7. Гузеев В.В. От методик к образовательной технологии / В.В.Гузеев // Начальное образование. – 1998. – № 7. – С.84-107
8. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: В 2 кн.: Кн. 1./ В.И. Андреев. Казань, 1996. – 568 е.; Кн. 2. -Казань, 1998. – 320 с.
9. Показники оцінки якості освіти в контексті психолого-педагогічної інноватики / Л.С.Подимова, А.Аль-Саді // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т.Шевченка. – Пед. науки. – 2012. – № 22, ч. 3. – С.61-67
10. Педагогіка: Навч. посіб. / Н.Є.Мойсеюк. – 5-е вид., допов. і переробл. – К.: [Б.в.], 2007. – 656 с.
11. Буданова Е.А. Методика обучения переводу на основе лингвокогнитивных моделей (начальный этап, языковой вуз): дис...канд.пед.наук: спец.13.00.02 «Теория и методика ... предпрофильной подготовки» / Екатерина Александровна Буданова. – М., 2001. – 211 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
13. Филипова Л.Я. Развитие украинского высшего образования информационно-документного профиля в контексте проектов ЮНЕСКО / Л.Я.Филипова // Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI ст.: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м.Одеса, 11-13 вересня 2008 р. – С.12-13
14. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва та ін., За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: Віпол, 2001. – 502 с.
15. Байдунова Л.А. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л.А.Байдунова, Т.В.Шапошникова // Иностран. яз. в шк. – 2002. – №1. – С.5-10

В статье проанализированы проблемы использования инновационных методов в процессе преподавания иностранных языков. Рассмотрено метод проектов, в основе которого лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, критически мыслить. Раскрыта сущность компетентно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам, которая заключается в ориентации на результат обучения, т.е. на формирование в субъектах обучения комплекса компетенций.

Ключевые слова: инновационные методы, методика преподавания, иностранные языки.

The author of the article has analyzed the problems of using innovative methods in teaching foreign languages. Method of projects has been considered as a method based on the development of cognitive and creative skills of students, skills to independently construct their knowledge, to navigate the information space, to think critically. The essence of the competence-active approach in learning foreign languages has been disclosed with its focus on learning outcomes, to wit the formation of a complex of learning skills.

Key words: innovative methods, methods of teaching, foreign languages.

ОДНОДІТНА СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ

Лещук Галина Василівна

м.Тернопіль

Переорієнтація традиційної багатодітної української сім'ї на одну дитину посилює актуальність соціально-педагогічної роботи з останньою. Вивчення теоретичних аспектів соціально-педагогічної роботи з однодітною сім'єю, дослідження причин поширення феномена однодітності в українському суспільстві дозволить теоретично виокремити та практично обґрунтувати основні напрями, методи та форми роботи соціального педагога з даним типом сім'ї, окреслити специфіку соціально-педагогічного впливу на одну дитину родину, визначити основні труднощі, з якими стикається така сім'я, розкрити особливості взаємодії соціального педагога з батьками та дитиною.

Ключові слова: однодітна сім'я, причини однодітності, єдина дитина в сім'ї.

Актуальність теми дослідження. Складні соціально-економічні та соціально-політичні умови, в яких опинилась Україна в останні десятиліття спровокували ряд криз, найглибшою з яких є демографічна. Сьогодні в Україні спостерігається найскладніша демографічна ситуація в порівнянні з іншими країнами Центральної та Східної Європи, причинами якої стали збільшення смертності (зокрема, людей працездатного віку), погіршення екологічної ситуації та посилення міграційних рухів. Але одна з найважливіших причин демографічної кризи – падіння рівня народжуваності в Україні. Сьогодні він є найнижчим серед усіх країн Центральної та Східної Європи і за прогнозами експертів, при збереженні даної тенденції, до середини сторіччя в нашій країні залишиться 37 мільйонів громадян [2].

Традиційно багатодітна українська сім'я сьогодні неухильно тяжіє до однодітної моделі, основною причиною чого є сформований стереотип щодо прямого зв'язку між умовами життя і кількістю дітей, а також погіршення соціально-економічних, побутових, психолого-педагогічних умов життя сім'ї, брак високих моральних цінностей, зниження батьківської відповідальності. Соціологічні дослідження свідчать, що у 2009 році значна частина респондентів хотіли б мати двох дітей, але частка таких людей за рік зменшилась від 65 до 60 %. Така ж ситуація і з тими, хто хотів народити три дитини (з 17 % до 14 %). Кількість тих, хто хотів би обмежитися народженням лише однієї дитини, значно збільшилась: з 13 % до 21 %. Зросла частка також тих, хто не планує мати дітей узагалі. Якщо у 2008 р. таких було менше ніж 2%, то тепер число таких подружніх пар зросло до 4 % [6].

Скорочення народжуваності та зростання кількості однодітних сімей є не лише наслідком, а й причиною майбутніх економічних і соціальних криз. Вже зараз на одного пенсіонера припадає 2,5 працюючих. Проте, згідно з прогнозами, до середини нашого століття на одного пенсіонера припадатиме лише 1,2 особи працездатного віку. Тому сплеск народжуваності, про який зараз говорять експерти – це лише тимчасове явище. Демографічна криза веде до загальної соціальної та культурної стагнації і згасання суспільства, тому що чим чисельніша перевага молодшої генерації, тим глобальніші перетворення в суспільстві.

Скорочення кількості дітей в сім'ї призводить до якісної зміни самої системи сімейних цінностей та соціальних ролей. У однодітній родині зникають ролі братів і сестер, відзначається зменшення згуртованості дітей і батьків. У малих сім'ях (а в сім'ях з однією дитиною це особливо помітно) штучно сповільнюється процес дозрівання, тому що таким дітям немає про кого піклуватися [2].

Проблеми сучасної сім'ї знайшли широке відображення у науковій літературі. Основні теоретичні та методологічні аспекти проблеми життєдіяльності сучасної сім'ї відображені в працях І.Беха, В.Бондаревської, В.Білоусової, О.Киричука, В.Коротова, Г.Костюка, С.Максименка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Г.Філонова, М.Шилової та інших.

Висвітленню теоретичних і практичних аспектів виховання дітей у різних типах сімей присвячено чимало вітчизняних (Л.Алексєєва, О.Богданова, М.Болдирева, В.Бондаревська,

З.Зайцева, О.Киричук, О.Максимович, Л.Міщик, В.Постового, О.Савченко, І.Синиця, Р.Скульський, Н.Соловйова, Т.Федорченко, В.Федяєва, Н.Яніна та інші) та зарубіжних (А.Адлер, Б.Бьюкер, О.Кауз, Д.Клііз, К.Кьоніг, Р.Ноттебаум, С.Россберг, Б.Салліван, І.Сімсон, Р.Скіннер, Д.Таннен, Г.Філіпчук та інші) досліджень.

Мета дослідження: розкрити причини та особливості поширення однодітної сім'ї як соціального феномена в українському суспільстві.

Таким чином, особливе місце серед проблем сімейного виховання займає однодітна сім'я, оскільки її функціональні параметри на сучасному етапі розвитку суспільства суттєво змінені.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив сформулювати наступне визначення поняття «однодітна сім'я»:

Однодітна сім'я – мала соціальна група, члени якої пов'язані кровно-родинними зв'язками, ведуть спільний спосіб життя, виховують одну здорову дитину і проживають окремо від старшого покоління.

Можна виділити такі **типи однодітних сімей** за рядом критеріїв:

- 1) за матеріальним становищем: (забезпечена, малозабезпечена);
- 2) за характером психологічного клімату та соціальним статусом (благополучна, неблагополучна (конфліктна, кризова, проблемна);
- 3) за характером родинних зв'язків (з рідною дитиною, із всиновленою дитиною);
- 4) за структурою родинних зв'язків (проста – нуклеарна, складна – трипоколіннева);
- 5) за наявністю батьків (повна – наявні обидва батьки та неповна – розлучена, осиротіла, з одним із батьків);
- 6) за віком батьків (з ранньою дитиною, із вчасно народженою дитиною, із пізньою дитиною);
- 7) за станом здоров'я дитини (сім'я із здоровою та сім'я з хворою дитиною) [6].

У наш час сімей з однією дитиною стає дедалі більше. Значимі, що всього в Україні налічується близько 13 млн. сімей. Сім'ї з однією дитиною становлять за різними даними від 26 % до 52 % [3].

Важливо розглянути основні причини виникнення тенденції до однодітності. Аналіз наукової літератури дає підстави для виокремлення причин, що пояснюють орієнтацію сучасної сім'ї на мало- та однодітність і виділення чинників, які здатні сприятливо вплинути на процеси народжуваності.

Основні причини орієнтації сучасних сімей на однодітність:

1. Причини економічного характеру, пов'язані з матеріально-фінансовими труднощами сім'ї, що зумовлює неможливість сім'ї забезпечити належне утримання (харчування, придбання одягу і взуття, іграшок та інших необхідних речей), освіту і розвиток не тільки трьох і більше, а нерідко навіть одного або двох дітей.

На думку Б.Бреєва, невдалий вибір моделі перебудови економіки спричинив різке зменшення доходів населення, зниження їх купівельної спроможності, дестабілізацію економічної ситуації, наслідком чого стала невпевненість в завтрашньому дні і відкладання народження не лише другої і третьої, але навіть єдиної дитини.

Т.Долбик-Воробець, вивчаючи репродуктивні орієнтації студентської молоді та підтверджуючи установку молоді на малодітну сім'ю, говорить про те, що саме фінансові труднощі орієнтують молоде подружжя на бездітність і однодітність.

Е.Бабосов, називає наступні чинники, що спонукають, на його думку, молодих жінок відмовлятися від народження чергової дитини: економічна нестабільність, незадовільні житлові умови, труднощі поєднання роботи з вихованням дитини [4].

2. Проблеми медичного характеру.

Стан здоров'я, особливо жінок, безумовно, відображається на народжуваності, а з віком все збільшується рівень посилань на здоров'я як на причину відмови від народження дітей.

3. Трансформація родинних цінностей, що виражається в зменшенні потреби в дітях.

В.Медков заперечує прямий зв'язок між економічним добробутом населення та рівнем народжуваності. На думку науковця, подібний зв'язок можливий тільки в рамках вже наявної потреби в дітях, коли погані умови життя можуть блокувати її задоволення; причиною ж зниження народжуваності в Україні є зменшення самої потреби в дітях. Даний факт автор пов'язує із зміщенням ціннісних акцентів на користь позбавлення особистості від будь-яких обов'язків, які обмежують її самореалізацію, з егоїстичним прагненням батьків «пожити для себе». У зв'язку з цим необхідно сказати, що ряд авторів розглядає потребу сучасної людини в дітях як потребу, яка вступає в суперечність із цінностями індивідуалізму та самореалізації. Наприклад, О. Здравомислова вважає, що ані сім'я, ані любов, ані діти не стоять у шкалі цінностей жінок вище, ніж цінність самореалізації. Суспільство сформувало дві різноспрямовані стратегії: стратегію досягнення особистого успіху й одночасно стратегію відповідної реалізації жінок в сім'ї. Таким чином, активне включення жінок у трудову діяльність у зв'язку із загостренням конкуренції на ринку робочої сили, надмірне навантаження на жінку вдома і на виробництві аж ніяк не сприяють зростанню народжуваності [5].

4. Причини, що об'єднують ціннісні зміни в сфері репродуктивної поведінки та зміни соціально-економічного характеру.

У сучасному суспільстві відбулися значні зміни у репродуктивній поведінці молодих сімей і реалізації їх репродуктивних установок. В даний час молода сім'я стикається з проблемами, що неминуче приводить до свідомого обмеження репродуктивної діяльності, скорочується число бажаних дітей.

Проведені соціологічні опитування дітей і підлітків показали, що низькі репродуктивні установки формуються вже у дитинстві. Ідеальним числом дітей вони називають двох, що в середньому становить 1,8 дитини на сім'ю. Якщо ж зробити поправку те що, що 1/5 частина з усіх сімей безплідна, частина не зможе реалізувати свої репродуктивні можливості через брак партнера, можна зробити дуже несприятливий прогноз в відношенні народжуваності [5].

Соціологічні дослідження свідчать, що поліпшення матеріальних умов життя підвищує можливості для реалізації потреби в дітях. Однак діяльність щодо поліпшення добробуту здійснюється, як правило, поза сім'єю і передбачає досягнення низки цілей, які не мають прямого відношення до сім'ї й поступово стають самостійною цінністю, наприклад, підвищення рівня освіти, кваліфікації тощо. До того ж підвищення рівня добробуту сім'ї істотно змінює її стиль життя і створює нові можливості для розвитку позасімейних орієнтацій. Отже, поліпшення умов життя відкриває перед сім'єю нові перспективи і стимулює активність, спрямовану на реалізацію потреб даної сім'ї. Якщо серед них є потреба в дітях, то вона реалізується. За відсутності такої потреби поліпшення матеріальних умов буде використано для задоволення інших запитів. Ось чому економічна допомога сім'ї, не підкріплена значним підвищенням цінності дітей у свідомості осіб, які утворили сім'ю, часто не дає очікуваного результату.

5. Зростання рівня освіченості батьків.

Наукові дослідження підтверджують зв'язок інтелекту, освіти батьків і фертильності. Р. Резерфорд обґрунтував існування опо-

середкованого негативного зв'язку між інтелектом і фертильністю батьків. Це пояснюється тим, що інтелектуально розвиненіші люди прагнуть досягти вищого рівня освіти. Освічені батьки прагнуть до того, щоб їх діти довше й успішніше вчилися, відповідно, вартість утримання дітей збільшується, а народжуваність зменшується. По-друге, освічені батьки мають більше інтересів поза сімейними турботами, вони краще обізнані в питаннях контрацепції та планування народжуваності [1].

6. Підвищення сексуальної культури населення, пов'язане насамперед з активним використанням контрацептивів.

Існує пряма залежність між доступом до контрацептивних засобів і сумарним коефіцієнтом народжуваності (СКН) – середньою кількістю дітей, що припадає на 1 жінку за весь період репродуктивного віку (від 15 до 49 років). Чим вищий показник поширення контрацепції, тим нижчим є СКН і навпаки. Зростання використання населенням контрацептивів на 10% зменшує СКН на 0,7 [5].

Таким чином, усі вищезазначені чинники, що впливають на демографічну ситуацію в сучасному українському суспільстві, можна об'єднати у дві групи:

1. Традиційні (фізіологічна нездатність сім'ї до продовження роду та розлучення до народження другої дитини тощо),

2. Соціально-психологічні (бажання зробити кар'єру, матеріальні труднощі, принципова позиція, сімейна традиція, підвищення самостійності жінки тощо) [6].

Вивчення різних аспектів життєдіяльності одностаттєвої сім'ї дозволяє виокремити її основні педагогічні проблеми, вирішення яких потребує спеціальної підготовки батьків, фахової допомоги спеціалістів та наукового забезпечення на теоретичному та практичному рівнях, яке включатиме розробку концепції сімейного та родинного виховання, створення та впровадження в життя інтегрованих програм, спрямованих на допомогу сім'ї.

До таких педагогічних проблем відносяться, у першу чергу, відсутність єдиної стратегії виховання дитини, недооцінку дитячого віку в розвитку особистості, нерозуміння його самоцінності та унікальності, недостатню готовність молодих батьків до виконання виховної функції, причина якої криється в обмежених знаннях з вікової педагогіки, психології та фізіології, що виявляється в навичках догляду та вміннях спілкуватися з дітьми, в некритичному ставленні до особистої педагогічної діяльності та здатності до прогнозування виховного процесу в сім'ї та його наслідків. Як окремі педагогічні проблеми одностаттєвої сім'ї можуть розглядатися обмежені можливості батьків у користуванні методами виховання дітей, особистісна поведінка батьків, яка не завжди є педагогічно доцільною та спровокована нею особистісна поведінка дітей, особливості первинної соціалізації, дитячої субкультури, вплив засобів масової інформації та індустрії розваг на формування особистості дитини. Ці проблеми ґрунтуються на рівні сформованості педагогічної культури батьків, тому логічно постає проблема його підвищення [4].

Таким чином, одностаттєва сім'я у сучасному українському суспільстві – явище закономірне і цілком реальне. Так само реально орієнтованими мають стати соціально-педагогічні технології, спрямовані на одностаттєву сім'ю, вирішення її проблем та підвищення її виховного потенціалу. Соціальний педагог у роботі з одностаттєвою сім'єю має керуватися насамперед тим, що сім'я є первинним і найважливішим інститутом соціалізації людини, персональним середовищем розвитку дитини. Технологія роботи соціального педагога з одностаттєвою сім'єю має здійснюватись на кількох рівнях: пропедевтичному, діагностичному, корекційному.

Література та джерела

1. Баландина Л.Л. Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Людмила Леонидовна Баландина. – Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2003. – 197 с.
2. Доброер О. Як вийти з демографічної ями? // Україна і світ. – 17 травня 2007 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.02.2010: – <<http://www.uwtoday.com.ua/article.asp?Lid=1&NID=3944&CG=0&SCG=null>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Капелюк В.В. Формування особистості підлітка в одностаттєвих сім'ях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Володимир Володимирович Капелюк. – Херсон: Херсонський державний ун-т, 2007. – 22 с.
4. Козел В.В. Одностаттєва сім'я як середовище соціального виховання / Володимир Володимирович Козел // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 13. – С. 227-229
5. Репродуктивне здоров'я українських жінок: Попередній звіт. – К.: Київський міжнародний інститут соціології, Центри з контролю та профілактики захворювань (США), 1999 – 2000. – 16 с.
6. Турищева Л.В. Робота шкільного психолога з батьками / Людмила Василівна Турищева. – Харків: "Основа", 2009. – 128 с.

Переориентация традиционной многодетной украинской семьи на однодетную усиливает актуальность социально-педагогической работы с последней. Изучение теоретических аспектов социально-педагогической работы с однодетной семьей, исследование причин распространения феномена однодетности в украинском обществе позволит теоретически выделить и практически обосновать основные направления, методы и формы работы социального педагога с данным типом семьи, определит специфику социально-педагогического воздействия на однодетную семью, изучить основные трудности, с которыми сталкивается такая семья, раскрыть особенности взаимодействия социального педагога с родителями и ребенком.

Ключевые слова: однодетная семья, причины однодетности, единственный ребенок в семье.

The reorientation of traditional Ukrainian family on a large one-child reinforces the relevance of social and educational work with this family. The study of the theoretical aspects of social and educational work with one-child family, the study of the causes of this phenomenon in Ukrainian society will distinguish theoretically and practically justify the main trends, methods and forms of the social pedagogue with this type of family, to outline the specifics of socio-pedagogical influence on one-child family, identify the main difficulties faced by this family, to reveal features of the interaction of social pedagogy with parents and child.

Key words: one-child family, reasons of one-child family, an only child.

УДК 378.147.61/811.111

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Логутіна Наталія Володимирівна
м.Вінниця

На сучасному етапі, головним пріоритетом якого є розширення міжнародних зв'язків та контактів України у різних сферах життя, виникає необхідність в професійно спрямованому спілкуванні економістів, менеджерів з іноземними колегами в ситуаціях економічної діяльності. В статті запропоновані шляхи максимально ефективного вивчення іноземних мов вищих навчальних закладах економічного спрямування. В статті також піднімаються актуальні проблеми удосконалення навчального процесу для досягнення максимального результату. Адже це питання потребує кардинально нового підходу до його вирішення, оскільки темпи розвитку економіки потребують від випускників вищих навчальних закладів високого рівня володіння іноземними мовами.

Ключові слова: готовність, професійне мовлення, компоненти, показники, рівні сформованості готовності, педагогічні умови.

На сучасному етапі, головною ознакою якого є розширення міжнародних зв'язків України у різних галузях господарства, виникає нагальна потреба у професійно спрямованому спілкуванні фахівців-економістів із зарубіжними колегами в ситуаціях економічної діяльності. Таке соціальне замовлення знаходить пряме відображення в програмних вимогах щодо рівня володіння іноземною мовою студентів немовного вищого закладу освіти (ВЗО), що, у свою чергу, передбачає «досягнення студентами такого рівня розвитку іншомовних навичок та вмінь, який дозволить би здійснювати безпосереднє спілкування із зарубіжними партнерами у професійній діяльності як в усній так і в письмовій формі» [6].

Питання методики викладання іноземної мови в немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ) цікавило багатьох вчених. Йому присвячували свої праці такі науковці, як В.П.Безпалько, І.М.Берман, М.Цветкова, В.Л.Скалкін. У роботах даних авторів проводиться аналіз всіх видів мовленнєвої діяльності та їх роль у навчальному процесі, а також розглядаються основні підходи до відбору лексичного та граматичного матеріалу. Але на сьогоднішній день це питання вимагає нового вирішення. Темпи розвитку економіки на сучасному етапі вимагають від випускників економічних вищих навчальних закладів достатньо високого рівня знань іноземної мови, які необхідні для пошуку інформації за новими технологіями, а також для обміну думками з науковцями-іноземцями.

Метою даної статті є висвітлення проблем активізації навчального процесу вивчення іноземної мови в немовних ВНЗ України економічного профілю. Процес прискорення вбачається

у навчанні фахової лексики, у максимальному використанні нових комп'ютерних технологій, складанні електронних варіантів підручників з іноземної мови для спеціальних цілей.

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог щодо рівня володіння іноземною мовою студент ВЗО «має володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ним соціальних, академічних і професійних цілей. Випускник ВЗО повинен демонструвати правильне вживання мовленнєвих зразків та засобів когезії» [7] (рівні С1 або С2 за рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти).

Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо, що навчання фахової лексики студентів економічних спеціальностей виступає необхідним складником у досягненні головної мети навчання англійської мови як засобу спілкування з іноземними партнерами у професійній діяльності [1].

Складність та багатоаспектність процесу володіння іноземною мовою як засобом комунікації спонукає науково-педагогічних працівників до пошуку більш ефективних форм управління навчальною діяльністю студентів. При цьому слід враховувати лінгвістичні, психологічні та методичні аспекти проблеми.

Актуальність проблеми, що розглядається в статті, пов'язана із недосконалістю вітчизняної методики навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ економічного профілю в Україні [6]. Аналіз практики викладання предмета дозволив виявити ряд **специфічних рис** навчального процесу на рівні:

- змісту (значний обсяг та складність матеріалу, його зв'язок із сучасною економічною тематикою);
- структури (трирічний термін вивчення мови для студентів більшості спеціальностей, що співпадає з періодом активного професійного самовизначення);
- контингенту студентів (різний рівень мовної компетенції на початок навчання, наявність недостатнього вивчення предмета у певній частині студентів).

Зважаючи на те, що кожна із згаданих рис матиме свій специфічний вплив на процес вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей, їх сукупність вимагає комплексного підходу до розв'язання проблеми покращення мовної підготовки фахівців сфери бізнесу.

Завдання удосконалення існуючої практики викладання англійської мови в економічному ВНЗ передбачає вирішення ряду взаємопов'язаних питань, головними з яких є:

- якими є критерії ефективності спільної діяльності викладача

та студентів?

- який зміст навчального матеріалу, форми та методи роботи здатні забезпечити оволодіння студентами англійською мовою як засобом комунікації?
- яким має бути мотиваційне забезпечення навчальної діяльності за таких умов?

Надійним критерієм ефективності роботи викладача англійської мови немовного вищого навчального закладу є практика застосування студентами отриманих знань у подальшій академічній та професійній діяльності.

Вирішуючи проблему відбору навчального матеріалу, слід враховувати положення про те, що найефективніший шлях вивчення іноземної мови – через контекст її застосування. Теоретики та педагоги-практики вказують на необхідність використання автентичних текстів, які відповідають мовним потребам студентів [3]. Вони надають конкретної форми структурам, функціям та ознакам мовлення, що підлягають вивченню [8]. Проблема конструювання навчальної інформації у такому разі полягатиме в отриманому поєднанні вивчення фактичного матеріалу та мовних явищ.

Результати досліджень проблеми вищої економічної освіти свідчать, що професійна спрямованість економічної освіти тісно пов'язана з її науковим, творчим характером [5]. Мається на увазі, в першу чергу, спроможність майбутніх економістів ефективно застосовувати набутий науковий потенціал у сфері практичної діяльності та працювати на відповідному професійному рівні.

Відповідно до програми з іноземної мови для немовних вищих навчальних закладів студент повинен вміти по закінченні навчання читати оригінальну літературу з фаху і брати участь в усному спілкуванні іноземною мовою. Для цього потрібно мати певний обсяг знань лексичних навичок.

Один із шляхів інтенсифікації навчання лексики-використання сучасних технічних засобів, насамперед комп'ютера (ПК), що удосконалює процес вивчення іноземної мови. Кваліфіковане та раціональне застосування ПК дає можливість інтенсифікувати навчальний процес і підвищити якість засвоєння матеріалу. У викладанні іноземної мови ПК розглядається як засіб навчання, що дає змогу організувати керувану, самостійну роботу студентів. Одне з призначень ПК – допомогти викладачеві розв'язати одне з найважливіших завдань під час навчання іноземним мовам: використовувати різні способи самостійної роботи з усіх видів мовленнєвої діяльності над різним мовним матеріалом. За допомо-

гою комп'ютера можна спрямувати самостійні заняття студентів за програмою, яка, формуючи навчальні завдання та вказуючи шляхи їх виконання, забезпечує планомірне засвоєння мовного матеріалу, його активізацію, безперервний контроль і корекцію відповідних завдань. Це особливо важливо для немовних ВНЗ, де на вивчення іноземної мови відводиться порівняно невелика кількість навчальних годин.

Дослідники виділяють **два функціональні рівні** розробки комп'ютерних навчальних засобів для системи дистанційного навчання: комп'ютерні електронні підручники (КЕП) і комп'ютерні навчальні програми (КНП) [4, с.293].

Функції КЕП в основному обмежуються представленням студенту на екрані монітора навчальних матеріалів. У порівнянні з друкованими матеріалами в КЕП можуть бути легко внесені зміни, які відбуваються у певній галузі. Вони мають велику наочність і зручний інтерфейс (меню, довідки) для користувача. В кінці кожної теми можуть бути включені завдання для контролю і самоконтролю. Поряд із цим слід зазначити, що діалог КЕП зі студентами має пасивний характер в той час, як комп'ютерні навчальні програми широко використовують діалог і алгоритм роботи програми може залежати від відповіді студента. Отже, одночасно з представленням навчального матеріалу КНП здійснюється взаємодія зі студентом, **мета** якої – забезпечити краще розуміння матеріалу та самоконтроль його засвоєння. Безумовно, ніяка навчальна програма не може повністю замінити викладача. Необхідність взаємодії студента і викладача обов'язково залишається. Так, результати виконання студентом контрольних завдань передаються викладачу електронною поштою або на дискеті. При цьому передбачається також наявність „живого” зворотнього зв'язку між викладачем і студентом шляхом особистого спілкування (консультації, співбесіди), що вносить додатковий елемент реального діалогу між ними.

Висновки: 1. Процес активізації навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі вбачається у максимальному використанні нових інформаційних технологій, а саме комп'ютерних навчальних засобів, які дозволяють подавати мовний матеріал у різних формах, розвивати навички аудіювання, навчати різним видам читання матеріалів інформаційних сайтів, працювати з довідковою інформацією. 2. Вдале поєднання нових і класичних методів навчання, набуття інноваційного досвіду дозволить інтенсифікувати використання комп'ютерів при навчанні іноземної мови, зробить його більш цікавим та інформаційно ємним.

Література та джерела

1. Борщовецька В.Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів-економістів // Іноземні мови. – 2003. - № 2. – С.24
2. Клачко В.М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: дис. канд. пед. наук. – Хмельницький, 1999. – С.18
3. Попко І.А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах // Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції „Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”. – Київ. – 2003. – С. 287-294.
4. Процеси вивчення та викладання ін. мови // Ін. мови. – 2000. – № 3. – С.52
5. Сікорська Л.О. Професійна спрямованість на уроках англійської мови.// Сучасні концепції викладання ін. мов у середній та вищій школі.: Матеріали міжвуз. наук. прак. конф. – Вінниця, – 2000. – С.123
6. Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений (сост. Фоломихина С.К., Штульман Э.А., Перфилова Г.В. и др.). – М.: Высшая школа, 1990. – 26 с.
7. Яцишин О.М. Шляхи удосконалення викладання англійської мови в торговельно-економічному ВЗО.// Сучасні концепції викладання ін. мов у середній та вищій школі: Матеріали міжвуз. наук. прак. конференції. – Вінниця, 2000. – С.158
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2001. – P.24

В статье предлагаются пути максимально эффективного изучения иностранных языков в вузах неязыкового профиля. Также поднимаются актуальные проблемы усовершенствования учебного процесса для достижения максимального результата. Ведь на сегодняшний день этот вопрос требует кардинально нового решения, так как темпы развития экономики на современном этапе требуют от выпускников высших учебных заведений экономического направления без преувеличения высокого уровня знаний иностранных языков, что есть такого, что является необходимым не только для поиска информации с помощью инновационных технологий, но также и обмен опытом с учеными-иностранцами.

Ключевые слова: готовность, профессиональное иноязычное общение, компоненты, показатели, уровни сформированности готовности к профессиональному иноязычному общению, педагогические условия.

In the article the issues of vocational training of the future managers have been considered. The accent has been put on serious knowledge of foreign languages for effective academic and professional work of the future experts – graduates of higher educational institutions of the economic profile. The attention to wide use of computer programmes and computer electronic textbooks for activation of process of effective learning of foreign languages in high schools not language profile has been paid.

Key words: preparedness, professional foreign language communication, components, parameters, levels of preparedness formation for professional language communication, pedagogical conditions.

УДК 371.31+373.5

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КОЛЕДЖАХ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ У САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Матвійчина Світлана Володимирівна

м.Чернівці

У статті розглядаються загальні питання організації діяльності вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Досліджено загальні аспекти та основні цілі освітнього процесу в коледжах. Проаналізовано особливості загальноосвітньої підготовки студентів у коледжах. Головна увага зосереджена на дослідженні можливостей предметів природничого циклу (хімії, біології та географії) у формуванні здатності до саморозвитку студентів, які здобувають освіту у коледжах.

Ключові слова: саморозвиток, студенти коледжу, загальноосвітня підготовка, предмети природничого циклу.

Освітні зміни, які нині відбуваються в Україні вимагають конкурентоспроможності, професійної та соціальної мобільності, а також духовного самовдосконалення від майбутніх фахівців. Усі ці якості можна розвинути на основі сформованої здатності до саморозвитку. Вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації нині відіграють вагомий роль у галузі підготовки кадрів для економіки нашої держави, адже вони дають можливість отримання доступної професійно орієнтованої освіти та формують середній клас, як соціальну складову українського суспільства. Зазначимо, що сучасний етап розвитку економіки та соціальної сфери нашої країни характеризується збереженням потреби у професійних кадрах із освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст». Однак нині суттєво змінилася роль, місце та функції цих фахівців, а також вагомо підвищилися вимоги до їхньої професійної компетентності та якості праці.

Аналіз досліджень свідчить, що організаційні питання діяльності коледжів, як навчальних закладів I-II рівнів акредитації перебували в центрі уваги науковців. Вагома увага зосереджена на вивченні теоретичних та практичних питань організації навчального процесу (В.Дьомін, Є.Маратканова, А.К.Похресник, М.Шик та ін). Однак, становлення коледжів як нового типу навчальних закладів, проходить доволі неоднозначно. Нині науковцями не приділяється належна увага дослідженню та розв'язанню питань, які стосуються практичних механізмів формування здатності до саморозвитку студентів коледжів під час вивчення природничих дисциплін, що належать до загальноосвітньої підготовки.

Мета статті – розглянути загальні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації та проаналізувати методичні аспекти організації навчального процесу під час вивчення дисциплін природничого циклу у контексті саморозвитку студентів.

В Україні коледжі стали упроваджуватися в кінці 90-х років на основі статті 30 Закону України «Про освіту» та Положення «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (східчаста освіта)» від 20 січня 1998 р. №65. Сьогодні коледжі, будучи компонентом загальної системи безперервної професійної освіти забезпечують можливість студентам, що успішно закінчили навчання продовжити свою освіту. В сучасному європейському освітньому просторі системно та цілеспрямовано відбувається вдосконалення освітнього процесу в навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Підтвердження такої позиції ми знайшли у доповіді Європейського фонду освіти Ради Європи «Вища і професійна освіта в Центральній і Східній Європі». У цьому документі акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку європейського ринку праці падає попит на некваліфіковану робочу силу, натомість ростуть вимоги до кваліфікованих фахівців середньої ланки. До таких фахівців належать дипломовані випускники коледжів.

Фахівці [6; 9] відзначають, що саме навчальні заклади I-II рівнів акредитації можна вважати тими навчальними осередками, які повинні приймати активну участь у піднятті української економіки. Для випускника школи, який здобув неповну середню освіту та став студентом коледжу вагомим є усвідомлення того, що стати успішною особистістю в умовах ринку зможе лише той майбутній фахівець з дипломом молодшого спеціаліста, хто отримав хорошу

загальноосвітню та професійну підготовку, володіє уміннями та навичками спілкування, може адаптуватися до нових умов праці, є конкурентноздатним та мобільним. Усе перераховане, безумовно, передбачає сформовану здатність до особистісного та професійного саморозвитку.

У своєму дослідженні ми брали за основу позицію Є.Маратканової [5] стосовно загальних цілей організації освітнього процесу в коледжах, яка полягає у: розвитку самостійності і здатності до самоорганізації та саморозвитку; формуванні уміння відстоювати свої права; готовності до співробітництва, розвитку здібностей до творчої діяльності; формуванні толерантності і уміння вести діалог, шукати та знаходити компроміси. Виходячи із задекларованих загальних цілей, результатом навчання у коледжах повинна стати не тільки вузька професійна спеціалізація, а й сформована готовність студентів коледжу до особистісного та професійного зростання.

Пріоритетне завдання розвитку вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації – це забезпечення конкурентноздатності молодших спеціалістів на основі здобуття якісної загальноосвітньої та професійної підготовки під час навчання. Причому рівень знань та умінь повинен повністю відповідати запитам і потребам розвитку особистості та українського суспільства у цілому. В освітньому аспекті вагомим є пошук перспективних шляхів переходу до інноваційного розвитку коледжів, що передбачає орієнтацію на досягнення високих результатів, які відповідають світовим стандартам, та створення умов для неперервної освіти протягом усього життя.

Навчально-виховний процес в коледжах це доволі складна система, яка характеризується ієрархічністю структури. Зокрема, студенти під час навчання мають змогу отримати повну середню освіту, а також здобути професійну підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст». Виходячи з цього, у навчальних планах, в обов'язковому порядку, на першому році навчання присутні загальноосвітні навчальні дисципліни. Вважаємо, що студенти під час навчання повинні отримати ґрунтовну загальноосвітню підготовку, яка виступає вагомою складовою усього освітнього процесу, визначальним чинником підвищення якості професійної підготовки студентів та стимулює здатність до саморозвитку.

Проведення дослідження дають підстави для констатування того факту, що однією із головних проблем вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації є невисока якість загальноосвітньої підготовки, низька активність і слабка мотивація до вивчення загальноосвітніх дисциплін. Зокрема, на основі опитування 390 студентів першокурсників, які здобувають освіту в Фінансово-економічному коледжі Буковинського державного фінансово-економічного університету, Вінницькому фінансово-економічному коледжі, Дніпропетровському фінансово-економічному коледжі, Полтавському фінансово-економічному коледжі лише 136 (34,87%) респондентів наголосили на вагомості загальноосвітньої підготовки у їхньому навчальному закладі. Третина – 133 (34,10%) опитаних зазначили, що загальноосвітні дисципліни набридли їм під час навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, тому вони будуть раді, коли їх вивчення буде доволі опосередкованим. 121 студентів коледжу зазначили, що їм взагалі байдуже і вони не сильно вважають на оцінки із дисциплін, які вивчаються на першому курсі, головний акцент вони роблять на навчання професійно орієнтованих дисциплін, які вивчатимуться у подальшому на другому й третьому році навчання. Однак, як відрадний та дуже позитивний факт ми розцінюємо те, що 302 (77,44%) студентів хочуть стати хорошими фахівцями і отримати престижну роботу. У нашому баченні досягнути такої цілі без ґрунтовної базової підготовки, яка безпосередньо включає загальноосвітні дисципліни, які вивчаються для здобуття повної середньої освіти – неможливо.

Власний педагогічний досвід роботи у якості викладача хімії у Фінансово-економічному коледжі Буковинського державного фі-

нансово-економічного університету дає підстави стверджувати, що низька якість загальноосвітньої підготовки пов'язана із цілим рядом труднощів, які носять загальний характер та очікують студентів будь-якої спеціальності. Ці труднощі викликані різкою зміною змісту та об'єму навчального матеріалу. До прикладу, одна лекція містить навчальну інформацію, яка дорівнює 3-4 урокам у загальноосвітньому навчальному закладі, де вони раніше вчилися. Другою вагомою причиною виступає той факт, що студенти повинні протягом лише одного року вивчити загальноосвітні дисципліни, тоді як у школі вони вивчаються протягом двох років (10 та 11 класи). Третім вагомих фактором є низький рівень адаптації студентів-першокурсників до нових умов.

Відзначимо, що вивчення предметів природничого циклу має великий потенціал для формування саморозвитку студентів, які навчаються у коледжах. Відповідно до Нового Державного стандарту базової і повної середньої освіти, що затверджений постановою КМУ від 23.11.2011р. №1392 предмети природничого циклу сприяють формуванню уявлення про живу і неживу природу, створюють цілісну природничу картину світу, мають тісні між предметні зв'язки, які є відображенням зв'язків у природі. Зокрема, біологічний компонент забезпечує засвоєння знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, оволодіння основними методами пізнання живої природи, розуміння біологічної картини світу, цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я, формування свідомого ставлення до екологічних проблем, усвідомлення біосферної етики, застосування знань з біології у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, оцінювання їх ролі для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки та її значення у забезпеченні існування біосфери. Географічний компонент спрямований на засвоєння знань про природу і соціальну складову географічної оболонки Землі, формування в учнів комплексного, просторового, соціально орієнтованого знання про планету Земля у результаті застосування краєзнавчого, регіонального і планетарного підходів та усвідомлення цілісного географічного образу своєї країни. Тоді як хімічний компонент забезпечує засвоєння знань про речовини та їх перетворення, хімічні закони і методи дослідження, навички безпечного поводження з речовинами, формує ставлення до екологічних проблем і розуміння хімічної картини світу, вміння оцінювати роль хімії у виробництві та житті людини. У нашому баченні місце і роль хімії в сучасній цивілізації вимагають визначення шляхів озброєння студентів не тільки базовими хімічними знаннями, а й розвитку у них хімічного мислення, оволодіння ними методологією пізнавальної діяльності та відповідним методичним інструментарієм, який би сприяв вдосконаленню саморозвитку.

Отже, вивчення хімії, біології та географії студентами коледжу, які на першому курсі здобувають повну середню освіту спрямоване на формування у них природничо-наукової компетентності як базової, а також відповідних предметних компетентностей у якості обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу. При належному підході до викладання цих загальноосвітніх дисциплін викладачі можуть досягнути вагомого позитивного ефекту у галузі формування у студентів здатності до саморозвитку.

Про доцільність цілеспрямованої діяльності у галузі формування здатності до саморозвитку під час вивчення біології, хімії та географії вказують як учителі так і викладачів практики. Зокрема, Т. Ковальчук [4] акцентує увагу на тому, що компетентність саморозвитку і її самоосвіти є однією із ключових, «оскільки формується в процесі навчання й виховання, ґрунтується на постійному тренінгу засвоєння структури діяльності особистості» [4, с. 6]. У практичному плані для формування компетентності саморозвитку особистості доцільно використовувати такі форми активізації самої роботи, як: складання плану параграфу; роботу із науковими поняттями; самостійна робота з текстами; завдання на виявлення відповідності; робота із складання й заповнення таблиць; складання графічних конспектів; розв'язання творчих завдань; роботу з інструктивними картками.

Ми підтримуємо позицію викладача хімії О. Васильєвої у тому, що під час вивчення хімії «відбувається становлення та розвиток

таких важливих якостей особистості, як рефлексивність, критичність мислення, уміння працювати з інформацією, спілкування й відповідальність за наслідки своїх дій, а отже, учні самостійно вчаться здобувати і застосовувати знання» [2, с.45]. Під час організації навчального процесу необхідно створити сприятливі умови для здобуття знань, що у подальшому формуватиме критичне ставлення до себе та своїх досягнень. Подібну позицію щодо потенційних можливостей природничих дисциплін у саморозвитку особистості займає й О.Тупузов [8]. Зокрема він констатує, що «у процесі природничої підготовки значущим є пізнання світу через природничу картину, що ґрунтується на положеннях про зв'язок культури й цивілізації, творчий характер соціокультурної системи етносу, її національну означеність» [8, с.15]. Такий підхід матиме вагомий вплив на стимулювання саморозвитку студентів коледжу, що здобувають повну середню освіту під час вивчення природничих дисциплін.

У своїй статті В.Андрійченко [1] зазначає, що спостереження та експеримент доцільно розглядати у якості вагомих засобів саморозвитку і самореалізації особистості. Зокрема, авторка доводить, що експериментальна робота під час вивчення біології допомагає активно поєднати теорію та практику, виробляє спостережливість, уміння самостійно робити нескладні дослідження й робити висновки привчає до саморозвитку. До прикладу, «спираючись на знання ботаніки можна визначити як забезпечені рослини елементами, водообмін, фотосинтез, застосування різних регуляторів росту, уточнюють стоки підживлення рослин» [1, с.9].

Позицію стосовно того, що саме саморозвиток особистості є одним із найактуальніших питань сучасної освіти займає Н.Зайцева [3]. У баченні викладача географії творчий саморозвиток – «це результат не тільки добре продуманої організації навчального процесу на уроках, а й, під час виконання домашнього завдання» [3, с.23]. Задля ефективності саморозвитку особистості учнів авторка пропонує цілий комплекс домашніх завдань, які відзначаються творчою спрямованістю.

У своєму дослідженні ми повністю поділяємо науковий підхід, який задекларовано у роботі К. Соцького [7] стосовно того, що саморозвиток студентів коледжів виступає у якості необхідної форми підвищення їхнього професіоналізму. Саме саморозвиток, у баченні науковця, «охоплює всі напрямки розвитку особистості, зокрема і її самовдосконалення з окремих аспектів, і не допускає припинення цього процесу впродовж усієї життєдіяльності» [7, с.58]. Автор переконаний у тому, що формування готовності до професійного саморозвитку фахівця в умовах ВНЗ є одним із найважливіших чинників успішності подальшої професійної діяльності.

Встановлено, що під час вивчення дисциплін природничого циклу саморозвиток студента безпосередньо пов'язаний із розвитком його внутрішнього світу. Джерелом саморозвитку виступає активність самого студента. Така активність сприяє виявленню та розвитку творчих начал і здібностей майбутнього фахівця у процесі здобуття повної середньої освіти на основі вивчення загальноосвітніх дисциплін. У продуктивній навчально-пізнавальній діяльності студент, що навчається у коледжі постає як особистість, що само розвивається. У результаті творчої діяльності у студентів з'являється новий, особистісний сенс та зміст навчання, а також посилюється особистісна цінність майбутньої професії.

У процесі дослідження ми прийшли до розуміння того, що саморозвиток доволі тривалий у часі. Встановлено, що внутрішніми стимулами саморозвитку виступають потреби, мотиви, інтереси та установки самої особистості. На активність процесу саморозвитку особистості студентів коледжу під час вивчення навчальних дисциплін природничого циклу вагомий вплив має середовище, у якому перебуває особистість. Зовнішні та внутрішні стимули, які отримують студенти при вивченні природничих дисциплін впливають на саморозвиток особистості не безпосередньо, а лише через її внутрішню сферу, що зумовлює неповторність особистісного розвитку кожної людини, передбачаючи своєрідність особистісної траєкторії та її швидкість.

Проведене дослідження дозволило розглядати здатність до саморозвитку студентів коледжу як активну можливість особистості реалізувати на практиці увесь свій суб'єктивний досвід у галузі

самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції власної навчальної діяльності під час вивчення предметів природничого циклу. У контексті нашого дослідження здатність до саморозвитку розглядається нами як сукупність знань, умінь і навичок особистості щодо цілеспрямованого процесу самозміни, метою якої є інтелектуальний, духовно-моральний і діяльнісно-практичний розвиток студента – майбутнього молодшого спеціаліста, що включає в себе мотивацію постійного самовдосконалення, здатність до самопізнання, самовизначення, самореалізацію свого потенціалу в галузі отримання повної середньої освіти у процесі вивчення предметів природничого циклу. Здатність до саморозвитку безпосередньо включає сформовані вміння користуватися різними методами і засобами для підвищення компетентності у цій галузі.

Формування у студентів здатності до саморозвитку в освітньому просторі коледжу під час вивчення загальноосвітніх дисциплін що належать до природничого циклу розглядається нами як системний та чітко спланований процес психолого-педагогічного впливу на особистість майбутнього фахівця з метою його стимулювання усіх педагогічних механізмів (самоосвіти, самовиховання, самопізнання, самопроєктування, самоактуалізації, рефлексії) на основі яких він відбувається саморозвиток особистості.

Висновок. Сьогодні у коледжах навчально-виховний процес із вивчення загальноосвітніх дисциплін повен носити гуманістичний характер та бути спрямований на особистісний саморозвиток.

Гуманістична парадигма освітнього процесу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації передбачає розвиток і реалізацію природного потенціалу студента через пошук внутрішніх резервів саморозвитку. Питання саморозвитку студентів коледжів під час вивчення природничих дисциплін виступає синтезатором багатьох питань, які виникають через необхідність системних змін у загальноосвітній підготовці фахівців та базуються на необхідності формувати нові якості та уміння, що безпосередньо спрямовані на саморозвиток. Саморозвиток підвищує ефективність навчальної діяльності студентів, їх прагнення до самореалізації, формує високі пізнавальні та творчі потреби, а тому у кожного студента розширюється загальнокультурний рівень та продуктивною стає особистісна самореалізація.

Формування здатності до саморозвитку майбутніх фахівців, що здобувають загальноосвітню підготовку у коледжі під час вивчення предметів природничого циклу вимагають гнучкого використання інноваційних методів і технологій навчання відповідно до стратегії модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Системність знань студентів під час вивчення природничих дисциплін передбачає цілісне бачення наукової картини світу, виділення основних компонентів знань в їх взаємозв'язку і взаємозумовленості. Високий рівень сформованої здатності до саморозвитку у студентів коледжів, у першу чергу, передбачає таку якість знань, яка характеризується наявністю у свідомості структурних зв'язків.

Література та джерела

1. Андрійченко В.М. Спостереження та експеримент як засоби саморозвитку і самореалізації особистості учня [Текст] / В.М.Андрійченко // Біологія. – 2006. – №32. – С.9-13
2. Васильєва О. Особистісно зорієнтований підхід у навчанні [Текст] / О.Васильєва // Сучасна школа України. Шкільний світ. 2011. – №2. – С.45-49
3. Зайцева Н.Г. Творчі домашні завдання як засіб саморозвитку особистості [Текст] / Н.Г. Зайцева // Географія. – 2006. – №6. – С.23-24
4. Ковальчук Т.Л. Формування компетентностей саморозвитку й самоосвіти на уроках біології [Текст] / Т.Л.Ковальчук // Біологія. – 2009. – №11. – С.6-7
5. Маратканова Е.В. Психолого-педагогические условия и способы обеспечения готовности студентов к личному и профессиональному самообразованию [Текст] / Е.В.Маратканова // Психология в вузе. – 2012. – №3. – С.53-56
6. Похресник А.К. Україна: трансформація сектору ВНЗ I-II рівнів акредитації і Болонський процес [Текст] / А.К.Похресник // Проблеми освіти. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип.42. – С.75-86
7. Соцький К.О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку [Текст] / К.О.Соцький // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка / голов. ред. Г.Терещук; редкол.: І.Задорожна, В.Кравець, Л.Морська [та ін.]. – Тернопіль: ТНПУ, 2014. – №1. – С.55-62
8. Топузов О. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу [Текст] / О.Топузов // Рідна школа. – 2012. – №1/2. – С.13-17
9. Шик М.П. Індустріально-педагогічний коледж в системі педагогічної освіти [Текст] / М.П. Шик // Проблеми освіти. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 42. – С.110-118

В статье рассмотрены общие вопросы организации деятельности высших учебных учреждений I-II уровней аккредитации. Рассмотрены общие аспекты и основные цели учебного процесса в колледжах. Автором проанализированы особенности общеобразовательной подготовки студентов в колледжах. Главное внимание сосредоточено на изучении возможностей предметов естественного цикла в формировании саморазвития студентов, которые учатся в колледжах.

Ключевые слова: саморазвитие, студенты колледжа, общеобразовательная подготовка, дисциплины естественного цикла.

The article deals with the general issues of activity organization of higher education institutions of I-II level of accreditation. It researches the general aspects and the basic objectives of the educational process in the colleges. The main focus is on the study of the possibilities of natural cycle subjects (chemistry, biology and geography) in forming of abilities for self-development of students who receive their education in colleges.

Key words: self-development, college students, general education, the objects of the natural cycle.

УДК 378:070.4

«ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА»: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Миколаєнко Надія Миколаївна
м.Житомир

У статті проаналізовано дефініцію «професійна культура» у соціологічних, психологічних, педагогічних, культурологічних джерелах. Розглянуто підходи до сутності поняття «професійна культура». Узагальнено дефініцію «професійна культура». Зазначено, що професійну культуру варто вивчати як складне, інтегративне соціально-психологічне утворення, яке зароджується у системі відношень до соціального середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, рівень володіння професійними вміннями та загальну концепцію професійної підготовки фахівця.

Ключові слова: професійна культура, професійна діяльність, культура особистості, професійна культура фахівця.

У сучасних дослідженнях велика увага приділяється умовам формування професійної культури, її складовим, але разом із тим простежується відсутність єдиного підходу до тлумачення терміну «професійна культура». Тому актуальності набуває цілісне вивчення сутності цієї дефініції.

Значну наукову цінність у дослідженні даної проблеми мають праці С. Арутюнова, Ю. Бромлея, І. Зарецької, І. Ісаєва, С. Ісаєн-

ко, Є. Клементьєва, Є. Климова, Л. Когана, Г. Кочетова, Н. Крилової, І. Моделя, В. Сластьоніна, Ф. Щербак та інших науковців. Однак виникає потреба в узагальненні підходів до визначення дефініції «професійна культура».

Мета статті – проаналізувати дефініцію «професійна культура»; визначити й узагальнити підходи до її сутності. Аналіз сутності поняття «професійна культура» здійснено у соціологічних, психологічних, педагогічних, культурологічних джерелах. Оскільки теорія і практика певної професії як система знань, умінь і навичок є феноменом культури, це дає підстави стверджувати про існування професійної культури.

Для розкриття сутності дефініції «професійна культура», здійснено аналіз тлумачних словників, який засвідчив відсутність пояснення даної дефініції. Так у словниках пояснюється «професійна підготовка», «професійна освіта», «професійна діяльність», «професійний відбір», «професійна орієнтація», «педагогічна культура», «політична культура», однак значення «професійна культура» не зустрічається. Лише в «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренко зазначено, що «водночас під культурою розуміють рівень освіченості, виховання людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю» [17, с. 182].

У культурологічному словнику зазначено: «Професійна культура характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні» [14, с. 173].

У Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя презентовано наступне: «...професійна культура включає сукупність принципів, норм, правил, методів, які сформувалися історично, регулюють процес, діяльність людини. Основу професійної культури складають знання та цінності, вироблені конкретною соціально-професійною групою та закріплені у традиціях її життєдіяльності (за О. Донцем, Ю. Мішиним, О. Шабаліним)» [9, с. 724].

Зазначимо, що більшість науковців приділяють увагу взаємозв'язку загальної та професійної культури, визначаючи останню невід'ємною частиною загальної культури. Так у дослідженні І. Ісаєва «Професійно-педагогічна культура преподавателя» зауважується про базування професійної культури на підґрунті культури особистості. Саме це, на думку вченого, дає можливість проектувати культуру у сферу професійної діяльності, культуру особистості. Тому під професійною культурою науковець розуміє систему загальнолюдських рис, професійно-ціннісних орієнтацій та якостей особистості, універсальний спосіб пізнання професійної діяльності [12].

Професійна культура взаємопов'язана із загальною культурою, однак вона має свої визначальні риси. «Якщо загальна культура особистості – вказує М. Віленський – відображає оволодіння ціннісним змістом духовної і матеріальної культури, ступінь залучення особистості до створення їхніх цінностей, здатність до їх продукування, то професійна культура особистості відображає прояв загальної культури у специфічних умовах професійної діяльності» [5, с. 28].

На думку А. Капської, професійна культура, крім необхідних знань, умінь та навичок включає в себе певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності [13].

Визначення поняття «професійна культура» знаходимо у дослідженнях С. Дружилова, який стверджує, що професійну культуру варто розуміти як специфіку культуру професійного співтовариства, і як культуру представника даної професії [8, с. 25]. «Кажучи про професійну культуру, ми розуміємо під нею, з одного боку, специфічну культуру професійного співтовариства, з іншого боку, специфічну культуру особи представника даної професії. Перша включає способи організації і розвитку професійної діяльності, представлені в продуктах матеріальної і духовної праці, у системі професійних цінностей, професійних норм і переконань, професійних традицій, що обумовлюють ставлення фахівців до предметів і об'єктів їх діяльності, самих себе. Друга – розглядається як результат засвоєння особою основних елементів професійної культури співтовариства, як результат професійної соціалізації і професійної ідентифікації особистості» [8, с. 5].

Ми погоджуємося із думкою В. Белоліпецького, який вважає, що професійна культура – це міра, якість діяльності людини в певній галузі її професії, у тому виді діяльності, де вона відчуває себе цілком комфортно, впевнено. Професійну культуру розуміють і визначають по-різному, залежно від дисциплінарного, тобто властивої даній науковій галузі характеру й інтересу [10, с.63].

Як наголошують учені С. Битишев, О. Уманський в основі становлення професійної культури лежить трудова культура особистості, яку необхідно розглядати як фундамент, інваріант професійної культури, не залежний від змісту й специфіки конкретної діяльності. Якщо професійна культура виявляється в професійній діяльності, то трудова культура характеризує якісний рівень будь-якої діяльності: пізнавальної, естетичної, художньої тощо.

Аналіз фахових і спеціальних джерел дає підстави стверджувати, що дефініція «професійна культура» не є поєднанням понять «професіоналізм» і «культура». Це синтез, що створює нове суспільне явище, де формується майстерність із загальною культурою. Так у професіонала його діяльність слугує критерієм особистої моральності, дотримання виховного принципу. Професійна культура, поєднується з етичними нормами, професійною компетентністю, спонукаючи людину до високого професіоналізму та особистісного самовираження.

Вважаємо за необхідне зауважити, що у філософських і соціологічних джерелах немає єдності в тлумаченні дефініції «професійна культура». Одними авторами (С. Битишев, Н. Крилова) вона використовується як один із способів соціалізації особистості, інші (Г. Соколов, О. Уманський) протиставляють поняттю «загальна культура», треті (Є. Клементьєв, Л. Коган, В. Провоторов, Ф. Щербак та ін.) – розглядають професійну культуру як загальну культуру особистості.

Так, для науковців Е. Клементьєва і В. Провоторова професійна культура фахівця – це, насамперед, процес розвитку цілісної особистісної культури, що визначається взаємопов'язаними між собою світоглядом і методологічним мисленням, в основі яких лежить «культурне» знання, що розвиває особистість і слугує основою професійної культури.

Науковцями (Б. Гершунський, В. Сластьонін, В. Шадріков), з'ясовано, що досягнення вищих сходінок професійного становлення фахівця закономірно супроводжується його особистісним розвитком. Так, із метою розкриття взаємозв'язку, взаємовпливу цих процесів В. Сластьонін звертається до поняття «особистісно-професійний розвиток», що означає процес формування особистості, орієнтований на високі професійні досягнення, оволодіння професіоналізмом і здійснюваний в саморозвитку особистості, професійній діяльності і професійних взаємодіях [15, с.31].

Так у площині соціалізації особистості професійну культуру розглядає С. Битишев. Відповідно до міркувань вченого, вона характеризує соціально-професійну якість суб'єкта праці. Це також досліджується у працях В. Беніна, який вважає професійну культуру способом формування і реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності [2].

На нашу думку, уваги заслуговує тлумачення «професійної культури» запропоноване професором Л. Коганом. Він співвідносить цю дефініцію із поняттям «професійна зрілість», яка неможлива без ґрунтовних знань, умінь, досвіду в певній професійній діяльності. Зв'язок і єдність професійної зрілості, професійної етики, естетики, громадянської й етичної вихованості дослідник називає професійною культурою особистості.

Виникнення професійної культури С. Арутюнов та Ю. Бромлей пояснюють розділом людської діяльності на трудову й побутову. Професійна культура розуміється ними як сукупність спеціальних знань і досвіду їх реалізації у професійній діяльності. Наприклад, С. Арутюнов наголошує, що професійна культура у кожному конкретному випадку охоплює лише одну визначену частину діяльності. Вона визначає формування професійного типу мислення, специфіку професійного спілкування. Тим самим вона обмежена й не може задовольнити різноманітні запити духовного життя» [1, с.33]. Крім того, як зазначає Ю. Бромлей, особливістю професійної культури є існування певних норм поведінки фахівців [4, с.137].

Українська дослідниця проблем формування професійної

культури С. Ісаєнко шляхом узагальнення праць науковців, які проводили аналіз професійної культури з позицій аксіологічного, діяльнісного та особистісного підходів, робить висновок, що «професійна культура – це цілісне особистісне утворення, сутністю якого є діалектичний зв'язок усіх елементів культури індивіда, яке динамічно та нелінійно розвивається, специфічно проявляючись у сфері професійної діяльності та спілкування» [11, с.28]. Науковцем підкреслюється, що різноманітність визначень цього поняття пов'язане зі складністю і кадеміярністю самого феномена, а також із наявністю різних наукових підходів до висвітлення його сутності.

Російська дослідниця О. Грибова вважає, що «професійна культура» може бути визначено, як тип життєдіяльності, властивий суб'єкту професійної практики, що має комплекс інноваційних ідей, забезпечує безперервний процес історичної спадковості, професійного розвитку особистості, а також збереження культурної спадщини під час постійного продукування творчих процесів, які значною мірою впливають на стійкість сфери його професійної життєдіяльності [6, с.4].

Наприклад, Ф. Щербак, намагаючись уже у самому понятті акцентувати увагу на єдності професійного та соціально-морального аспектів у прояві культури особистості. Науковець визначає три складові, які зводять професійну культуру до майстерності, кваліфікації та спеціальних знань й умінь:

- наявність стійкої системи організаційної діяльності, яка забезпечує отримання якісних результатів діяльності;
- соціальна та особиста значущість результатів професійної діяльності, які не зводяться тільки до економічних показників;
- цілісний прояв особистості у праці [19].

Сучасна дослідниця Т. Гулієва у визначенні професійної культури базується на професії як певного соціокультурного явища. Відповідно до цього культурний зміст професії виявляється у предметах, засобах і результатах професійної діяльності, а професійна культура фахівця виявляється у його професійній картині світу (суб'єктивного образу об'єктивної професійної діяльності), концепції професійного життя (ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості) та індивідуальному стилю духовності (цінності, які фахівець стверджує власною професійною діяльністю) [7, с.7].

«У другій половині ХХ ка. професійна культура вже розглядається не тільки як форма людської діяльності, але і як найважливіший аспект життєдіяльності особистості, як соціальна діяльність, що складається із взаємозалежних цілісних феноменів, які не зводяться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок» [16, с.206].

Як зазначають дослідники Н. Нікітіна, С. Смирнов, В. Сластьонін професійна культура тісно пов'язана з процесом самовдосконалення, який необхідно розглядати як «діяльність людини,

спрямовану на формування в себе нових і посилення наявних позитивних якостей і властивостей, умінь і навичок, а також на корекцію своїх недоліків» [15, с.74]. Метою професійного самовдосконалення є досягнення усвідомленого й засвоєного образу (ідеалу) висококваліфікованого фахівця, грамотного вихователя й організатора, культурної людини. Отже, професійне самовдосконалення необхідно розглядати як специфічний вид професійної діяльності фахівців, невід'ємний компонент професійної підготовки.

Відповідно до пояснень В. Сластьоніна, у контексті професійного самоудосконалення, самовиховання, самоосвіти важливе значення набуває професійна самореалізація фахівця, що представляє результат пошуку «себе в професії», ствердження професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, власної професійної ролі, образу «Я», розкриття й реалізація свого творчого потенціалу, визначення і досягнення професійних перспектив, встановлення нових професійних цілей, що веде до наступного діалектичного витку професійного сходження.

Досліджуючи професійну культуру з аксіологічних позицій, Г. Безодня вводить термін «професійно-моральна культура», яку визначає як міру освоєння й практичного використання фахівцями у своїй повсякденній трудовій діяльності норм професійної етики [3].

Зауважимо, що від культури поведінки, мовлення, слухання залежить результат професійної діяльності. Саме в цьому аспекті можна говорити про професійну культуру, тобто про відповідність поведінки, мовлення, слухання у професійній діяльності загальноприйнятим нормам і принципам, насамперед моральним, а також вимогам, що ставляться саме до цієї професії. Людина, займаючись певним видом діяльності, не тільки виявляє свої моральні якості, а й впливає через них на інших, досягаючи поставленої мети [18, с.51].

На основі узагальнення теоретичних досліджень науковців, професійну культуру розглядають як невід'ємну частину загальної культури особистості, або як складне структурне утворення, яке базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку та використанні цілісної системи спеціальних професійних знань, умінь і навичок, або як професійно важлива якість для високо-ефективної професійної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибоких особистісних ресурсів фахівця.

Отже, на підставі вищезазначеного ми пропонуємо трактувати професійну культуру як складне, інтегративне соціально-психологічне утворення, яке зароджується у системі відношень до соціального середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, рівень володіння професійними вміннями та загальну концепцію професійної підготовки фахівця.

Перспективними напрямками дослідження вбачаємо у роботі на державному рівні певних програм щодо формування та розвитку професійної культури.

Література та джерела

1. Арутюнов С.А. Этнографическая наука и культурная динамика // Исследования по общей этнографии / С.А.Арутюнов. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – С.31-34
2. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации) / С.Я.Батышев. – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.
3. Безродня Г.В. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего врача: дис ... кандидата пед. наук / Г.В.Безродня – М., 1990. – 204 с.
4. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В.Бромлей. – М.: Наука, 1983. – 148 с.
5. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза / М.Я.Виленский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1999. – №4. – С.27-32
6. Грибова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Грибова Ольга Васильевна. – М., 2010. – 40 с.
7. Гулиева С.А. Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих учителей начальных классов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «общая педагогика» / С.А.Гулиева – М., РГБ, 2002. – 17 с.
8. Дружилов С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста / С.А.Дружилов. – Новокузнецк: ИПК, 2000. – 127 с.
9. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В.Г.Крем'яч. – К.: Інтер, 2-8. – 1040 с.
10. Игнатов В.Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современности: учеб. пособ. / В.Г.Игнатов, В.К.Белолипецкий. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2000. – 253 с.
11. Ісаєнко С.А. Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови: дис... кадн. пед. наук: 13.00.04 / Ісаєнко Світлана Анатоліївна. – К., 2009. – 227 с.
12. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / И.Ф.Исаев. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
13. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник / А.Й.Капська. – К.: УДЦССМ, 2001. – 220 с.
14. Корінний М.М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М.М.Корінний, В.Ф.Шевченко. – К.: Україна, 2003. – 384 с.
15. Педагогика профессионального образования: Учеб. Пособие / Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; Под ред. В.А.Сластенина. – М.:

- Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
16. Сабатовская И.С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И.С.Сабатовская // Вчені зап. Харк. гуманіт. Ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 9. – С.206-214
17. Український педагогічний словник / За заг. ред. С.Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 376 с.
18. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Навч. посіб. / Т. К. Чмут / – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Вікар, 2008. – 224 с. – (Вища освіта XXI століття).
19. Щербак Ф.Н. Профессионально-нравственная культура труда / Ф.Н.Щербак. – М.: Знание, 1985. – 128 с.

В статті проаналізована дефініція «професійна культура» в соціологічних, психологічних, педагогічних, культурологічних джерелах. Розглянуті підходи до сутності поняття «професійна культура». Обобщенно дефініцію «професійна культура». Отримано, що професійну культуру стоїть вивчати як складне, інтегративне соціально-психологічне формування, яке зароджується в системі відносин до соціального середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, рівень володіння професійними вміннями і загальну концепцію професійної підготовки спеціаліста.

Ключеві слова: професійна культура, професійна діяльність, культура особистості, професійна культура спеціаліста.

In the article the definition of «professional culture» has been analysed in sociological, psychological, pedagogical, cultural sources. Approaches to the concept of «professional culture» have been considered. It has been stressed that the professional culture is to be studied as difficult, integrative social-psychological education which is engendered in the system of attitudes toward a social environment, determines world view directions, valued settings, level of professional abilities and general conception of professional training of specialists.

Key words: professional culture, professional activity, culture of personality, professional culture of specialist.

УДК 37.013.42:364.63 - 027.553

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОЯСНЕННЯ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА

Мицишин Ірина Ярославівна
м.Львів

Віддзеркалюючи кризові процеси, що відбуваються в українському суспільстві, сімейне середовище втрачає можливості для повноцінної реалізації своїх функцій. На фоні поглиблення дисфункційності в сімейному середовищі зростає кількість випадків і типів сімейного насильства.

Метою статті є аналіз теоретичних підходів щодо пояснення причин виникнення насильства, з'ясування яких необхідне для його запобігання. Серед обґрунтованих вченими теорій особливе місце займає інтеграційний підхід, який пояснює насильство комплексом причин та їх взаємовпливами.

Ключові слова: сімейне насильство, жертви, психологічні й соціологічні теорії, що пояснюють сімейне насильство, інтеграційний підхід.

Сімейне середовище є своєрідним віддзеркаленням стану соціального-культурного розвитку суспільства. Усі позитивні досягнення, як і кризи явища неодмінно будуть відобразитися в середовищі сім'ї. Причини сімейних дисфункцій й зокрема насильства доволі часто детерміновані соціально-економічними чинниками. Погіршення соціально-економічних й культурних умов життя знаходить своє безпосереднє відображення на психологічному кліматі сім'ї, збагачує комплекс стресових й конфліктних ситуацій, створює труднощі в реалізації базових потреб й в свою чергу провокує

насилницькі дії.

Пояснення причин та форм прояву насильства завжди було предметом вивчення науковців-дослідників. Серед вітчизняних вчених, які особливу увагу присвячують дослідженням кримінологічних, психологічних та педагогічних аспектів насильства слід відзначити В.Бондаровську, О.Відзюк, Н.Лавриненко, К.Левченко, Є.Луценко, Н.Максимову, К.Мілютіну, О.Савчук, Трубавіну та ін.

Однак аспекти, пов'язані з теоретичними підходами до пояснення насильства, опрацьовані не достатнім чином, що й викликає закономірний інтерес і стимулює науковий пошук.

Метою статті є аналіз теоретичних підходів щодо пояснення причин виникнення сімейного насильства, з'ясування яких необхідне для його запобігання.

Насильство в Україні за кількісними показниками набуває вимірів не кризового соціального явища, а епідемії. При чому офіційна статистика не відображає реальні показники. Вона оперує лише даними, які зафіксовані органами правопорядку, на підставі звернень громадян. Водночас у нашому суспільстві домінує історично-традиційне терпляче ставлення до насильства й прагнення приховати ганебні факти сімейного життя. Тим не менше, аналізуючи дані офіційних джерел, можна виявити загрозливі тенденції зростання не тільки кількісних, а також і якісних вимірів сімейного насильства [1, с.112].

Таблиця 1.

Кількість осіб, які перебувають на обліках в органах внутрішніх справ за вчинення насильства в сім'ї

Рік	2005	2006	2007	2008	2009	2010	6 місяців 2011
К-сть чоловіків	72194	74571	77664	8760	85680	94399	97260
К-сть жінок	10638	9284	9098	8760	7190	7227	7212
Загальна к-сть осіб	84155	85178	87831	85085	93327	101652	104472

Як видно з наведених даних кількість осіб, які потерпають від насильства, неухильно зростає. Офіційні джерела повідомляють, що у 2013 році за фактом вчинення насильства було зафіксовано 160 730 звернень. Традиційно серед насильників переважають особи чоловічої статі. Жертвами насильства здебільшого стають менш захищені категорії, такі як жінки і діти.

Констатація загрозливих масштабів розвитку насильства

актуалізує проблему з'ясування його причин. Розроблені дослідниками теоретичні підходи, які пояснюють сімейне насильство, можна поділити на соціологічні та психологічні.

Соціологічні теорії вбачають причини насильства в суспільних чинниках, які викликають стрес у сім'ї. Таким чином цілковиту відповідальність за насильство в сім'ї несе суспільство. Серед чинників, які найбільшою мірою можуть викликати стрес і фру-

страцію, й в свою чергу провокувати насильство зазначають такі: низьку заробітну плату, безробіття, погані житлові умови, ізоляцію. Більше того згадані чинники породжують і почуття відчуження. Також науковці стверджують, що насильство можна трактувати як форму адаптації або реакцію на структурний конфлікт. Однак таке пояснення не є до кінця правильними, так як насильство притаманне не лише особам з низьким соціально-економічним статусом, а й добре забезпеченим людям.

Базовим положенням теорії обміну і суспільного контролю є взаємні нагороди і покарання. Прихильники цієї теорії твердять, що головним мотивом поведінки людини в інтерперсональній взаємодії є спрямованість на користь та уникнення покарань і прикростей. Члени родини здійснюють взаємообмін почуттями, благами та послугами або навпаки обмежують їх. Поки баланс обміну відповідає очікуванням осіб в сім'ї панує спокій і лад. Якщо ж все таки рівновага порушується й водночас з'являються відповідні обставини різко зростає ймовірність контролю ситуації з допомогою насильства. Наприклад, у невдалому подружжі часто внаслідок незадоволення (емоційних, сексуальних) потреб порушується психо-емоційна рівновага, яка призводить до фрустрації та агресивної поведінки щодо інших членів родини.

Деякі автори твердять, що сім'я як кожна суспільна інституція певною мірою використовує страх і силу як методи підтримки порядку. Чим більше вона схильна використовувати силу у відкритій формі. Сім'ї середнього соціального прошарку, що володіють більшим арсеналом ресурсів значно рідше використовують погрози і насильство.

Пояснення насильства можна шукати й у сфері культури. Виходячи з цих міркувань, джерела насильства слід шукати в традиціях, звичаях, характерних зразках суспільно-виховного характеру, притаманних певному регіону, культурі чи середовищу. Інтерперсональне насильство є реакцією на структурне насильство. Травматичні чинники, зумовлюючи стрес і фрустрацію, також викликають прагнення помсти і вигляді акту насильства щодо інших людей. Домінування агресора над слабшим призводить до швидкого й очікуваного результату. Домашнє насильство має реактивний характер, хоча воно і народжується поза сім'єю, тим не менше проявляється може саме в ній. Насильство в родині стає способом вирівнювання рахунків агресором, площиною його психо-емоційної розрядки, формою повернення високої самооцінки й самоствердження. [3, с.33]. Додаткове задоволення, яке здобуває агресор це почуття сили, вагомості. Такі „успіхи” часто є компенсацією проблем на роботі, в особистому чи родинному житті.

Другу групу підходів, що пояснюють насильство, становлять психологічні теорії. Насамперед можна виділити підходи, які пояснення насильства шукають в особистих рисах учасників насильницьких актів: насильника і жертви.

Психо-біологічний підхід концентрує свою увагу на вроджених психопатологічних якостях особи. Окрім вроджених рис, схильність до агресії часто пояснюють гормональними порушеннями чи алкольною залежністю.

Психо-динамічний підхід зорієнтований на аномальних якостях особи насильника, які породжуються внутріособистісними конфліктами й пов'язаними з ними дисфункціями. Підґрунтям психо-динамічних концепцій є вчення Фрейда, згідно якого агресію пояснюють «ненормальним інстинктом смерті» або «надмірним потягом» до агресивної поведінки. Такі збурення можуть бути результатом генетичних схильностей або наслідком травматичного соціалізаційного досвіду [3, с.36].

В основі кожної агресивної поведінки можна знайти відчуття фрустрації. Відповідно основним завданням агресора стає усунення подразнюючого предмету чи особи.

Теорія суспільного научіння джерелом насильства в родині вважає нещасливе дитинство і проблеми в подружніх стосунках. Агресивні реакції на збудник з оточення, які приносять бажаний результат, мають більші шанси повторитися в майбутньому. В свою чергу агресивні реакції, які не приносять бажаний ефект, втрачають перспективу повторення. Таким чином тип реакції оточення на поведінку даної особи збільшує або знижує шанси

її повторного виникнення. Реакція оточення на ті чи інші вчинки формує так зване суспільне підкріплення. Тому згідно з теорією суспільного научіння люди пояснюють свої насильницькі вчинки досвідом спостереження агресивної поведінки. Тривале спостереження проявів агресії й відсутність адекватної реакції навколишніх формує у спостерігача не стільки пасивне ставлення до насильства, скільки акцептацію такої поведінки. Так наприклад, деякі жінки звикають погоджуватися з насильством внаслідок здобутого в дитинстві травматичного досвіду.

Відповідно до зазначених вище пояснень насильства особистісними рисами, було запропоноване трактування виникнення насильства психо-фізичними особливостями жертви. Діти часто стають жертвами насильства коли не відповідають очікуванням батьків. Більше кривди зазнають діти, які фізично не привабливі, з вродженими вадами, флегматики, з слабкою нервовою системою.

Доволі популярним підходом, що пояснює виникнення насильства є інтеракційна модель. Формування агресивних стосунків у деяких сім'ях сприймається як спосіб прояву відданості і прив'язаності. Автори цієї моделі звертають особливу увагу на вражаючу подібність між подружніми стосунками жінок-жертв і стосунками їхніх батьків.

Насильство також може виникати внаслідок порушень у сфері інтерперсональної комунікації (наприклад, між батьком і дитиною чи між членами подружжя). Порушення у порозумінні з іншим виникає через невміння адекватно сприйняти прояви поведінки людини. Ще однією причиною проблем може стати негативна інтерпретація будь-яких інтерперсональних проявів. У результаті таких ситуативних стресів виникає насильство. В умовах перманентних родинних непорозумінь фрустрація, стрес, а також зумовлене ними насильство стають традиційними. Допомога таким родинам охоплює тренування інтерперсональних умінь (слухати, вести діалог, виявляти розуміння та співчуття) [5, с. 168].

Окрему групу наукових концепцій пояснення насильства становлять пізнавально-біхевіористичні підходи. Так суспільно-пізнавальна теорія агресії вважає, що механізмом її виникнення є засвоєння агресивних моделей поведінки в дитячому віці. Також не менш значимим джерелом пропаганди таких дій є медіа впливи. Ймовірність відтворення засвоєного досвіду агресивних стосунків у майбутньому буде залежати як від ситуації, в якій він може бути пригаданий, так і від ситуації, в якій він був внесений в пам'ять. Такі ситуації власне і можуть виступати збудником агресивних реакцій, пов'язаних з насильством, що спостерігалось в дитинстві. Ймовірність розитку такого сценарію подій суттєво зростатиме за умов, коли особа відчуває сильний гнів або перебуває в стані фрустрації.

Інтеграційний підхід обумовлюється міркуваннями, згідно яких не можливо визначити лише один чинник щоб пояснити виникнення насильства. Тому до уваги слід брати відразу кілька причин, що можуть стати джерелом насильства в родині: незадовільні соціально-економічні умови, помилки виховного характеру, погане самопочуття, компенсація особистих труднощів, проектування власних травматичних переживань з періоду дитинства, негативне сприйняття дитини як небажаної або поганої, вважання агресії позитивною вартістю (найпростіший спосіб вимагання послуху) та ін. Якщо джерела насильства мають кумулятивний характер, то соціальну реабілітацію слід починати з визначення ієрархії морально-етичних цінностей з відповідною їй подальшою корекцією [5, с.169].

Шляхом поєднання соціологічних і психологічних підходів дослідники розробили психо-суспільну модель виникнення насильства. Відповідно до неї певні стресові чинники і негативні впливи середовища можуть спонукати особу до застосування насильства. Насильство з'являється при наявності відповідних каталізаторів.

Інтеграційний підхід базується на трактуванні насильства як багатомірною явища й тому його пояснення слід шукати у цілому комплексі чинників та їх взаємообумовленості.

Аналіз суспільних стосунків і впливів має вирішальне значення для інтеграції чинників, що пояснюють причини агресії. У моделі багаточинникового походження насильства виділяють чотири

групи стресорів:

1. Стосунки між опікунами: взаємини членів подружжя, подружні сварки, взаємини з мачухою, вітчимою та іншими особами, які спільно проживають, розлучений або самотній батько чи матір, які виховують дитину.
2. Стосунки з дітьми і старшими підопічними: часовий інтервал між народженням дітей, чисельність сім'ї, задоволеність очікування опікунів щодо підопічних.
3. Структурний стрес: погані житлові умови, безробіття, соціальна ізоляція, загроза втрати авторитету опікуна, порушення його системи цінностей і самооцінки.
4. Стрес, викликаний підопічними: наприклад небажана дитина, непослушна, хвороблива, надто вимоглива, вразлива, з проблемами фізичного чи психічного розвитку [3, s.42].

Визначальним критерієм того чи дія вищезазначених стресових чинників призведе до насильства є характер стосунків у сім'ї. Родинні стосунки, які виступають гарантією безпеки діють на стрес як буфер, згладжуючи його руйнівний вплив. Зворотня дія відбувається у випадку коли стосунки зовсім не гарантують почуття захищеності чи безпеки або більше того навпаки породжують страх. У цьому випадку будь-який навіть випадковий натиск, викликаний сваркою чи непослухом дитини може спричинити фізичний чи емоційний агресивний напад.

Згідно з теорією ситуативного походження насильства ймовірність виникнення агресії визначається тривалістю впливу певних ситуативних і структурних змінних: а) фактори, які зумовлені віком

осіб (фізична та емоційна залежність, поганий стан здоров'я, наявність психічних розладів, комунікативних труднощів); б) структурні фактори (економічні труднощі, соціальна ізоляція, проблеми зовнішнього середовища); в) фактори, які співвідносяться з особистістю піклувальника (життєва криза, синдром «вигорання», насильство стосовно піклувальника у минулому). [2, с.85]

Доволі часто культурні або релігійні традиції, статево-рольові стереотипи, травматичний індивідуальний досвід стають запорою того, що жертва насильства неспроможна вирватися з під влади агресора. Набути внаслідок тривалого досвіду знущань безпорадність або почуття безсилля, неспроможність до рішучих дій і низьке почуття власної гідності також збільшують імовірність того, що жінка чи дитина залишаться в сім'ї де її принижують і б'ють. Зазвичай жертви насильства розвивають у собі вміння, які стають своєрідними механізмами захисту й дозволяють їм мінімізувати біль: витіснення у підсвідомість, роздвоєння особистості. Завдяки цим захисним стратегіям жертви створюють для себе можливість подальшого перебування в сім'ї і терпіння знущань. Потрапивши певною мірою у самостійно створену пастку, вони почувуються жертвами соціальної системи, що ще більше обтяжує набуту безпорадність [4, s.97].

З'ясування та аналіз концептуальних причин сімейного насильства дає можливість не лише глибше зрозуміти передумови його виникнення і механізми розвитку, а й на підставі сформульованих висновків розробити ефективні способи запобігання проявам агресивної поведінки.

Література та джерела

1. Моніторинг стану виконання законодавства України щодо протидії насильству в сім'ї. 2001–2011 роки / [О.М.Бандурка, О.Ф.Бондаренко, В.О.Брижик та ін.]. – Харків: Права людини, 2011. – 240 с.
2. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: [навч.-метод. посіб.] / Ірина Миколаївна Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.
3. Browne K. Zapobieganie przemocy w rodzinie / K.Browne, M.Herbert. – Warszawa: PARPA, 1999. – 300 s.
4. Dubois B. Praca socjalna: aspekty humanistyczne i pedagogiczne. T.2 / B.Dubois, K.Miley. – Warszawa: Interart, 1996. – 324 s.
5. Olubiński A. Praca socjalna / Andrzej Olubiński. – Toruń: AKAPIT, 2004. – 263 s.

Отражая кризисные процессы, происходящие в украинском обществе семейная среда теряет возможности для полноценной реализации всех функций. На фоне углубления дисфункциональности в семейной среде растет количество случаев и типов семейного насилия.

Целью статьи является анализ теоретических подходов к объяснению причин возникновения насилия, выяснение которых необходимо для его предотвращения. Среди обоснованных учеными теорий особое место занимает интеграционный подход, который объясняет насилие комплексом причин и их взаимовлиянием.

Ключевые слова: семейное насилие, жертвы, психологические и социологические теории, объясняющие семейное насилие, интеграционный подход.

Reflecting the crisis processes, which take place in Ukrainian society, family environment loses a possibility for valuable realisation of all its functions. The amount of accidents and types of family violence is increasing on the background of deepening of the disfunctioning in family environment.

The aim of the article is an analyse of theoretical approaches concerning the reasons of the rise of violence, clarification of which is necessary for its prevention. Integration approach takes the peculiar place among the well-founded (by scientists) theories. It explains the violence by the complex of reasons and their interplays.

Key words: family violence, victims, psychological and sociological theories, which explain family violence, integration approach.

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ЗАВДАНЬ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Москалюк Наталія Володимирівна

м.Тернопіль

У статті проаналізовано та розкрито методологічну сутність поняття “завдання”, “навчально-дослідницькі завдання”. Розглянуто погляди сучасних дослідників щодо дослідницької підготовки студентів в процесі вивчення біологічних дисциплін. Наведено приклади різних типів завдань при формуванні дослідницьких умінь студентів в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: завдання, система завдань, дослідницькі уміння, навчально-дослідницькі завдання, професійна підготовка.

На сучасному етапі суспільного розвитку проблема якості підготовки майбутніх фахівців набула нового трактування. Якість освіти розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки, реалізація якого пов'язана з усвідомленням необхідності надання процесу навчання діяльнісного характеру і передбачає професійну підготовку майбутнього вчителя як дослідника, що забезпечить спрямованість навчально-виховного процесу на творчий розвиток особистості, задоволення його інтересів та освітніх потреб. Це можливо за умови такої моделі освіти, яка реалізує принцип “навчання через дослідництво” шляхом спеціального формування дослідницьких умінь, організації науково-дослідницької діяльності студентів – майбутніх педагогів.

Упродовж останніх років проблема підготовки вчителя-дослідника перебуває у полі зору С.Балашової, С.Гончаренка, В.Грубінки, М.Євтуха, С.Єрмакова, І.Каташинської, А.Клименюка, М.Лазарева, Л.Романишиної, А.Степанюк та інших дослідників. Перевагу дослідницьким умінням у професійній підготовці фахівців надають В.Андрєєв, В.Борисов, В.Литовченко, Н.Недодатко, Н.Яковлева й ін. Проте, на сьогоднішній день, недостатньо розроблена проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів, спостерігається пасивність студентів під час засвоєння навчального матеріалу, зниження їх пізнавальної активності та самостійності. Частковому усуненню даної проблеми є формування системи завдань, предметом засвоєння яких є методологічні знання як вид знань і як спосіб діяльності, а також вивчення об'єктів живої природи дослідницьким методом. Опис відповідної системи і є метою даної статті.

З метою конструювання відповідної системи завдань для формування дослідницьких умінь розглянемо, насамперед, визначення відповідних понять. На думку М.Зуєвої [2, с.14] існують такі види завдань: запитання, вправи, задачі. Зазначені основні види завдань, вважаємо, можна виділяти в залежності від діяльності, яку вони обумовлюють, – репродуктивну, чи продуктивну. Частина авторів трактує завдання як форму реалізації змісту освіти, зокрема, А.Уман [13, с.13], М.Пак [9, с.111], або як форму діяльності, доповнюючи згаданий перелік завданнями творчого характеру. На думку А.Сохора, “одна й та сама задача для однієї і тієї ж людини може виступати або як задача, або як приклад – залежно від використаного способу розв'язку” [12, с. 20].

Узагальнивши погляди А.Алексюка [1], Н.Кузьміної [8], В.Старости [4] під терміном “завдання” розглядаються різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи. За В.Бейлінсона [3, с.106] завдання – це припис, команда до виконання якої-небудь роботи, або якоїсь дії. Як стверджує С.Гончаренко [14, с.128] навчальні завдання – різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівками учителя, обов'язкова складова процесу навчання й важливий засіб його активізації.

Проведений нами аналіз наукової літератури засвідчив, що навчальне завдання – явище багатопланове. Воно може розглядатись з кількох точок зору: змісту освіти; діяльності навчання – процесу взаємодії викладача та студента (викладання та навчання). В такому розумінні завдання є засобом організації діяльності і контролю за її проходженням з боку викладача та, одночасно, ори-

єнтиром діяльності студентів, а також засобом засвоєння змісту освіти. Тому закономірним є той факт, що у психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу щодо визначення дефініції “навчально-дослідницькі завдання”, яке є видовим поняттям до поняття “завдання”. Поряд із даним терміном широко застосовуються такі, як “навчально-дослідницька задача”, “проблемна задача”, “проблемне запитання” тощо. М.Махмутов визначає дослідницькі завдання як самостійну роботу дослідницького характеру та підкреслює їх функціональну специфічність як найбільш ефективного засобу організації проблемного навчання, здатного викликати проблемні ситуації, активізувати мисленеву діяльність, забезпечити формування та розвиток здібностей особистості [7, с.38].

За О.Рудницькою, “дослідницькі завдання – це перелік послідовності робіт, виконання яких дає можливість досягти поставленої мети; програма дослідницьких процесів, що відображають логіку наукового пошуку” [10, с.207]. На думку Є.Кулика, науково-дослідницьке завдання – це проблемне завдання, яке спрямоване на вивчення певних фактів та явищ, актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність [6].

М.Князян стверджує, що навчально-дослідницьке завдання – це проблемне завдання, яке націлене на вивчення певних фактів та явищ, на актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність [5]. Авторка виділяє такі групи навчально-дослідницьких завдань: навчально-дослідницькі завдання алгоритмічного рівня; навчально-дослідницькі завдання частково-пошукового рівня; навчально-дослідницькі завдання креативного рівня.

Під системою навчально-дослідницьких завдань, які сприяють формуванню дослідницьких умінь студентів в процесі вивчення живої природи, ми розуміємо послідовний і прийнятний ряд дидактично обґрунтованих завдань, взаємопов'язаних в єдине ціле спільною метою та змістом, що є системотвірними факторами. Вони є ефективним засобом формування дослідницьких умінь, розвитку самостійності студентів, їх здатності до рефлексивної, комунікативної та презентаційної діяльності.

Провівши аналіз системи завдань із формування дослідницьких умінь учнів основної школи як ієрархічного утворення, запропонованої Г.Ягєнською [15] та зіставивши її із потребою сьогодення щодо переходу від інформаційно-когнітивної (знанієво-освітньої) до культурно-історичної (особистісної) педагогіки, яка спрямована на мобілізацію потенціалу самоорганізації навчання та специфікою процесу вивчення об'єктів живої природи при підготовці майбутніх учителів природничого профілю, ми розробили систему завдань з формування дослідницьких умінь студентів (Рис. 1.).

Основними характеристиками системи є: новизна; високий (або достатній) рівень складності; варіативність; диференціація; різноманітність; випереджувальність; творча діяльність.

При розробці системи завдань враховувались такі критерії: відповідність тематики і видів творчих аналітичних завдань віковим та психологічним особливостям студентів; різноманітність видів; взаємозв'язок між різними типами і видами завдань; рівнева диференціація; доступність і варіативність; однозначність і оптимальність побудови; послідовність використання завдань залежно від типу та специфіки. Враховувались також вимоги, розроблені М. Скаткіним [11], щодо побудови системи завдань за принципом зростання складності завдань відповідно до встановлених критеріїв. При цьому, ми базувались на оптимальному для різних груп студентів розвитку їх пізнавальної самостійності. Для створення системи завдань важливе значення має ієрархічний підхід, який забезпечує висхідні зв'язки між її елементами: завдання першого типу стають компонентами складніших завдань другого типу, а вони, відповідно, – третього. Відпрацювання операційних умінь сприяє формуванню тактичних умінь, а відпрацю-

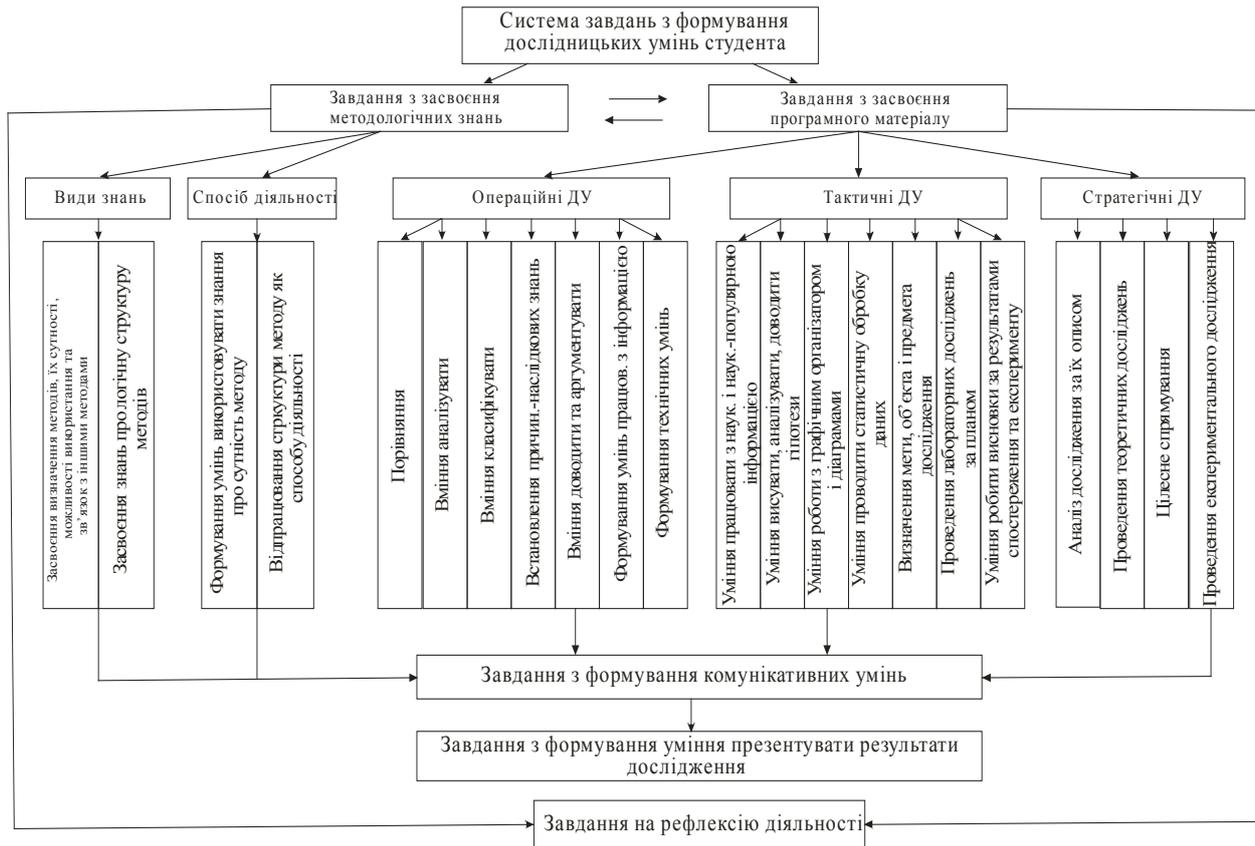


Рис. 1. Система завдань з формування дослідницьких умінь студентів

вання тактичних умінь сприяє формуванню стратегічних умінь. При формуванні операційних дослідницьких умінь (навчальний курс "Методологія наукового пізнання") використовуються завдання першого блоку. Цими вміннями частково повинні володіти студенти першого курсу після опанування шкільного курсу біології. Завдання на формування тактичних дослідницьких умінь використовуються при проходженні аудиторних занять. Завдання на формування стратегічних умінь доцільно використовувати у позааудиторній роботі. Основна мета виконання запропонованих завдань – формування дослідницьких умінь в процесі навчання біологічних дисциплін. Вона досягається через реалізацію двох взаємопов'язаних цілей: формування дослідницьких умінь певного рівня ієрархії; засвоєння навчального матеріалу, передбаченого навчальними програмами.

Розроблена система включає два блоки завдань відповідно до домінуючої мети їх виконання. Завдання першого блоку, в залежності від мети, поділяються на два типи:

I тип – завдання на усвідомлення, запам'ятовування та відтворення інформації про загальні та конкретно-наукові методи наукового пізнання (вивчення методологічних знань як виду знань);

II тип – завдання на формування умінь використовувати методи наукового пізнання в подібних ситуаціях, а також в умовах переносу на нові об'єкти (формування методологічних знань як способу діяльності).

При переході від першого типу завдань до другого поступово змінюється співвідношення цілей в сторону збільшення питомої ваги другої цілі і зменшення першої. Так, при вирішенні завдань другого типу, домінує перша ціль. Друга передбачається також, але вона відіграє допоміжну роль, оскільки предметні знання в даному випадку є засобом засвоєння методологічних знань.

Другий блок охоплює різні типи завдань відповідно до ієрархічних рівнів дослідницьких умінь (операційні, тактичні, стратегічні). Усі типи містять різновиди завдань, залежно від особливостей конкретного дослідницького уміння. Вони поділяються на три класи, відповідно до рівня пізнавальної активності студентів при їх ви-

конанні: алгоритмічні; частково-пошукові; творчі. Система завдань для формування дослідницьких умінь включає різні групи завдань, кожна з яких передбачає наявність завдань на рефлексію діяльності (аналіз діяльності викладача, однокласника, власної, співствалення її результатів з еталоном), формування комунікативних умінь та умінь презентувати результати дослідження. Зупинимося на характеристиці типів завдань кожного блоку.

Блок I. Завдання, основною метою виконання яких є засвоєння методологічних знань. Цей блок включає два типи завдань: завдання на засвоєння методологічних знань як окремого виду знань; завдання на засвоєння методологічних знань як способу діяльності.

До першого типу належать два класи завдань:

I.a – на засвоєння визначення методів, їх сутності, можливостей використання та зв'язок з іншими методами (Визначення методу. Наприклад: Що таке порівняння? Що таке спостереження?);

I.b – на засвоєння знань про логічну структуру методів (Відтворення структури загальних методів наукового пізнання як способу діяльності. Наприклад: В якій послідовності проводять порівняння?).

У результаті виконання завдань першого типу формуються знання про загальні та конкретно-наукові методи наукового пізнання на рівні усвідомлення і запам'ятовування інформації. Наявність знань про той чи інший метод наукового пізнання ще не свідчить про вміння ним користуватись.

Уміння можна вважати сформованим тоді, коли студенти з достатньою самостійністю, враховуючи структуру методу, використовують отримані знання для вирішення аналогічних завдань при вивченні навчального матеріалу біологічних дисциплін. Формування таких умінь проходить при виконанні завдань другого типу, до якого також належать 2 класи завдань:

II.a – завдання з формування умінь використовувати знання про сутність методу, можливості використання та зв'язок з іншими методами (Розкриття взаємозв'язку методів наукового пізнання);

II.b – на відпрацювання структури методу як способу діяльності

ті (Визначення назви методу, який має вказану структуру).

Завдання II.б класу представлені двома підгрупами. До першої підгрупи належать завдання, в яких структура методу є спеціальним об'єктом засвоєння, до другої – завдання, в яких дії, які складають структуру методу, виступають засобами їх виконання і тому спеціально студентами не усвідомлюються. Усі завдання другої підгрупи виконуються з опорою на схеми послідовності дій та програмовий матеріал.

Блок II. Завдання, основною метою виконання яких є засвоєння навчального матеріалу з біологічних дисциплін.

Тип I. Завдання на формування операційних дослідницьких умінь. Він передбачає завдання: на порівняння (Порівняйте характерні ознаки відмінностей у будові рослин і тварин, як ці ознаки впливають на особливості їх життєдіяльності?), аналіз, класифікацію (Класифікуйте запропоновані Вам на гербарних аркушах рослини: квасениця звичайна, веснівка дволиста, осика, береза, жостір ламкий, брусниця, чорниця на групи: світлолюбиві та тіньовитривалі), встановлення причинно-наслідкових зв'язків, доведення і аргументацію (Доведіть, чому розпушування зраного ґрунту сприяє збереженню вологи в ньому?), на формування технічних умінь.

Тип II. Завдання на формування тактичного рівня дослідницьких умінь. Завдання на формування дослідницьких умінь тактичного рівня є складнішими, вимагають здійснення студентами кількох мисленневих операцій, інтеграції базових умінь (Завдання на формування умінь висувати, аналізувати, доводити, або спростувати гіпотези. Наприклад, Чому говорять: "Весняний день рік годує"? Завдання на формування умінь робити висновок за результатами спостереження та експерименту. Наприклад, поясніть, як з дички виростити культурне плодове дерево?).

Тип III. Завдання на формування стратегічних дослідницьких умінь (Завдання на проведення експериментального дослідження. Наприклад, деяким рослинам необхідний період спокою для проростання насіння. Проведіть дослідження на потребу у періоді спокою в певних культур. Завдання на цілісне планування до-

слідження. Наприклад, розробіть план вирощування і догляду за розсадою помідора їстівного. Які умови необхідні для покращення урожаю?).

Завдання на формування дослідницьких умінь стратегічного рівня використовуються, переважно, у позааудиторній роботі. На їх виконання витрачається більше часу. Для роботи із завданнями в студентів повинні бути сформовані операційні і тактичні дослідницькі уміння. При використанні системи завдань, важливою умовою для роботи системи є створення мотиваційно-рефлексивного поля, тому при виконанні кожного завдання студенти залучаються до рефлексивної діяльності. Поступове ускладнення завдань супроводжується зростанням рівня пізнавальної активності студентів. Різноманітність завдань, використання матеріалів з історії біологічних досліджень та результатів дослідницької діяльності викладачів і студентів в ході розробки завдань сприяє розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів.

На різних етапах формування кожного умінь використовуються завдання певних класів. Передусім пропонуються види завдань, що забезпечують первинне формування умінь, його відпрацювання за алгоритмом (алгоритмічні), виконання яких сприяє засвоєнню алгоритму відповідної мисленнєвої операції. Пізніше – завдання на застосування умінь в стандартних (частково-пошукові) і нестандартних ситуаціях (творчі). Бажаного результату можна досягти, якщо перед студентами послідовно ставити посильні теоретичні та практичні завдання, виконання яких дає їм нові знання. Навчання за допомогою небагатьох, але добре підібраних завдань, які виконуються, здебільшого, самостійно, сприяє включенню їх у творчу дослідницьку діяльність.

Таким чином, включення студентів, майбутніх учителів, у дослідно-експериментальну роботу дозволяє не тільки розширити та поглибити їх теоретичну підготовку, а й активізувати практичну діяльність щодо пошуків шляхів підвищення якості освіти, приведення її у відповідність до нового соціального замовлення на підготовку особистості, спроможної до самореалізації і саморозвитку у суспільстві.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М.Алексюк. – К.: Рад. шк., 1983. – 464 с.
2. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педуза: автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук: 13.00.02. "Теория та методика навчання" / Н.С.Амелина. – К., 1982. – 22 с.
3. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования / В.Г.Бейлинсон. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
4. Буринська Н.М. Складання завдань у процесі навчання як педагогічна проблема / Н.М.Буринська, В.І.Староста // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2010. – № 3. – С.5-14
5. Князян М.О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов): дис. кандидата пед. наук / М.О.Князян. – Ізмаїл, 1998. – 176 с.
6. Кулик Є.В. Педагогічна дослідницька діяльність: аналіз стану проблеми підготовки майбутніх учителів трудового навчання / Є.В.Кулик // Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ. – Педагогіка. – Дрогобич: Вимір, 2004. – Вип.9. – С.38-49
7. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М.И.Махмутов – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
8. Методы системного педагогического исследования: [под ред. Н.В.Кузьминой]. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 180 с.
9. Пак М.С. Основы дидактики химии: учебное пособие / М. С. Пак. – СПб.: РГПУ им. А. Герцена, 2004. – 307 с.
10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О.П.Рудницька – К. ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.
11. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1994. – 96 с.
12. Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А.М.Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
13. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения / А.И.Уман. – М.: Педагогика, 1989. – 56 с.
14. Цофнас А.Ю. Теория систем и теория познания / А.Ю.Цофнас. – Одесса: Астро-Принт, 1999. – 308 с.
15. Ягеньська Г.В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі: дис.... кандидата пед. наук: 13.00.02. / Г.В.Ягеньська. – Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2011. – 285 с.

В статтю проаналізована і раскрыта методологічна сутність поняття "завдання", "учебно-исследовательские задания". Рассмотрены взгляды современных исследователей, относительно исследовательской подготовки студентов в процессе изучения биологических дисциплин. Приведены примеры разных типов заданий при формировании исследовательских умений студентов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: задание, система заданий, исследовательские умения, учебно-исследовательские задания, профессиональная подготовка.

Methodological essence of "task", "educational-research tasks" concepts has been analysed in the article. The views of modern researchers have been considered in relation to research training of students in the process of study of biological subjects. Examples of different types of tasks have been given on the formation of research abilities of students in the process of professional training.

Keywords: task, system of tasks, research abilities, educational-research tasks, professional training.

УДК 378.1

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ВИЩИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мочан Тетяна Михайлівна
м.Мукачево

У статті розглядаються проблеми розвитку педагогічної майстерності як найвищий рівень педагогічної діяльності з огляду ступеня впровадження педагогічних знань, наявності певних властивостей, рис, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога. Запропоновано дефініційний аналіз поняття «педагогічна майстерність», його особливості. Досліджено сутність таких його елементів як гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності; педагогічна техніка. Враховуючи специфіку педагогічної майстерності, багатомірність цього поняття розглянуто структуру та ключові компоненти.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна діяльність, педагогічна діяльність.

Актуальність теми дослідження. Сучасні тенденції розвитку освіти обумовлені вимогами суспільства та потребами у підготовці висококваліфікованих педагогів до професійної діяльності. У контексті цієї проблеми особливий інтерес становить формування педагогічної майстерності.

Важливі питання педагогічної майстерності в процесі реалізації професійних дій розглядаються з огляду рівня впровадження педагогічних знань, наявності певних властивостей, рис, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога. Це зумовлює потребу педагога в постійному самовдосконаленні, підвищенні своєї професійної майстерності.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання педагогічної майстерності завжди було предметом уваги багатьох видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів.

Аналіз вітчизняного і світового досвіду засвідчує, що педагогічна майстерність розглядається багатогранно існують різні підходи до її дослідження.

Питання педагогічної майстерності є в центрі уваги таких науковців як Ш.Амонашвілі, І.Зязюн, С.Логачевська, Л.Лузіна, Р.Скульський, Г.Сагач, О.Савченко та ін. Формуванню педагогічної майстерності, зокрема педагогічної техніки, присвячені роботи Ю.Азарова, Є.Барбінової, Є.Гришина, І.Зязюна, В.Кан-Каліка, Л.Крамущенка, А.Мудрика, Л.Рувинського, Д.Самуйленкова, В.Семиченка, І.Синиці, Н.Тарасович, М.Яковлева та ін.

Метою статті є визначити сутність поняття «педагогічна майстерність», виділити головні її елементи, розглянути структуру та ключові компоненти.

Виклад основного матеріалу. Значні дослідження проблеми педагогічної майстерності здійснив академік І.А.Зязюн. Науковець, фундатор теорії педагогічної майстерності, визначає сутність даного поняття як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (за умови, що ми характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). За твердженням автора, «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [4, с. 30].

Своє бачення дефініції виклали Л.Г.Кайдалова, Н.Б.Щокіна, Т.Ю.Вахрушева. На їх думку, педагогічна майстерність – це високе мистецтво навчання і виховання, що постійно удосконалюється. Підвищення педагогічної майстерності доступне кожному педагогу [2, с.4].

Науковці, досліджуючи питання педагогічної майстерності викладача ВНЗ стверджують що, педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і

рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного студента [2, с.6].

В українському педагогічному словнику С.У.Гончаренка педагогічна майстерність визначається, як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, необхідною умовою якої є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особисті риси і якості [1, с.251].

З точки зору професійної освіти дана дефініція дає характеристику педагогічної діяльності високого рівня, головною ознакою якої є бездоганне вміння навчати своїх учнів, сформувати в них позитивні риси особистості й характеру [7, с.235].

Показниками успішної професійної діяльності викладача є комплекс таких взаємопов'язаних характеристик, як: професійна компетентність, професіоналізм, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, між якими прослідкуємо зв'язок

Вищим проявом педагогічної майстерності є педагогічне мистецтво, педагогічна творчість. Педагогічна майстерність включає:

- особистісний компонент, як єдність мотиваційно-ціннісної складової (професійно-педагогічної направленості) і індивідуально-психологічних особливостей (загальних і професійно-педагогічних здібностей);
- інформаційно-теоретичний компонент: спеціальні, методологічні, психолого-педагогічні знання;
- діяльнісний компонент, який поєднує педагогічну технологію та техніку. [6, с.235].

Фундаментальним у нашому баченні сутності педагогічної майстерності є визначення її елементів:

- 1) гуманістична спрямованість;
- 2) професійна компетентність;
- 3) педагогічні здібності;
- 4) педагогічна техніка.

Гуманістична спрямованість (ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації) – орієнтація на особистість іншої людини, яка має право на самовираження, бути вільним у своїх діях і поведінці, прагне до самореалізації.

Професійна компетентність – поєднання знань педагога з дисципліни її методикою викладання з безпосередньою роботою з аудиторією, психологію якої мусить добре знати для успішної реалізації змісту матеріалу предмета.

Педагогічні здібності – передбачають наявність професійних комунікативних здібностей, що забезпечують готовність до позитивного спілкування, перцептивних здібностей, як показник високої професійної проникливості, педагогічної інтуїції, здатності сприймати й розуміти іншу людину, динамічної особистості, емоційної стабільності, оптимістичного прогнозування, креативності (творчість).

Педагогічна техніка (форма організації поведінки педагога) – прийоми володіння собою (організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами), які тісно поєднуються зі знаннями, спрямованістю і здібностями [4, с. 30–34].

Вагомим є формулювання структурних компонентів педагогічної майстерності у дослідженнях Л.Г.Кайдалова, Н.Б.Щокіна, Т.Ю.Вахрушева, а саме:

- професійна компетентність – знання педагогіки, психології, логіки, принципів, форм і методів навчання і виховання, змісту навчального предмета та індивідуальних особливостей студента; вміння спілкуватися, дохідливо викладати навчальний матеріал, вести полеміку, керувати дискусією, використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, зацікавлювати і підтримувати увагу, аналізувати та оцінювати знання та вміння студентів, володіти комп'ютером; нави-

- чки усного мовлення, розподілу власної уваги, орієнтування в часі;
- особисті якості – науковий світогляд, висока моральність, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційна стійкість, витримка, наполегливість, співчуття, терплячість і доброзичливість;
- педагогічна техніка – комплекс умінь та навичок, що дають змогу досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні студентів (міміка, жести, техніка мовлення, техніка педагогічного спілкування, вміння контролювати власні емоції, настрої тощо);
- педагогічний такт – вміння обирати відповідний тон і стиль спілкування із студентами, колегами;
- педагогічна творчість – заснована на повноті інформації, науковому прогнозі, умінні педагога кожного разу по-новому й ефективно застосовувати в навчально-виховному процесі різні комбінації форм і методів педагогічного впливу. Розмаїття педагогічних ситуацій, виникнення проблем, прагнення підійти до їх вирішення нестандартно на основі своєї уяви обумовлюють педагогічну творчість. Робота «за шаблоном» значно збіднює педагогічний процес і негативно впливає на авторитет педагога;
- гуманістична спрямованість – одна з визначальних характеристик майстерності. Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на стійкому інтересі до нього. Основою її є ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки і відносин тощо;
- культура мовлення – майстерне володіння словом, уміння точно, доступно, емоційно, образно висловлювати свої думки, оскільки всі педагогічні задуми, цілі та завдання реалізуються в педагогічній взаємодії – спілкуванні зі студентами;
- педагогічні здібності – це особливі якості особистості викладача, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності [2, с.8-9].

Прояв майстерності полягає в успішному вирішенні професійно-педагогічних завдань та високому рівні організації навчально-виховного процесу. Однією з найбільш суттєвих особливостей професійної діяльності педагога є те, що успішність та результативність його роботи безпосередньо залежить від рівня оволодіння майстерністю, професійної компетенції.

Виходячи із цього, виділяють такі рівні педагогічної майстерності:

- елементарний рівень майстерності характеризується наявністю тільки окремих професійно значущих якостей. На

цьому рівні педагог, як правило, спирається на досвід викладачів-майстрів. Проте, якщо викладач зупиняється лише на етапі методичних прикладів, про які йому розповідали в процесі навчання у вищому навчальному закладі або про які він читав у спеціальній літературі, спостерігав під час відкритих занять, то він перетворюється на інтерпретатора чужих ідей, механічно і часто бездумно повторюючи те, що йому відомо. Звичайно на елементарному рівні педагог володіє предметом викладання, але йому не вистачає спрямованості на розвиток студентів, техніки організації діалогу. При цьому продуктивність роботи низька;

- базовий рівень – викладач вже володіє основами педагогічної майстерності: гуманістичною спрямованістю, побудовою відносин зі студентами і колегами на позитивній основі. Ним засвоєний предмет викладання і методично правильно будується навчальний процес;
- досконалий рівень – характерні чітка спрямованість дій викладача, їх висока якість, співпраця в спілкуванні, планування і організація діяльності на тривалий час з метою розвитку особистості, самокритичне ставлення до власного досвіду, самовизначення позитивних і негативних сторін у своїй педагогічній діяльності;
- творчий рівень є найвищим у педагогічній майстерності. Викладач ініціативно і творчо підходить до професійної діяльності, є генератором ідей. Він здатний відходити від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Його діяльність відрізняється оригінальністю прийомів взаємодії з опорою на рефлексію. Крім цього, такий викладач здатний бачити проблему в цілому, уміє загострити увагу на головному. На даному етапі яскраво виявляється індивідуальний стиль діяльності [6, с. 7–8].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, на нашу думку, доцільно звернутися до слів Ю. К. Бабанського, який зауважив, що діяльність майстрів педагогічної праці виконує своєрідну функцію експертної оцінки близьких, середніх та далеких перспектив розвитку практики навчання й виховання [3, с.575].

Рівень педагогічної майстерності педагога є показником професіоналізму діяльності вчителя. Тому можемо зробити висновок, що педагогічна майстерність – це високий рівень результатів професійної діяльності, вміння запроваджувати і реалізовувати свій творчий потенціал за рахунок умілого конструювання педагогічного процесу.

Подальші наукові зусилля плануємо спрямувати на виявлення актуальних концептів розвитку педагогічної майстерності, дослідження питання професійної компетентності, педагогічної техніки, як елемент педагогічної майстерності.

Література та джерела

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кайдалова Л.Г. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник / Л.Г.Кайдалова, Н.Б.Щокіна, Т.Ю.Вахрушева – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
3. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 2006. – 606 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Періг І.М. Професійна майстерність викладача як умова ефективного дидактичного процесу в університеті / І.М.Періг // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. –К., 2011. – Вип. 27. – С.230-235
6. Приходько А.И. Основы педагогического мастерства: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / А.И.Приходько, Н.Б.Щекина. – Х.: Издатель Шуст А. И., 2001. – 88 с.
7. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

В статті розглядаються проблеми розвитку педагогічного мастерства як вищого рівня педагогічної діяльності з урахуванням ступеня впровадження педагогічних знань, наявності визначених характеристик, черт, розвиток яких забезпечено професійною саморозвитком педагога. Представлено дефініційний аналіз поняття «педагогічне мастерство», його особливостей. Досліджено сутність таких його елементів як гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності; педагогічна техніка. Учителювавши специфіку педагогічного мастерства, багатомірність цього поняття розглянуто структуру і ключові компоненти.

Ключові слова: педагогічне мастерство, професійна діяльність, педагогічна діяльність.

The article deals with the problems of pedagogical skills' development as the highest level of teaching activity, considering the extent of the pedagogical knowledge introduction, the availability of certain characteristics and features, development of which will provide professional self-

development of the teacher. The article reveals the definitional analysis of the concept of "pedagogical skills" and its main features. It has also been researched the essence of such elements as humanistic orientation, professional competence, teaching ability; pedagogical technique. The structure and the key components have also been discussed, taking into account the specificity of pedagogical skills and the multidimensionality of the concept.

Key words: pedagogical skills, professional activity, teaching activity.

УДК 378.147

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

Мурадханян Ірина Саркісівна

м.Чернівці

У статті проаналізовано етапи формування навичок та вмій англомовного спілкування студентів-правників, представлено вправи, спрямовані на розвиток професійного англомовного діалогу. Використання фахових автентичних діалогів повинно ґрунтуватися на принципі професійної комунікативної спрямованості, що допомагає відтворити реальні професійні ситуації. Підкреслюється важливість вмотивованості вправ, а також необхідність поглиблення знання термінологічної лексики. Цілісний підхід до розробки етапів навчання забезпечує гармонійність та ефективність навчального процесу.

Ключові слова: етапи навчання англомовного діалогу, дискусія, майбутні правники.

Постановка проблеми. Визнання Україною юрисдикції Європейського суду з прав людини, підписання й ратифікація європейської конвенції вимагає подальшого вдосконалення методики викладання англійської мови правознавцям. Нове покоління юристів потребує якісних знань англійської мови, яка є робочою мовою Ради Європи та Європейського суду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему створення системи вправ для навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою розглядали науковці: Н.Ф.Бориско, З.М.Корнева, Л.Г.Морська, Н.К.Склярєнко, І.А.Федорова та ін.

Метою статті є активізація вправ для розвитку комунікативних навичок студентів-юристів.

Виклад основного матеріалу. Вправи для навчання майбутніх правознавців іноземної мови розробляються на основі професійного змісту навчання та навичок професійно спрямованого спілкування. Кожна вправа повинна складатися із завдання та контролю за виконанням завдання.

Принцип професійної комунікативної спрямованості передбачає, що завдання до вправи створюють ситуацію усного професійного спілкування, відтворюють їхні найважливіші риси, динаміку взаємостосунків суб'єктів спілкування. Для забезпечення професійної спрямованості вправ необхідно використовувати фахові автентичні діалоги. Зразки мовлення, які відтворюють реальні професійні ситуації, допомагають формувати професійну компетенцію майбутніх юристів.

Для ефективного виконання завдання важливим є спосіб організації вправ, які виконуються у парах з подальшою демонстрацією результатів перед академічною групою. Важливо використовувати вправи з рольовою грою. Всі вони повинні бути вмотивованими; рецептивно-продуктивними, комунікативними; з повним і мінімальним керуванням, з рольовими компонентами; фронтальними, індивідуально-послідовними, груповими; усними, письмово-усними [4, с.11]. Всі завдання повинні ґрунтуватися на професійно важливому мовному матеріалі і бути спрямованими на розвиток професійних здібностей. Важливим є використання фахових автентичних аудіо-діалогів, які є зразком професійного мовлення.

Процес навчання усного мовлення складається з формування мовленнєвих навичок, їхнього вдосконалення та розвитку власне умій англомовного спілкування.

На першому етапі оволодіння професійно орієнтованим іншомовним діалогічним мовленням необхідно активізувати попередні знання студентів про типові ситуації спілкування юристів шляхом групової бесіди, мовних опор, розпізнавання під час аудіювання реплік, які висловлюють певні мовленнєві наміри.

Прикладом може бути наступна ситуація: **Imagine that you are a journalist from Ukraine asking a British student about his feelings for the British monarchy. Discuss the functions of the Sovereign, Powers of the Queen in Government, the hereditary principle in the UK. Work in pairs.**

Мета наступного етапу полягає у демонстрації аудіо-тексту і перевірці його розуміння. На цьому етапі відбувається формування і вдосконалення лексики, граматичних та фонетичних навичок студента. Під час цього процесу намагаємось активізувати попередні знання у груповій бесіді з використанням прийому "brainstorm": знаходимо відповідності між словом та його значенням, імпровізуємо діалог перед прослуховуванням, відповідаємо на запитання щодо змісту, підтверджуємо або спростовуємо зміст тексту, заповнюємо пропуски, висловлюємо власну думку щодо змісту аудіо-тексту [2, с.235].

Мета: перевірка розуміння прослуханого аудіо-тексту.

Завдання: Listen to the recording about the authentic cases. Discuss each case in class and decide the following: Was justice done? If you were the judge, would you give a different sentence? How would you have felt if you had been the victim of the crime? How would you have felt if you had been the defendant? Listen once more and mark the following as True (T) or False (F).

На наступному етапі відбувається формування та розвиток комунікативних навичок. Студенти складають діалоги і ситуації на основі діалогу-зразка. Вони відтворюють ключові моменти, знаходять відповідні репліки, аналізують структуру діалогу-зразка, формують запитання і відповіді з використанням мовленнєвого зразка, переказують діалог в монологічній формі, створюють мікродіалог за ситуацією, яка є аналогічною діалогу-зразку. Наприклад, *work in pairs. Each pair should consist of a "criminal" and a "defence lawyer".* **Step 1:** The lawyer questions his client (the criminal) and finds out all the circumstances of the crime.

Step 2: The lawyer delivers a speech trying to establish his client's innocence. **Step 3:** The rest of the group – the jurors – deliver the evidence and bring in a verdict.

На останньому етапі пропонуємо студентам вправи для розвитку комунікативних навичок. Студенти намагаються аналізувати ситуацію, приймати рішення, знаходити компроміс. **Приклад 1:** - Divide into two groups – pro and con, and conduct a debate on the origins of criminality. Appoint the "Chair" of the debate who will give the floor to the speakers of both teams. **Приклад 2:** Describe the current attitudes to the following problems: International terrorism. Political correctness. Drugs. Make up no fewer than 7 sentences.

Вправи цього етапу спрямовані на розвиток умій узагальнення інформації, що міститься в тексті, виділення фактів згідно з поставленим питанням, формулювання висновків, висловлення та аргументація своєї точки зору, оцінка фактів і подій, участь у бесіді, взяття ініціативи при обговоренні, уточнення інформації,

прогнозування розвитку подій [3, с.152]. Наприклад, *There have been a string of bank robberies in the local area recently. Police are investigating the crimes and making the photofits of the suspects. Work in pairs. Each pair should consist of a police inspector and a witness. The police inspector is questioning the eye-witness to find out all the necessary details of the suspect's appearance. Using the information obtained they make up a photofit by completing the drawings (computer).*

Цілісний підхід до розробки етапів навчання забезпечує гармонійність та ефективність навчального процесу, формує у студентів професійно орієнтовану іншомовну комунікативну компетенцію.

Для ведення професійно-орієнтованої бесіди або дискусії студентам необхідно постійно поглиблювати знання термінологічної лексики.

Очевидно, що вивчення лексики професійного спрямування буде тим успішнішим і ефективнішим, чим краще буде зроблений вибір іншомовного матеріалу, який долучається до навчального процесу. Вдало підібраний оригінальний текст виховує культуру термінологічного спілкування студентів, розширює їхню професійно орієнтовану ерудицію.

На початковому етапі вивчення англійської мови професійного спрямування студенти більш зацікавлені та продуктивно опрацьовують термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю, періодичних видань за фахом. Надалі можливе самостійне опрацювання термінології з неадаптованих автентичних текстів наукового стилю. Таким чином, студент не лише отримує певну суму знань та навичок, але й навчиться самостійно й оперативно використовувати отриману інформацію у повсякденній

діяльності. Робота над текстом з фаху починається з фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень, як ізольовано, так і в реченнях при відтворенні вправ рецептивного і репродуктивного характеру. Завдяки ефективному засвоєнню термінології і створенню творчої, ділової і доброзичливої робочої атмосфери на занятті, коли всі дії студента є вмотивованими і підпорядкованими головному – досягти позитивного результату, показати і проявити себе, розкрити свій фаховий і мовленнєвий потенціал. формується активний вокабуляр юриста, формується його професійне мислення [1, с.191].

Висновки. Отже, на основі вищевказаного можна стверджувати, що навчання англійської мови за професійним спрямуванням полягає у формуванні позитивної мотивації, тобто прагнення студентів немовних вузів до практичного оволодіння іноземною мовою як засобом отримання спеціальної інформації з фахового предмета, так і засобом спілкування у професійно-ділових ситуаціях. Ці функції реалізуються через зміст самого навчального матеріалу, зокрема юридичних текстів з використанням спеціальної термінології.

Перспективи подальших розвідок. Звичайно, проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутого питання. Наведена нами система вправ для вивчення лексики професійного спрямування може слугувати у подальших дослідженнях особливостей комунікативної компетенції, а також виховання культури термінологічного спілкування студентів-юристів зокрема. Особливості розглянутих нами вправ можуть враховуватись при проведенні аудиторних занять та у самостійній роботі для подальшого вдосконалення фахового та мовленнєвого потенціалу.

Література та джерела

1. Купрієвич О.А. Концепція підручника для студентів-правників / О.А.Купрієвич // Проблеми семантики слова, речення і тексту. – 2003 – Вип. 9 – С. 190-193
2. Максимов С.С. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови). Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання: [навч. посібник] / С.С.Максимов – К.: Ленвіт, 2007. – 416 с.
3. Пасов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е.И.Пасов – М. Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Склярєнко Н.К. Типология вправ в інтенсивному наванні іноземних мов / Н.К.Склярєнко // Гуманітарні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць. – К: КДППМ, 1992. – С.9-14

В статтє проанализированы этапы формирования навыков и умений англоязычного общения студентов-юристов, представлены упражнения, ориентированные на развитие профессионального англоязычного диалога. Использование аутентичных диалогов должно основываться на принципе профессиональной коммуникативной направленности, что помогает воссоздать реальные профессиональные ситуации. Подчеркнута важность мотивированности упражнений, а также необходимость углубления знаний терминологической лексики. Целостный подход к разработке этапов обучения обеспечивает гармонию и эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: этапы обучения англоязычному диалогу, дискуссия, будущие юристы.

The article deals with the stages of formation English-speaking communication ability of law students. Supplementary exercises to develop professional English dialogues have been presented. The use of special authentic dialogues is based on professional communicative principle. It helps to create real professional situations. The importance of motivation, aimed at the development of professional skills has been stressed. The article focuses on the necessity of enriching terminology lexics by the students as well. Complex approach to the problem under the research proves harmony and effectiveness of the teaching process.

Key words: stages of English dialogue teaching, discussion, future law students.

УДК 371.59

ПОТЕНЦІАЛ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНИХ ШКІЛ ДЛЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТИЗМУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Назаренко Галина Анатоліївна
м.Черкаси

У статті висвітлюються потенційні можливості громадсько-активної школи для виховання культури демократизму старшокласників. Розглядаються особливості демократизації шкільного життя, налагодження партнерства школи з державним, комерційним та некомерційним секторами українського суспільства у вирішенні життєво важливих проблем учнівської молоді, організації волонтерської діяльності у місцевій громаді. Акцентовується увага на окремих аспектах активізації діяльності громадсько-активних шкіл в контексті досліджуваної проблеми.

Ключові слова: громадсько-активна школа, культура демократизму, демократизація, партнерство, волонтерство.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Становлення та розвиток громадянського суспільства в Україні передбачає активну співучасть громадян-суб'єктів у реалізації своїх прав і свобод у соціальній, економічній, політичній та духовній сферах суспільного життя, вплив на процес прийняття суспільно-політичних рішень та забезпечення ефективного контролю громадянського суспільства за політичною діяльністю як інститутів влади, представницьких органів, так і окремих політичних діячів, представників державної влади та місцевого самоврядування. Це, в свою чергу, актуалізує проблему виховання у кожного громадянина нашої держави культури демократизму як культури визнання й реалізації демократії.

По відношенню до владних структур культура демократизму – це порядок здійснення влади, спосіб управління суспільними справами на засадах принципів демократії. Це орієнтація на реальні потреби й запити громадян, втілення їх невідчужуваних прав та свобод. За сучасних умов демократизм, окрім іншого, означає особисту індивідуальну свободу людини, її соціальну активність; участь громадян у житті держави, у розв'язанні проблем життя громадянського суспільства.

Особистість, якій притаманна культура демократизму високого рівня, – це громадянин демократичної держави, активний, самостійний та відповідальний суб'єкт громадянського суспільства, який усвідомлює демократичні цінності, відчуває і цінує свою свободу і власну гідність, здатний до самоствердження (самопізнання, самовизначення, самореалізації) та взаємодії з владними структурами та органами місцевого самоврядування у соціальній, економічній, політичній та духовній сферах життя громадянського суспільства, спроможний демократичними способами захищати та відстоювати власні права і свободи, прогресивний демократичний розвиток своєї держави [3, с.5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти виховання культури демократизму особистості в умовах розбудови суспільно-політичного життя в Україні висвітлюються у наукових працях В.Бєбика, Є.Головахи, М.Головатого, М.Корнева, В.Рєбкала, де демократична політична культура розглядається під кутом зору узагальнених політико-психологічних характеристик людини й залежить від ступеню її політичної розвиненості, вміння реалізувати власні політичні знання у межах функціонуючої політичної системи. Наукові доробки М.Боришевського, І.Жадан, Л.Овдієнко розкривають психологічні особливості демократичної політичної культури у їхньому тісному зв'язку з освітою в умовах суспільних змін. У дослідницьких роботах Н.Гедікової, Н.Дембицької, М.Катаєвої, В.Москаленко акцент робиться на психологічних чинниках процесу формування демократичної політичної культури особистості через аналіз процесу її політичної соціалізації. Наукові роботи В.Васютинського, Г.Дилігенського, Д.Ольшанського, М.Слюсаревського, О.Шестопаля висвітлюють сутність демократичної політичної культури особистості в контексті дослідження масової політичної свідомості та політичної поведінки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак потребують аналізу потенційні можливості сучасних освітніх технологій для виховання культури демократизму учнів старших класів, визначення оптимальних форм та методів підвищення ефективності означеного процесу.

Метою статті є висвітлення потенціалу громадсько-активних шкіл для виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, сприяння усвідомленню ними взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві, гуманізму, толерантності, власної спроможності впливати на життя громади, готовності самостійно реалізовувати власні рішення та відповідати за їх наслідки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім, зазначимо, що активне становлення громадсько-активних шкіл (ГАШ) в Україні стало можливим завдяки діяльності Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», заснованого Міжнародним фондом «Відродження», щодо впровадження програми «Школа як осередок розвитку громади». Відповідно до концепції громадсько-орієнтованої освіти, названа програма сприяє розвитку громадської активності у співпраці всіх членів місцевих громад і розвитку громадянського суспільства у цілому. Іншими словами, філософія діяльності ГАШ базується на партнерстві школи і громади, розвитку громадської самоорганізації й самоуправління, запровадженні демократичних засад у життєдіяльність навчального закладу, місцевої громади та окремої особистості.

Завдяки налагодженню партнерських стосунків між школою та всіма ресурсами громади громадсько-активні школи стають освітньо-культурними центрами, що готові й спроможні надавати великий спектр послуг для дітей, молоді, сімей і громадських інституцій. Крім цього, ГАШ залучає громаду до процесу управління школою: навчальний план такої школи орієнтується на інтереси й потреби дітей та громади; батьки учнів беруть участь у прийнятті рішень щодо якості освіти їхніх дітей та участі в житті школи; шкільні приміщення надаються громадським інституціям для реалізації спільних довгострокових освітніх, оздоровчих, культурних та соціальних програм; налагоджуються партнерські стосунки між шкільною адміністрацією, учнями, батьками та місцевими органами влади; бізнес-структури та окремі підприємці залучаються до співпраці задля покращення життя громади [1].

Для становлення культури демократизму зростаючої особистості надзвичайно важливими є такі засадничі принципи діяльності громадсько-активних шкіл, як-от: розвиток активної життєвої позиції учнів, активізація усіх членів місцевої громади задля вирішення власних проблем, взаємодія у визначенні потреб та ресурсів громади; визнання ролі усіх членів громади в освіті та розвитку громади, покращенні життя для кожного члена громади; створення умов для набуття учнівською молоддю досвіду громадської активності; орієнтація на ідеали громадянського суспільства, на демократизацію усіх сфер соціального життя [2].

Діяльність ГАШ спрямована також на впровадження демократичних принципів у всі аспекти шкільного життя, сприяння розвиткові шкільного самоврядування, формування у всіх учасників взаємодії демократичної культури як основи розвитку громадянського суспільства:

– по-перше, завдяки організації роботи *дискусійних клубів*, заохочується прагнення старшокласників висловлювати свою думку і поважати думку інших, відігравати активну роль у суспільних справах;

– по-друге, *децентралізація та демократизація* процесу управління школою сприяє залученню більшої кількості людей у процес прийняття важливих для школи і громади рішень. Учнівські, педагогічні та батьківські органи самоврядування, діючи незалежно один від іншого, складають єдину систему шкільного самоврядування, спрямованого на реалізацію прав, свобод та забезпечення культурно-освітніх й соціальних потреб усіх учасни-

ків спільної взаємодії. Це дає змогу учням спостерігати реальні приклади демократії в дії. Беручи участь в *учнівському самоврядуванні*, старшокласники громадсько-активних шкіл на практиці навчаються демократичним процедурам, зокрема, участі у передвиборній кампанії та самих виборах шкільного активу, у прийнятті на загальношкільному рівні рішень, які стосуються безпосередньо учнівської молоді, у самостійній організації життєдіяльності школи. Старшокласники здійснюють поточне і стратегічне планування діяльності, навчаються брати відповідальність за реалізацію спільних цілей;

– по-третє, невід'ємною складовою життя громадсько-активної школи є *волонтерство*, яке заохочує учнів брати активну участь у житті місцевої громади, розвиває у старшокласників почуття довіри та поваги до учасників спільної взаємодії, дає змогу відчувати себе громадянином, який спроможний зробити реальний внесок у розвиток своєї громади. Допомога літнім людям, дітям із незможних родин, членам громади з особливими потребами; організація екологічних акцій (прибирання громадських парків, скверів, пришкольного подвір'я тощо), проведення культурно-просвітницької діяльності на користь громади (організація урочистих заходів, святкування, літніх таборів, молодіжних дискотек, створення музеїв, відкриття для потреб мешканців села бібліотечних фондів школи та ін.), здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності (організація спортивних змагань і родинних турнірів, проведення лекторіїв з питань здорового способу життя, випуск валеологічних газет та листівок, зустрічі зі спортсменами, медичними працівниками, налагодження роботи спортивних гуртків і секцій, відкритих для учнів і мешканців громади, надання можливості користування спортивним інвентарем тощо) – ось далеко не повний перелік конкретних справ старшокласників громадсько-активних шкіл, участь у яких сприяє розвитку в учнів почуття громадянськості, зміцнює відчуття власної гідності й упевненості у собі [4, с.4-20].

Як зазначалось вище, особливою турботою громадсько-активних шкіл є встановлення та розвиток *партнерства* як взаємовигідних відносин органів державної влади на місцях (державний сектор), бізнесу (комерційний сектор) і громадських інституцій (некомерційний сектор). Це партнерство вибудовується на принципах рівноправності сторін, довіри у відносинах, взаємоповаги та врахування інтересів сторін, свободи вибору обговорюваних питань, сумлінності у відносинах сторін соціального партнерства, добровільності прийняття сторонами певних зобов'язань; компромісу щодо вирішення розбіжностей, що виникають у ході переговорів; зобов'язковості виконання досягнутих домовленостей; взаємного інформування сторін про зміну ситуації; відповідальності сторін за невиконання прийнятих зобов'язань і рішень; прозорого інформування про хід виконання завдань соціального партнерства; систематичності контролю за виконанням прийнятих у рамках соціального партнерства угод, колективних договорів і рішень; гласності у виконанні прийнятих сторонами рішень [5, с.8-11].

Наголосимо, що набутий старшокласниками досвід активної

діяльності у громаді на засадах зазначених вище принципів є надто важливим для опанування ними демократичних процедур як проявів культури демократизму особистості.

Важливою в контексті досліджуваної нами проблеми є *співпраця* громадсько-активної школи з *громадськими організаціями*. Будучи інтегрованою в життя місцевої громади, ГАШ забезпечує підтримку громадським організаціям: надає у користування обладнання школи, допомагає проводити опитування та консультації з актуальних питань розвитку місцевої громади, співпрацює у розробленні та впровадженні громадських проєктів, організовує спільні громадські слухання, дискусії, дебати, «круглі столи», семінари, перемовини, а також масові зібрання громади – сходини села, мітинги, віча та ін. [6, с.11-17].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З огляду на висвітлене вище, доходимо висновку про те, що діяльність громадсько-активних шкіл у місцевій громаді є максимально наближеною до прямої демократії та характеризується розвинутим самоврядуванням, участю партнерів по взаємодії у прийнятті важливих для життєдіяльності громади рішень, прозорістю та відкритістю процесу вирішення проблем суспільної значущості, свободою висловлення членами громади власних поглядів з важливих питань, готовністю окремих громадян, громадських організацій та представників органів місцевого самоврядування до взаємодії щодо покращення життя громади. Старшокласники ГАШ на практиці навчаються ініціювати та брати участь в обговоренні проблем, важливих для життєдіяльності молоді, а також співпрацювати з владними структурами та органами місцевого самоврядування щодо вирішення актуальних питань життя учнівської молоді та інших членів місцевої громади.

Втім, вважаємо за необхідне наголосити на деяких недостатньо використовуваних громадсько-активними школами потенційних можливостях для виховання культури демократизму старшокласників: в організації взаємодії учнівської молоді з владними структурами та органами місцевого самоврядування доцільно, на наш погляд, забезпечувати набуття учнями 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. Крім цього, важливо в організації діяльності дискусійних клубів сприяти опануванню старшокласниками на когнітивному рівні демократичних способів впливу на владу з метою покращення життя місцевої громади, 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. Використання висловлених пропозицій, на нашу думку, посилюватиме демократичну спрямованість діяльності громадсько-активних шкіл.

Література та джерела

1. Громадсько-активна школа: філософія та принципи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/scdd_what_social_active_school/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Модель громадсько-активної школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/scdd_model_social_active_school/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Назаренко Г.А. Виховання культури демократизму старшокласників: особливості дослідно-експериментальної роботи / Галина Анатоліївна Назаренко // Рідна школа. – 2013. – №12 (1008). – С.3-9
4. Стандарти громадсько-активної школи: волонтерство: навчально-методичний посібник / Мирослава Яківна Товкало, під заг. ред. Лідії Іванівни Даниленко. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 52 с.
5. Стандарти громадсько-активної школи: партнерство: навчально-методичний посібник / Лариса Миколаївна Ткаченко, під заг. ред. Лідії Іванівни Даниленко. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 42 с.
6. Стандарти громадсько-активної школи: розвиток громади: навчально-методичний посібник / Мирослава Яківна Товкало, під заг. ред. Лідії Іванівни Даниленко. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 50 с.

В статтє освещаются потенциальные возможности общественно-активной школы для воспитания культуры демократизма старшеклассников. Рассматриваются особенности демократизации школьной жизни, налаживания партнерства школы с государственным, коммерческим и некоммерческим секторами украинского общества в реализации жизненно важных проблем учащейся молодежи, организации волонтерской деятельности в местном сообществе. Акцентируется внимание на некоторых аспектах активизации деятельности общественно-активных школ в контексте исследуемой проблемы.

Ключевые слова: общественно-активная школа, культура демократизма, демократизация, партнерство, волонтерство.

The article highlights the potential of the social school for the education of culture of democracy in high school pupils. The features of the democratization of school life, school partnership with government, business and non-profit sectors of Ukrainian society in addressing vital is-

sues of school youth, organization of volunteers' activities in the local community have been considered. Attention is focused on some aspects of the revitalization of Community Schools in the context of the investigated problem.

Key words: community school, the culture of democracy, democratization, partnership, volunteerism.

УДК 744:378

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ницак Іван Дмитрович
м.Дрогобич

У статті проаналізовано стан і тенденції розвитку інженерно-графічної освіти в умовах трансформаційних процесів соціально-економічного характеру. Запропоновано важливі напрямки науково-педагогічного пошуку, націлені на підвищення якості інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій у педагогічному ВНЗ: обґрунтування теоретико-методичних засад й оновлення концепції навчання інженерно-графічних дисциплін вчителя технологій; дослідження психолого-педагогічних основ навчання студентів інженерно-графічних дисциплін й врахування їх впливу на формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця; перегляд й удосконалення методичної системи навчання студентів інженерно-графічних дисциплін як важливої складової цілісної системи професійної підготовки вчителя технологій.

Ключові слова: інженерно-графічна підготовка, креслення, учитель технологій.

Постановка проблеми. Нині система освіти України вступила в період фундаментальних змін, що характеризуються новим розумінням цілей і завдань навчання, усвідомленням необхідності переходу до моделі неперервної освіти, новим концептуальним підходом до розробки й використання технологій навчальності діяльності.

Технологічна освіта в школі покликана підготувати підрастаюче покоління до умов життєдіяльності в сучасному суспільстві, формувати технічно освічену особистість, підготовлену до життя й активної природовідповідної предметно-перетворювальної діяльності [3].

Розв'язання завдань технологічної освіти потребує переосмислення системи підготовки майбутніх учителів. В умовах професійного становлення вчителя технологій пріоритетним стає підготовка грамотної, компетентної, творчої особистості педагога; формування комплексу технологічних, технічних, графічних, економічних, естетичних, екологічних знань й умінь, розвиток мисленневих процесів особистості, здібностей до творчої самореалізації та ін.

Професійно значущі якості вчителя технологій безпосередньо пов'язані з його інженерно-графічної підготовкою, яка становить важливу складову компетентності фахівця. Уміння розв'язувати професійно-графічні завдання великою мірою визначають якість педагогічної діяльності в цілому, що актуально для реалізації трудової та графічної підготовки школярів й подальшої трудової діяльності в нових соціально-економічних умовах.

Сучасне інформаційне суспільство, яке характеризується автоматизацією й комп'ютеризацією усіх сфер життєдіяльності людини, висуває нові вимоги до якості інженерно-графічної підготовки фахівця, його компетентності, спроможності успішно розв'язувати професійно-технічні задачі графічним способом. Це зумовлює перегляд змісту й методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін, зокрема у педагогічному ВНЗ, пошук ефективних шляхів підвищення рівня інженерно-графічної підготовки вчителя технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання інженерно-графічних дисциплін молоді широко досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Теоретичні основи графічної підготовки школярів та студентів

знайшли відображення у навчальних посібниках та підручниках Є. Антоновича, К. Близнюк, С. Боголюбова, Д. Борисова, В. Ваніна, В. Вяткіна, В. Левицького, В. Михайленка, А. Хаскіна та ін. Методичні засади навчання графічних дисциплін вчителя технологій (трудового навчання, креслення) висвітлені О. Ботвінниковим, А. Верхолюю, І. Вишнепольським, В. Гервером, С. Дембінським, В. Кузьменком, І. Ройтманом, В. Сидоренком та ін.

Мета статті – здійснити аналіз стану й намітити тенденції розвитку інженерно-графічної освіти в умовах трансформаційних процесів соціально-економічного характеру.

Постановка завдання – дослідити, виявити й теоретично обґрунтувати важливі напрямки науково-педагогічного пошуку, орієнтовані на підвищення якості інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій у педагогічному ВНЗ.

Основний матеріал дослідження. Особлива роль у педагогічному ВНЗ відводиться вивченню інженерно-графічних дисциплін, орієнтованих на формування системи знань й умінь виконувати, складати та читати графічну документацію, підготовку фахівця до розв'язання професійно-технічних завдань графічними засобами.

Інженерно-графічна підготовка студентів є основою інтелектуального становлення особистості, сприяє розвитку творчих здібностей, просторової уяви, образного й технічного мислення; формує здатність до конструювання та моделювання, втілення технічного задуму в матеріалі. Сформованість графічних умінь і навичок впливає на успішність засвоєння техніко-технологічних і методичних відомостей, є запорукою успішного вивчення фахових дисциплін [1; 2].

Аналіз теорії і практики навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій показав значну невідповідність рівневій сучасного виробництва, яке характеризується широким використанням новітніх технічних засобів створення й «читання» графічної документації на базі ЕОМ, впровадженням систем автоматизованого проектування (САПР), змінами у змісті професійної діяльності осіб, що працюють з графічною документацією та ін.

З появою інтелектуальних комп'ютерних систем автоматизованого проектування роль інженерно-графічних дисциплін у педагогічному ВНЗ суттєво зростає: розширюється галузь використання графічних знань, підвищуються інтелектуально-творчі можливості графічної діяльності.

Традиційно ознайомлення з інженерно-графічними дисциплінами учителів технологій передбачало вивчення нарисної геометрії і креслення, що становило основу для подальшого успішного опанування загальнотехнічними (інженерними) навчальними предметами на старших курсах. Однак у сучасних умовах все актуальнішим постає питання обробки графічної інформації засобами комп'ютерної техніки, що забезпечує підвищення продуктивності праці, якості виконаної роботи, створює умови для швидкого доступу до бази графічних зображень, їх редагування та тиражування з мінімальними затратами часу. Тому базова інженерно-графічна підготовка студентів уже не може обмежуватися лише нарисною геометрією і кресленням; вона трансформується, розширюється і поглиблюється через вивчення нових навчальних дисциплін, зокрема, пов'язаних з комп'ютерною технікою («Комп'ютерна графіка», «Інженерна та комп'ютерна графіка»,

«Системи автоматизованого проектування» та ін.).

Використання комп'ютерної техніки й сучасних САПР зумовлює переосмислення змісту навчання інженерно-графічних дисциплін. Уже не потрібно багато утилітарних знань – знання вимог стандартів щодо оформлення креслеників (рамка, шрифти, порядок нанесення розмірів та ін.), оскільки САПР дозволяє автоматизувати великий обсяг рутинної роботи, володіє банком типових деталей машин і механізмів та їх елементів. Відповідно, навчання інженерно-графічних дисциплін вчителя технологій має бути спрямоване на формування готовності до інженерно-графічної діяльності з використанням методології комп'ютерного моделювання, можливостей асоціативного креслення, застосування інформаційних технологій при створенні конструкторської документації і розв'язанні професійних інженерно-графічних завдань.

Система ступеневої підготовки вчителя технологій має забезпечити належну інженерно-графічну підготовку студентів, що відповідає усім вимогам сьогодення. Майбутній фахівець, використовуючи графічні засоби й можливості сучасних інформаційних технологій, має швидко знаходити рішення, пов'язані з розробкою конструкторської документації (ескізи, кресленики, схеми та ін.) та технологічного процесу виготовлення виробу (технологічні карти, операційні й маршрутні карти та ін.), забезпечувати розвиток технічної творчості і просторового мислення учнів, розширювати політехнічний світогляд школярів, поглиблювати усвідомлення можливостей графічних засобів передачі інформації.

Нині усе частіше проявляються суперечності між:

- потребами сучасної загальноосвітньої школи у кваліфікованих учителях технологій, що володіють професійно-важливими якостями, необхідними для здійснення належної графічної підготовки сучасних школярів, розвитку їхніх образно-графічних здібностей, просторового, технічного та творчого мислення й існуючою традиційно-консервативною системою навчання інженерно-графічних дисциплін у педагогічному ВНЗ з домінуванням репродуктивних методів навчання;

- досягненнями в галузі графічної культури, сучасного виробництва (розширення способів графічного представлення інформації; зміна професійної діяльності фахівців, пов'язаної з графічною документацією, автоматизація графічної діяльності засобами САПР та ін.) й усталеними підходами до навчання інженерно-графічних дисциплін студентів педагогічних ВНЗ, що не відповідають сучасному змісту графічної діяльності і її технічному забезпеченню;

- низьким рівнем інженерно-графічної підготовки студентів молодших курсів педагогічних ВНЗ, зумовленим відсутністю системи графічних знань, вмінь та навичок, графічної культури, недостатньою сформованістю просторового і технічного мислення та високим рівнем вимог до фахової підготовки вчителя технологій, якостей педагога, необхідних для успішної навчально-пізнавальної й навчально-професійної графічної діяльності;

- усвідомленням важливості інженерно-графічної складової у системі професійної підготовки вчителя технологій, якістю навчання студентів графічних дисциплін та відсутністю всебічного аналізу дидактичних підходів, відповідних теоретико-методологічних засад й науково-методичного інструментарію інноваційного характеру в освітньому середовищі педагогічного ВНЗ.

Необхідність успішного розв'язання означених суперечностей й спрямованість на підвищення якості інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій з урахуванням трансформаційних процесів соціально-економічного характеру зумовлюють важливі напрямки науково-педагогічного пошуку:

- обґрунтування теоретико-методичних засад й оновлення концепції навчання інженерно-графічних дисциплін вчителя технологій;

- дослідження психолого-педагогічних основ навчання студентів інженерно-графічних дисциплін й врахування їх впливу на формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця;

- перегляд й удосконалення методичної системи навчання

студентів інженерно-графічних дисциплін як важливої складової цілісної системи професійної підготовки вчителя технологій. При цьому інженерно-графічна підготовка студентів має характеризуватися: педагогічною спрямованістю цього процесу; об'єктивною близькістю до загальнотехнічної і спеціальної підготовки; врахуванням вимог сучасного виробництва до якості шкільної освіти; використанням досягнень графічної культури в галузі автоматизованого проектування і створення графічної документації з використанням ЕОМ.

Таким чином, інженерно-графічна підготовка майбутніх учителів технологій має стати невід'ємною складовою навчального процесу у сучасній вищій педагогічній школі, ґрунтуватися на засадах філософського осмислення гуманізації, інтеграції, фундаменталізації і глобалізації та спрямовуватися на формування інтегрованих знань і комплексних умінь здійснювати професійну діяльність, пов'язану з графічним представленням проектних задумів, формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя технологій (просторової уяви, технічного мислення, інженерно-графічної культури тощо), творчий розвиток особистості. Навчання інженерно-графічних дисциплін має підпорядковуватися змісту освітньої галузі «Технологія», ґрунтуватися на сучасних досягненнях науки і техніки, забезпечувати наступність професійного становлення фахівців на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Розробка моделі методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін має враховувати системний, діяльнісний, особисто-орієнтований, синергетичний, інтеграційний та компетентнісний підходи, специфіку педагогічної роботи майбутніх учителів та їхню орієнтацію на продуктивний творчий процес.

Зміст навчання інженерно-графічних дисциплін має ґрунтуватися на гуманітарній, філософській, психолого-педагогічній і технологічній освіті, забезпечувати майбутньому вчителю не лише відповідний обсяг графічних знань та вмінь, а й графічно-проектну і техніко-технологічну освіченість, що створює умови для творчого розвитку, формування професійних цінностей, підвищує його конкурентоспроможність у соціальній і виробничій сферах.

Навчання інженерно-графічних дисциплін потребує розробки сучасних методів, організаційних форм та дидактичних засобів розвитку творчих здібностей та формування професійних цінностей майбутніх учителів технологій, науково-дослідницької діяльності та позааудиторної навчально-виховної роботи. Належна інженерно-графічна підготовка має забезпечувати можливість майбутньому педагогові виконувати функції різних професій у системі технічного проектування, технологічної освіти, зокрема на посадах учителя технологій, керівника шкільного конструкторського бюро, керівника технічних гуртків різних напрямів, викладача педагогічного ВНЗ різних рівнів акредитації, вченого-дослідника у галузі педагогічної освіти. При цьому фундаментальними в навчанні інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій мають стати інтегровані знання та комплексні вміння і навички, сформовані на основі внутрішньодисциплінарних та між-дисциплінарних зв'язків гуманітарних, природничо-наукових, техніко-технологічних, психолого-педагогічних та методичних курсів.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури, практичних досягнень з методики викладання інженерно-графічних дисциплін, уможливило висновок про те, що науковцями недостатньо приділено уваги проблемі підвищення рівня готовності вчителя технологій до інженерно-графічної діяльності, не існує єдиних підходів щодо методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін. Таким чином, актуальною постає проблема покращення якості навчання інженерно-графічних дисциплін, підвищення рівня інженерно-графічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ, потреба використання сучасних форм, методів та засобів навчання у світлі тенденцій модернізації й технологізації суспільства, потреба переосмислення методичної системи навчання студентів інженерно-графічних дисциплін й обґрунтування педагогічних умов її реалізації.

Література та джерела

1. Джеджула О.М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Джеджула Олена Михайлівна. – Тернопіль, 2007. – 460 с.: іл.
2. Дидактичні засади відбору і структурування змісту навчального предмета «Креслення» для професій металообробного профілю: метод. посібн. для

професій металообробного профілю / [Сидоренко В.К., Голіяд І.С., Кулик Є.В., та ін.]; за ред. В.К. Сидоренка. – К., 2009. – 351 с.
 3. Коберник О.М. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх закладів України / О.М. Коберник, В.К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6. – С.3-11

В статье проанализировано состояние и тенденции развития инженерно-графического образования в условиях трансформационных процессов социально-экономического характера. Предложены важные направления научно-педагогического поиска, нацелены на повышение качества инженерно-графической подготовки будущих учителей технологий в педагогическом вузе: обоснование теоретико-методических основ и обновление концепции обучения инженерно-графических дисциплин учителя технологии; исследование психолого-педагогических основ обучения студентов инженерно-графических дисциплин и учет их влияния на формирование профессионально важных качеств будущего специалиста; пересмотр и усовершенствование методической системы обучения студентов инженерно-графических дисциплин как важной составляющей целостной системы профессиональной подготовки учителя технологии.

Ключевые слова: инженерно-графическая подготовка, черчение, учитель технологий.

The article analyzes the condition and development tendencies of engineering graphics education due to transformation processes of socio-economic nature.

Important directions of scientific and pedagogical research focused on improving the quality of engineering graphics training of future teachers of technology in pedagogical high school have been proposed: grounding of theoretical and methodological foundations of the concept of learning and updating of engineering and graphic disciplines of a teacher of technology; researching the psychological and pedagogical foundations of training of students of graphic disciplines and consideration of their impact on the formation of professionally important qualities of the future specialist; revision of methodical system of training of students of graphic disciplines as an important component of an integrated system of training teachers technology.

Key words: engineering and graphic preparation, the drawing, teacher of technology.

УДК 37.013

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Ніколаеску Інна Олександрівна
 м.Черкаси

У статті проаналізовано професійно-педагогічну діяльність викладача післядипломної освіти з урахуванням специфіки навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації. Виокремлено особливості професійно-педагогічної діяльності викладача-андрагога, зокрема навчання дорослих, функції діяльності викладача, пошук й застосування ефективних методів для забезпечення високої якості навчання педагогів, комунікативний характер навчального процесу, недостатнє науково-теоретичне обґрунтування й науково-методичне забезпечення. Розглянуто провідні принципи, на основі яких будується освітній процес у системі післядипломної освіти і які в цілому є притаманними лише для нього.

Ключові слова: викладач післядипломної освіти, професійно-педагогічна діяльність, дорослі учні, принципи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В умовах реформування освітньої галузі, коли найвищою цінністю проголошується людина та активно запроваджується людиноцентричний підхід, післядипломна педагогічна освіта покликана створити належні умови для професійного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості вчителя. У зв'язку з цим заклади системи післядипломної освіти мають стати культурно-освітніми центрами розвитку педагогічних працівників і носити випереджально-модельючий та практико-спрямований характер.

Реалізувати освітні завдання та перспективи особистісно-професійного розвитку вчителя загальноосвітніх навчальних закладів покликаний викладач системи післядипломної освіти, який органічно поєднує в собі високу професійність, соціальну зрілість та творче начало.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема навчання дорослих та питання андрагогіки в психолого-педагогічній науці знайшли своє відображення при розв'язанні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеер, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Сластьонін, Ю. Фокін,

В. Шадріков та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зміни, які відбуваються в системі післядипломної освіти, вимагають уваги на добір змісту й форм навчання, організації та управління навчальним процесом у зазначених закладах, врахування й використання яких надзвичайно важливі для розвитку професійних та особистісних якостей сучасного педагога. Ефективність застосування цих вимог неможливо розглядати без урахування обставин, у яких відбувається професійно-педагогічна діяльність викладача післядипломної освіти.

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні особливостей змісту професійно-педагогічної діяльності викладача системи післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У системі післядипломної освіти все активніше в науковий ужиток входять такі термінолексми, як «андрагогічний підхід», «навчання впродовж життя», «професійне зростання дорослої людини», «фасилітуюча взаємодія між учасниками навчального процесу», «діяльність викладача-андрагога». Це свідчить про стрімкий розвиток андрагогіки як науки, яка вивчає зв'язок між фізичним станом, здоров'ям людей та їхніми здібностями, спрямованістю особистості та можливостями її навчання й виховання, між способом життя дорослої людини та її трудовою діяльністю.

Проте становлення андрагогіки потребує вирішення низки питань, від яких, у першу чергу, залежить якість навчання дорослої людини. Серед кола проблем – недостатнє науково-теоретичне обґрунтування й науково-методичне забезпечення навчання дорослих – є підготовка відповідного фахового кадрового забезпечення та виокремлення змісту професійно-педагогічної діяльності викладача післядипломної освіти. Наразі можемо констатувати той факт, що професійна діяльність викладача післядипломної освіти відрізняється від інших видів професійної діяльності фахівців педагогічної сфери, зокрема вчителя та викладача вузу.

Професійна діяльність викладача післядипломної освіти є дуже складною як за своїм змістом, так і за своєю формою. Саме це й зумовлює довготривалий процес становлення й розвитку цієї сфери професійної діяльності, а також її сучасну остаточну невідзначеність.

Унаслідок вивчення наукового доробку з означеної проблеми підсумовано, що питання професійної діяльності викладача вищої школи розглядалось як:

- особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу нагромаджених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [5];
- спеціальну діяльність учених-педагогів, спрямовану на досягнення основних завдань навчання та виховання студентів [4];
- форму, процес і результат об'єктивації особистості викладача, формування його педагогічної культури [3];
- висококваліфіковану розумову працю щодо підготовки й виховання кадрів спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції, що являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання й розвитку студентів [2].

Таким чином, зазначене вище свідчить про необхідність у визначенні специфічних особливостей навчального процесу в закладах післядипломної освіти для виявлення суттєвих рис професійної діяльності викладача післядипломної освіти. Коротко охарактеризуємо особливості професійно-педагогічної діяльності викладача післядипломної освіти з урахуванням специфіки навчального процесу відповідних закладів.

Однією із особливостей професійно-педагогічної діяльності викладача післядипломної освіти є *навчання дорослого учня*, врахування вікових та індивідуальних особливостей дорослих студентів як суб'єктів освітнього процесу, опора на їхній життєво-професійний досвід. Учителі, які проходять курси підвищення кваліфікації, є особливою соціальною категорією, специфічною соціальною групою, організаційно об'єднаною інститутом вищої освіти. У соціально-психологічному аспекті слухачі курсів, порівняно з іншими групами населення, мають найбільш високий освітній рівень, найвищий рівень пізнавальної мотивації, є найбільш активними засвоювачами культурних цінностей, мають найвищий рівень соціальної активності. Врахування цих особливостей дорослих учнів лежить в основі ставлення викладача до кожного з них як до партнерів науково-педагогічного спілкування, самобутньої, безумовно цінної особистості, яка здатна та прагне до самоосвіти й самовдосконалення.

Важливим чинником, що потребує додаткової уваги викладачів, виступає неоднорідний склад учасників навчального процесу. Вони зазвичай мають різний досвід роботи і рівень професійної підготовки. Враховуючи зазначену особливість, у процесі навчання дорослих має переважати диференційований підхід, адже, у кінцевому результаті, кваліфікація слухачів повинна відповідати єдиним вимогам для цих категорій фахівців.

Професійна діяльність викладача післядипломної освіти *багатофункціональна*. Дослідник С.Вершловський справедливо наголошує, що викладач-андрагог виконує різноманітні функції – експерт, організатор, співавтор, наставник, консультант, фасилітатор, модератор, тьютор – для реалізації яких йому необхідно мати такі якості, як терпимість, контактність, емпатійність, доброзичливість, організаторські якості, коректність, високий рівень професіоналізму, порядність. Учений вважає, що андрагогічно компетентний викладач – це організатор навчання дорослих, що вміє поєднувати в своїй професійній діяльності різні ролі [1, с.8].

Отже, оскільки професійно-педагогічна діяльність викладача післядипломної освіти, у першу чергу, є педагогічною діяльністю, то більшість функцій є єдиними, але водночас кожна з них має свої специфічні особливості, зумовлені метою професійної освіти, специфікою навчального процесу в післядипломній освіті, віковими особливостями аудиторії та тим, що педагог одночасно виступає у декількох ролях.

Навчання в системі підвищення кваліфікації має й інші особливості. Це динамічний і мобільний процес, який вимагає *пошуку й застосування ефективних методів* для забезпечення високої якості навчання педагогів, тому що слухачі мають засвоїти значний обсяг інформації за достатньо короткий термін, виробити нові вміння і навички професійної діяльності.

Виявлення наявного рівня знань слухачів дає можливість ви-

значити форми і методи роботи з ними. Освітня діяльність на курсах підвищення кваліфікації має бути орієнтована на кінцевий результат, оскільки дорослий навчається з метою вирішення певних життєвих і професійних проблем і досягнення конкретних цілей.

Однією з особливостей роботи з дорослими є їхня спрямованість на миттєве застосування результатів навчання. Це вимагає від викладачів системи підвищення кваліфікації не тільки надання слухачам певного обсягу нових знань, але й створення умов для оволодіння вміннями і навичками використання отриманих знань у практичній діяльності.

Виходячи з цього, доцільно використовувати методи інтерактивного навчання, які відповідають природі і характерним ознакам навчання дорослих. Вони дозволяють не тільки оптимально враховувати навчальні потреби дорослої людини, а й створювати умови для постійного, систематичного аналізу власних дій. Завдяки інтерактивному навчання можна уникнути появи у свідомості педагогів шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності.

Характерною особливістю професійної діяльності педагога післядипломної освіти є її *усеосяжний комунікативний характер*. Кожна форма організації навчання на курсах підвищення кваліфікації (лекції, семінарські та практичні заняття, консультації, очно-дистанційна форма навчання, різноманітні форми організації самостійної роботи, заліки, науково-методичні та практичні семінари, конференції тощо) – це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача з учителями, яке вимагає від нього не тільки знання певного спеціального матеріалу – змісту викладання, а перш за все, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, що становлять домінуючу психолого-педагогічну компетентність педагога післядипломної освіти.

Особливості професійно-педагогічної діяльності викладача післядипломної освіти виявляються, крім вищезазначеного, у тих принципах, на яких будується освітній процес на курсах підвищення кваліфікації і які в цілому є притаманними лише для нього:

- **Принцип єдності трьох середовищ.** Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різноманітних середовищ (навчальне, професійне, соціальне) існування дорослих, де здійснюється їхня освіта.
- **Принцип відкритості освітнього простору,** який полягає в тому, що освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності; наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю; навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб; враховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються; побудовано на основі комунікації між всіма суб'єктами освітньої системи; створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору „траєкторії” навчання.
- **Принцип синтезу трьох підходів до освіти,** а саме: андрагогічного (підхід до освіти, побудований на врахуванні особливостей дорослих, які навчаються і при цьому зайняті професійною діяльністю); особистісно орієнтованого (підхід до навчання, побудований на врахуванні закономірностей розвитку дорослих, які навчаються, як особистостей); контекстного (підхід до навчання, побудований на використанні контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні).
- **Принцип діяльності,** який полягає в тому, що зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються; в основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються; організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослими, що навчаються, результатів власної діяльності.
- **Принцип безперервної підтримки.** Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на початку навчання, власне навчання та після завершення навчального матеріалу.
- **Принцип професійної мотивації.** Разом з процесом навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через отримання можливості неперервного консультування та оновлення інформаційного забезпечення про-

фесійної діяльності, а також отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні [7, с.268-283].

Професійна діяльність викладача післядипломної освіти реалізується під впливом численної сукупності внутрішніх та зовнішніх умов і системи об'єктивних та суб'єктивних обставин – чинників. Серед них – *недостатнє науково-теоретичне обґрунтування і науково-методичне забезпечення навчання дорослих учнів*: "...значного поліпшення вимагає науково-методичне забезпечення процесу освіти дорослих. Відсутні підручники, посібники, новітні технології..." (В.Г.Кремень)".

Якщо ж розглянути сутність професійної діяльності викладача крізь призму структури діяльності людини за динамікою, тобто як процес, що складається з усвідомлення потреби, формування мотиву, вибору способу реалізації діяльності, планування діяльності, складання переліку дій, їх виконання [6], – стає можливим визначити такі обов'язкові елементи професійно-педагогічної діяльності викладача післядипломної освіти:

- позитивна мотивація до виявлення професійної компетентності, що являє собою єдність позитивної внутрішньої мотивації до професійно-педагогічної та наукової діяльності;
- ціннісно-смислові уявлення (ставлення) до змісту та результату професійної діяльності, що включають компоненти професійної спрямованості (гуманістичну орієнтованість, принциповість, толерантність тощо) та взагалі професійної Я-концепції викладача;
- спеціальні знання, що лежать в основі вибору способу здійснення професійної діяльності й складаються як зі спеціальних, фахових знань, так і знань, які забезпечують успішне викладання;
- вміння та досвід успішного виконання необхідних дій на

базі існуючих знань [6].

Таким чином, аналіз результатів науково-теоретичного дослідження характерних особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів післядипломної освіти дає змогу констатувати, що професійно-педагогічна діяльність первинно породжує основні вимоги до особистості викладача системи післядипломної освіти, серед яких високий (системномодельючий) рівень загальнонаукових та спеціальнонаукових (фахових) знань і вмінь; психолого-педагогічна компетентність; високий рівень загальної культури, загальної освіченості, прийняття загальнолюдських та професійних цінностей; комунікативна культура; володіння інноваційною стратегією професійної діяльності; високий рівень психофізіологічної та психологічної саморегуляції, здатність працювати в умовах підвищеного психологічного навантаження, зумовленого багатофункціональністю, великим обсягом та часом професійної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Становлення андрагогіки в Україні потребує вирішення низки проблем, від розв'язання яких залежить упровадження в навчальний процес закладів післядипломної освіти андрагогічних засад. Для підвищення ефективності подальшого розвитку системи післядипломної освіти, зокрема підвищення кваліфікації, необхідно враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до навчання дорослих, а також специфіку професійно-педагогічної діяльності викладацького складу.

У подальшому вважаємо за доцільне проведення дослідження професійно-педагогічної самореалізації викладача післядипломної освіти та педагогічних умов, які сприяють ефективній самореалізації викладача-андрагога.

Література та джерела

1. Вершловский С. Взрослый как субъект образования / Семён Вершловский // Педагогика. – 2003. – №8. – С.3-8
2. Зубова О.Н. Сущность и структура акмеологических способностей / Ольга Николаевна Зубова // Акмеология. – 2003. – № 4. – С.80-84
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Илья Федорович Исаев. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 208 с.
4. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы / Иван Иванович Кобыляцкий. – К.: Вища школа, 1978. – 287 с.
5. Сластенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / Виталий Александрович Сластенин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С.3-9
6. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Юрий Георгиевич Фокин. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с.
7. Щенников С.А. Открытое образование / Сергей Александрович Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

В статье проанализирована профессионально-педагогическая деятельность преподавателя последипломного образования с учетом специфики образовательного процесса на курсах повышения квалификации. Выделены особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателя-андрагога, а именно обучение взрослых, функции деятельности преподавателя, поиск и применение эффективных методов для обеспечения качества обучения учителей, коммуникативный характер образовательного процесса, недостаточное научно-теоретическое обоснование и научно-методическое обеспечение. Рассмотрены основные принципы, на основании которых строится образовательный процесс в системе последипломного образования и которые присущи только ему.

Ключевые слова: преподаватель последипломного образования, профессионально-педагогическая деятельность, взрослые ученики, принципы.

The article analyzes the professional-pedagogical activity of teachers of postgraduate education specific to the educational process in refresher courses. The features professional-pedagogical activity of the teacher-andragogist have been considered, namely adult education, the function of the teacher, the search and application of effective methods to ensure the quality of teacher training, the communicative nature of the educational process, the lack of scientific and theoretical basis and methodological support. The basic principles on which the educational process is based on the system of postgraduate education are unique to him.

Key words: teacher graduate education, vocational and pedagogical activity, adult students, principles.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Опачко Магдаліна Василівна

м.Ужгород

У статті розкривається проблема удосконалення системи формування компетентності проектування у майбутнього вчителя фізики. Компетентність проектування забезпечує ефективність методичної підготовки у плані цілепокладання, планування, структурування і прогнозування вчителем навчально-пізнавальної діяльності учнів. Формування компетентності проектування здійснюється у процесі роботи над завданнями лабораторного практикуму. У статті подається тематика і структура лабораторних робіт, що проводяться у змісті курсу "Основи педагогічної майстерності". Визначено функції та організаційні засади реалізації цілей і завдань лабораторного практикуму, спрямованого на проектування методичних систем майбутніми учителями фізики.

Ключові слова: проективна компетентність, проектування методичних систем, лабораторні роботи, майбутні вчителі фізики.

Особливе значення в умовах реформування сучасної освітньої політики набуває педагогічна освіта, яка покликана забезпечити виховання нової генерації педагогічних кадрів у відповідності до європейських світових стандартів. Новій освіті потрібний педагог, здатний до "навчання впродовж життя", тобто до постійного самоудосконалення, відточування професійної майстерності, змістовим ядром якої є психолого-педагогічна, фахова та методична компетентності.

Відомо, що методика навчального предмета – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета [3]. До змісту методики як часткової дидактики входять:

- установлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмета та його місця в системі шкільної освіти;
- визначення завдань вивчення даного предмета та його змісту;
- вироблення відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів та організаційних форм навчання.

Саме тому під методичною компетентністю, здебільшого, розуміють готовність вчителя у рамках фахової дисципліни зрозуміло донести до учнів зміст навчальної програми та організувати діяльність учнів, спрямовану на його засвоєння. Методична компетентність є невід'ємною складовою професійної, що інтегрує систему знань, умінь, навичок і особистісних характеристик учителя, які забезпечують виконання ним професійних функцій. Методична компетентність майбутніх учителів визначається як здатність ефективно будувати навчально-виховний процес на гуманістичних засадах, що ґрунтується на системі наукових, психолого-педагогічних, методичних знань, професійно-методичних умінь і навичок, індивідуально-психологічних характеристик і досвіді їх використання в процесі професійної діяльності [1].

Під методичною майстерністю розумітимемо високий рівень прояву методичної компетентності, який забезпечує ефективність діяльності вчителя та результативність у навчальних досягненнях учнів. Як правило, методичної майстерності досягають у процесі набуття досвіду професійної діяльності [10].

Під час навчання студенти опановують основи методичної роботи; знайомляться із особливостями викладання фахової дисципліни, окремих тем курсу фізики; особливостями розв'язування фізичних задач, постановки шкільного фізичного експерименту. Формування методичної майстерності у вищому навчальному закладі, з багатьох причин, має фрагментарний характер (особливо, в умовах підготовки вчителів в умовах класичного університету). Саме тому дослідження науковців-методистів спрямовані на пошуки шляхів удосконалення методичної компетентності (в тому числі, і методичної майстерності) майбутніх учителів фізики.

Питання теоретико-методичної підготовки студентів до різних видів педагогічної діяльності досліджувалися О.А.Дубасенюк,

А.Й.Капською, Н.В.Кічук, Л.В.Кондрашовою, А.Ф.Ліненко, С.О.Сисоевою, Г.В.Троцько.

Проблеми удосконалення методичної складової підготовки вчителя фізики розглядаються у дослідженнях П.Атаманчука (удосконалення умінь управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення фізики); Л.Благодаренко, Н.Сосницької (удосконалення системи лабораторного практикуму з фізики); С.Величка, В.Мендерецького (удосконалення шкільного фізичного експерименту); О.Іваницького, В. Шарко (формування технологічної складової підготовки вчителя фізики); Є. Коршака, А.Павленка (удосконалення умінь розв'язування фізичних задач); Є. Коршака, О. Ляшенка, В. Савченка (формування системи наукових знань); О.Бугайова, С.Гончаренка, М.Мартинюка, (удосконалення шкільних підручників з фізики); Т.Попової (удосконалення культурно-історичної складової змісту фізичної освіти); В.Сергієнка, М.Шута (удосконалення змісту фахової підготовки майбутнього вчителя фізики); Р.-М.Швай (підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями).

У дисертаційному дослідженні В.Д.Шарко [13] запропоновано концепцію методичної підготовки вчителів фізики, що ґрунтується на: побудові навчального процесу з усіх дисциплін відповідно до принципів методичної спрямованості та інтегративної узгодженості; підсиленні аксіологічної, методологічної і технологічної складових методичної підготовки вчителя; здійсненні навчання студентів і вчителів шляхом моделювання реальних ситуацій з усіх аспектів діяльності вчителя фізики.

Проблеми підготовки педагогів в умовах класичного університету досліджували Л.Я.Бондарев, О.В.Глузман, С.І.Кісельгоф, Л.С.Нечепоренко, В.А.Семиченко.

Програмно-цільовий підхід у підготовці студентів класичного університету розкрито у дослідженні В.В.Сагарди [11].

У дисертаційному дослідженні Г.В.Гунди розкрито системний підхід до удосконалення форм і методів організації навчальної діяльності студентів університету і обґрунтовано та експериментально доведено ефективність використання лабораторних робіт з педагогіки, спрямованих на удосконалення загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя [2].

Продовжуючи наукові традиції школи В.В.Сагарди нами розроблено і запропоновано систему лабораторних робіт з "Основ педагогічної майстерності", спрямованих на формування методичної майстерності майбутніх педагогів. Йдеться про цикл робіт, які забезпечують компетентність у проектуванні методичних систем.

У попередніх дослідженнях нами розглядалися проблеми, пов'язані із засвоєнням майбутніми учителями фізики змісту складових дидактичного менеджменту, зокрема, проектування [7], та його компонент: цілепокладання [6], планування [8], структурування [9] та прогнозування; розкрито сутність комплексного підходу до формування методичної майстерності майбутніх учителів [10].

Реалізація ідеї комплексного підходу до формування методичної складової підготовки майбутнього вчителя фізики передбачає розробку системи практичних занять, які побудовані за принципом комплексності. Зміст кожного заняття будується навколо стрижневої ідеї, пронизаної взаємозв'язками (через систему комплексних завдань) із іншими методичними завданнями. Така форма занять найкращим чином може бути представлена системою лабораторних робіт. Таким чином актуальність розглядуваної нами проблеми впливає із потреби організації діяльності, спрямованої на формування методичної майстерності у процесі підготовки магістрів-фізиків. З іншого боку, пошуки шляхів удосконалення організаційних форм підготовки фахівців оптимізують процес розробки і впровадження системи лабораторних занять з курсу "Основи педагогічної майстерності".

З огляду на актуальність проблеми нами визначено мету роботи, яка полягає у обґрунтуванні тематики і змісту циклу ла-

бораторних робіт, спрямованих на удосконалення методичної майстерності магістрів-майбутніх вчителів фізики.

У XIX-XX ст. кожен учитель гімназії (класичної, реальної), користуючись досвідом старших колег, власним досвідом, статтями з газет і журналів, створював свою власну методику викладання навчальних предметів, яка базувалася на загальних і спеціальних методах [3].

В сучасних умовах проектування методичної системи – це по суті, основа формування професійної педагогічної майстерності. Навчання студентів-фізиків проектуванню методичних систем – це новий підхід у формуванні методичної складової підготовленості фахівців.

Проектування охоплює наступні види діяльності вчителя фізики: цілепокладання, планування, структурування, прогнозування.

Цілепокладання – це діяльність, спрямована на визначення цілей навчання: стратегічних, тактичних, локальних і діагностичних. В залежності від цілей здійснюється відбір і структурування навчального матеріалу, здійснюється вибір форм і методів організації навчання, вибір засобів діагностики та оцінка результатів.

Як відмічає Л.А.Сидорчук [12], цілі в педагогічній системі слугують носіями дидактичної функції в тому випадку, якщо мова цілепокладання є доступною і зрозумілою як вчителю, так і учневі. Важливо при цьому пам'ятати, при формулюванні цілей використовуються елементи мови цілепокладання (основними з яких є слова "знати", "уміти", "застосовувати", "виробити навички", "сформулювати", "розвивати") та система цілей (поняття, які необхідно засвоїти; операції, якими треба володіти; способи діяльності, в основі яких відповідні навички; ставлення, погляди, переконання, які слід формувати; здібності, способи творчої діяльності які треба розвивати тощо).

Сучасні вимоги до проектування процесу навчання опираються на вимогу діагностичності цілей. Діагностичність цілей полягає у наявності реальної можливості визначення рівня досягнення цілей. Рівні досягнення цілей відповідають рівням засвоєння учнями знань.

Цілепокладання визначає ефективність планування. Планування – це накреслення шляхів реалізації цілей навчання, способів їх досягнення та можливості для визначення рівнів досягнення цілей (відведення часу для тестової, або будь-якого іншого способу перевірки знань учнів).

Планування уможливорює поетапне досягнення цілей і разом з тим, забезпечує системність, логічність і послідовність у засвоєнні матеріалу, поєднання теоретичних (аналіз, синтез, класифікація, систематизація тощо) і практичних (розв'язування задач, вирішення проблем, експериментування, спостереження) методів засвоєння знань; послідовність етапів засвоєння та оцінки, корекції знань тощо. Планування пов'язане із структуруванням навчаль-

ного матеріалу.

Структурування – це розбиття навчального матеріалу на окремі елементи з метою його ефективного засвоєння учнями. Структурування – це перерозподіл, перегрупування навчального матеріалу таким чином, щоб враховуючи наявне дидактичне та технічне оснащення забезпечити ефективне засвоєння учнями змісту навчання у відповідності до вимог навчальної програми та профілю підготовки (загальноосвітній, природничо-науковий, суспільно-гуманітарний).

Структурування – це по суті, творче переосмислення змістового навантаження навчального процесу; це виокремлення змістового ядра у системі фізичного знання, навколо якого групується матеріал, що розкриває сутність ядра в тій мірі, в якій це передбачено профілем і рівнем навчання.

Прогнозування – це наукове передбачення очікуваних результатів взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів в залежності від форми взаємодії (монологічна, діалогічна, інтерактивна), цілей навчання та попереднього планування. Прогнозування є елементом довершення проектування як системи. В цьому сенсі, він є і необхідною складовою дидактичного проектування.

Під дидактичним прогнозуванням розуміють процес отримання попередньої випереджальної інформації з метою оптимізації складових навчальної діяльності. Сутність його полягає у передбаченні мети, завдань, змісту, методів, організаційних форм, засобів та результатів навчання. У структурі прогнозування виокремлюємо наступні компоненти: прогнозування цілей; прогнозування змісту, прогнозування процесу; прогнозування результатів.

Засвоєння змісту діяльності, спрямованої на проектування методичних систем пропонується шляхом впровадження системи лабораторних робіт.

Лабораторні заняття з педагогічної майстерності розглядаються нами як реалізація комплексного підходу у формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя фізики. Оскільки саме вони забезпечують інтеграцію знань та практичних умінь студентів у процесі навчально-дослідницької діяльності, націленої на розробку методичних систем майбутніми учителями. Велике значення у організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання завдань лабораторних робіт має самостійна робота над опорною темою. Вона передбачає реалізацію основних положень, які розглядаються в кожній темі програми лекційного курсу, що і визначає програмно-цільовий неперервний і динамічний характер СРС. Робота над завданнями СРС забезпечує "вільний професійний розвиток, пошук і знаходження себе в матеріалі, який вивчається, в тій чи іншій формі методичної діяльності, в процесі чого студент долучається до культури, збагачується духовно, зростає особистісно" [11, с.28].

Систему лабораторних робіт, спрямованих на проектування методичних систем представлено у таблиці (див табл.1)

Таблиця 1

Тематика лабораторних робіт, спрямованих на формування методичної компетентності майбутнього вчителя

	Тема лабораторної роботи	Мета
1.	Цілепокладання у структурі проектування методичної системи	Засвоєння знань про сутність цілепокладання, його місце і роль у методичній роботі вчителя; формування вміння і навичок здійснювати цілепокладання у процесі підготовки до уроків (занять).
2.	Планування навчання фізики в школі	Ознайомити студентів із сутністю планування, структурою планування, формувати навичок планування у змісті проектування навчального процесу з фізики.
3.	Структурування змісту навчального матеріалу з фізики	Ознайомити студентів із прийомами, способами структурування навчального матеріалу, формувати навички структурування навчального матеріалу у процесі проектування методичної системи вчителем фізики.
4.	Прогнозування навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення фізики в школі	Ознайомити студентів із сутністю прогнозування діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними системи фізичного знання, його структурою, особливостями; формувати уміння та навички здійснювати прогнозування.

Розроблені лабораторні роботи відповідають визначеній і прийнятій структурі навчальної одиниці (лабораторне заняття) [5], компонентами якої є: **1.Тема. 2. Мета. 3. Обладнання. 4. Опорні поняття. 5. Блок самостійної роботи:** а) інструкції для самопідготовки; б) питання для самостійного вивчення; в) теоретичний матеріал; г) питання для самоконтролю. **6.Блок навчально-дослідницької роботи:** а) інструкції для виконання; б) навчально-

дослідницькі завдання. **7. Довідково-інформаційний блок:** а) література; б) додатки.

Представлена система лабораторних робіт ґрунтується на:

- інтеграції знань, засвоєних у процесі вивчення курсу загальної педагогіки та загальної психології (для педагогічної спеціальності) та курсу основ психології і педагогіки та педагогіки вищої школи (для непедагогічних спеціальностей); досвіду практич-

- ної діяльності, отриманого в процесі проходження педагогічних практик з навчально-дослідницькою діяльністю студентів;
- поєднанні таких видів роботи, як аналіз, діагностика, моделювання, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, з метою залучення студентів до виконання різних професійних ролей і видів діяльності;
- самостійній роботі студентів: кожний студент впродовж періоду вивчення курсу працює над конкретною опорною темою, що охоплює коло питань, вивчення яких входить у шкільні програми з фізики і розраховано на 5-7 годин. Цим досягається індивідуальний і диференційований підхід в організації СРС при єдиних для всіх цілях і задачах;
- використанні комплексного поєднання навчальних і дослідницьких завдань, активних методів навчання, корекційних методів і прийомів;
- урахуванні здібностей, рівнів самостійності та інтелектуальної

- активності студентів у процесі виконання завдань;
- груповому навчанні з застосуванням форм пізнавальної діяльності студентів: роботи в малих групах, у парах, індивідуальна робота;
- суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студентів;
- рейтинговій технології контролю навчальної діяльності студентів.

Таким чином нами запропоновано тематику і зміст лабораторних занять, спрямованих на проектування методичних систем з фізики, зокрема та формування методичної компетентності майбутнього вчителя фізики, загалом.

Перспективи подальших досліджень полягають в уточненні критеріїв оцінювання сформованості складових методичної компетентності майбутнього вчителя та їх експериментальній перевірці.

Література та джерела

1. Волощук А.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: дис... кан. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Анна Миколаївна Волощук. – Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2012 – 300 с.
2. Гунда Г.В. Лабораторні заняття з педагогіки в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя в університеті: автореферат дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Галина Василівна Гунда. – К.: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2001. – 27 с.
3. Методи навчання та їх класифікація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ru.osvita.ua/school/theory/780/>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
4. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. Навч. посіб. – 3-тє вид., випр./Петро Андрійович М'ясоїд. – К.: Вища шк., 2004. – 487с.
5. Опачко М.В. Впровадження нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу. Інформаційно-методичні матеріали /М.В.Опачко, В.В.Сагарда. – Ужгород: УжНУ, 2006. – 95с
6. Опачко М.В. Цілепокладання в змісті методичної підготовки вчителя фізики/ Магдалина Василівна Опачко //Вісник Чернігівського ДПУ імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 57. – С.222-224
7. Опачко М.В. Проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя фізики //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота/ М.В.Опачко. – 2009. – Вип.16-17. – С.149-152
8. Опачко М.В. Планування як складова управлінсько-методичної підготовки вчителя/ Магдалина Василівна Опачко // Вісник ЧДПУ. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Вип.65. – С.231-236
9. Опачко М.В. Структурування змісту навчального матеріалу як складова методичної роботи вчителя фізики/ Магдалина Василівна Опачко //Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конференції "фізико-технічна і фізична освіта у гуманістичній парадигмі". – Керч: РВВ КДМТУ, 2009. – С.106-114
10. Опачко М.В. Комплексний підхід у формуванні методичної майстерності вчителя фізики //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота/ М.В.Опачко. – 2014. – Вип. 30. – С.114-116
11. Сагарда В. В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти: Дис...д.пед.н. у формі наукової доповіді: 13.00.01. – "теорія і історія педагогіки" / Володимир Васильович Сагарда. – К., 1992. – 51 с.
12. Сидорчук Л.А. Обґрунтування системи формування ергономічної культури майбутніх учителів/ Людмила Андріївна Сидорчук //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2008. – Вип. 14. – С.241-245
13. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика) /Валентина Дмитрівна Шарко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – 542 с.

В статті розкривається проблема совершенствования системы формирования компетентности проектирования у будущего учителя физики. Компетентность проектирования обеспечивает эффективность методической подготовки в плане целеполагания, планирования, структуризации и прогнозирования учителем учебно-познавательной деятельности учащихся. Формирование компетентности проектирования совершается в процессе работы над заданиями лабораторного практикума. В статье подана тематика и структура лабораторных работ, проводимых в содержании курса "Основы педагогического мастерства". Определены функции и принципы реализации целей и задач лабораторного практикума, направленного на проектирование методических систем будущими учителями физики.

Ключевые слова: проективная компетентность, проектирование методических систем, лабораторные работы, будущее учителя физики.

The article deals with the problem of improving the system of formation of projecting competence of future physics teacher. Competence of projecting provides efficiency in terms of methodological training of goal-setting, planning, structuring, and predicting by a teacher of teaching and learning of students. Formation of this competence is carried out in the course of work based on the tasks of laboratory work. The article deals with themes and structure of the laboratory work conducted in the content of the course "Fundamentals of educational excellence". Functions and organizational principles of achieving the goals and objectives of laboratory work aimed at designing teaching future teachers of physics have been considered.

Key words: projective competence, methodological design systems, laboratory work, future teachers of physics.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «МЕНЕДЖМЕНТ» НАУКОВЦЯМИ УКРАЇНИ І США

Палінчак Вероніка Миколаївна

м.Ужгород

В статті розглядаються основні наукові підходи до розуміння поняття «менеджмент» вітчизняними та американськими вченими. Функціональну багатогранність менеджменту автор пов'язує з особливостями його економічних, соціально-психологічних, правових, організаційно-технічних аспектів

Ключові слова: менеджмент, наукові підходи, Україна, США.

Сьогодні, зважаючи на надзвичайно складні політичні, соціально-економічні умови, Україна, як ніколи, потребує кваліфікованих фахівців управління – менеджерів.

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]. У спрощеному розумінні менеджмент – це вміння досягти поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. В англомовних країнах поняття «менеджмент» тлумачать як спосіб та манеру спілкування з людьми, владу та мистецтво керівника, вміння організувати ефективну роботу управлінського апарату, організаційну побудову системи управління та ін.

Вітчизняні наковці активно долучаються до дослідження різних аспектів феномену «менеджмент», а також професійної підготовки фахівців менеджменту. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних підходів до тлумачення поняття «менеджмент». Так, І.Кулінич визначає менеджмент як «управління, керівництво, а також як дирекція, адміністрація» [2, с.170]. В.Яковенко стверджує, що «суть менеджменту полягає в управлінні продуктивністю і персоналом» [3, с.5]. 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 [4, с.6].

Всі ці визначення мають багато спільного і акцентують увагу на тих, чи інших особливостях менеджменту.

Водночас, як слушно відзначають учені, терміни «менеджмент», «менеджер» не мають точного перекладу і визначення, тому що є надзвичайно багатоаспектними і багатозначними. Зокрема, у словнику англійської мови [5, с.368] можна знайти багато значень терміну менеджмент: 1) управління; 2) уміння володіти (чимось, напр., інструментами, технологіями та ін.), уміння виконувати певну роботу; 3) ставлення до людей; 4) дирекція, штат. Тому тлумачення поняття «менеджменту» у науковій літературі є дуже широким. Зокрема, 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 склалася 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, теоре-

тичною 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.

Вітчизняний науковець Ф.Хміль підкреслює, що суттєвою особливістю терміну «менеджмент» є те, що його переважно використовують стосовно управління господарською діяльністю. Застосування поняття «управління» правомірно щодо загальної характеристики цього виду людської діяльності, а «менеджмент» – щодо змісту, форм і методів конкретного управлінського впливу на діяльність суб'єкта ринкових відносин [1, с.25].

Менеджмент як управління в умовах ринкової економіки передбачає: орієнтацію організації на попит і потреби ринку, конкретних споживачів; виробництво видів продукції(послуг), які мають попит і можуть принести очікуваний прибуток; постійне прагнення до підвищення ефективності виробництва; господарську самостійність, яка забезпечує свободу прийняття рішень тими, хто відповідає за кінцеві результати організації; постійний перегляд цілей і програм залежно від ситуації, яка складається на ринку; необхідність використання сучасної інформаційної бази з метою здійснення багатоваріантних розрахунків для прийняття оптимальних рішень.

Функціональна багатогранність менеджменту безпосередньо пов'язана з особливостями його економічних, соціально-психологічних, правових, організаційно-технічних аспектів.

- Економічні аспекти менеджменту реалізуються в управлінні виробництвом, під час якого координується використання необхідних для ефективного досягнення цілей матеріальних і трудових ресурсів.
 - Соціально-психологічні аспекти виявляються в діяльності певних осіб щодо спрямування зусиль усього персоналу організації на досягнення поставлених цілей та шляхів створення керівної структури, за допомогою якої реалізуються відносини між керівництвом і підлеглими. Особливості такої діяльності залежать від культури суспільства, традицій, цінностей і звичок людей.
 - Правові аспекти відображають структуру державних, політичних та економічних інститутів, здійснювану ними політику, законодавство, яке регулює бізнес, трудові відносини, податкову політику тощо.
 - Організаційно-технічні аспекти передбачають раціональну оцінку ситуації і відбір цілей та завдань, послідовне розроблення стратегії вирішення цих завдань, упорядкування необхідних ресурсів, раціональне проектування, організація, керівництво і контроль за діями щодо реалізації цілей.
- Розглянемо підходи зарубіжних учених стосовно тлумачення поняття «менеджмент».

Аналіз зарубіжної наукової літератури [6–9] свідчить, що значні напрацювання в цьому плані є в США. Причому, серед учених теж відсутня єдина позиція стосовно розуміння менеджменту. Поняття «менеджмент» використовується в таких значеннях: як синонім терміну «управління» організацією, видами діяльності; як еквівалент «керівництва національною економікою» у вищих ешелонах адміністрації; як аналог терміну «апарат управління».

У відомій праці М.Х.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі «Основи менеджменту» менеджмент розглядається як уміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект інших людей, як галузь знань, які допомагають здійснити цю функцію, а також в значенні мистецтва управління, яке проявляється в нестандартності, оригінальності рішень, швидкій реакції, імпрізації [8].

Нам імпонує позиція американських дослідників Г.Кунца і

С.Доннела, які розглядають менеджмент як створення ефективного середовища для праці людей, які діють у формальних організованих групах [9, с.106]. Це – дуже просте, але цілком адекватне, на нашу думку, визначення.

Термін «управління» в США використовується стосовно трьох основних сфер: управління системами машин, технологічними процесами; управління діяльністю групи, колективу, який вирішує певне завдання; управління процесами, які відбуваються в живих організаціях.

Часто «менеджмент» використовується в дуже вузькому значенні. Наприклад, існують суттєві відмінності в магістерських програмах у процесі професійної підготовки фахівців менеджменту для різних галузей: «Державне управління», «Державна політика і управління», «Бізнес-управління» та ін.

Сьогодні менеджмент в американських наукових джерелах все частіше розглядається як складне соціально-економічне, інформаційне, організаційно-технічне явище, яке є одночасно процесом діяльності і наукою з власними закономірностями і принципами.

Таким чином, можна виокремити основні варіанти формаль-

ного визначення поняття «менеджмент» у науковій літературі США: практика виконання управлінських робіт; наука(галузь знань); функція (вид діяльності); технологія управління; орган (апарат) управління; люди, які здійснюють управління.

Упродовж останніх десятиріч в США значного поширення набуває термін «самоменеджмент» («самоуправління»).

На основі основних завдань, функцій менеджменту в американській літературі виокремлюють його види: виробничий, інноваційний, кадровий, інформаційний, фінансовий, податковий, міжнародний та ін..

Менеджерська діяльність пов'язана з аналізом і діагностикою ситуацій, визначенням основних завдань, тенденцій; висуванням управлінських альтернативних варіантів дій, оцінкою кожної альтернативи, визначенням найбільш адекватних вимогам дій; розробкою конкретного курсу (програми дій), який був би найбільш ефективним.

Значення сучасного менеджменту в тому, що він дозволяє перетворити людські знання, досвід і досягнення науково-технічного прогресу у виробничу силу, а також у творчому застосуванні інформаційних технологій, сприянні інноваційним процесам.

Література та джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
2. Кулініч І.О. Психологія управління : підручник / І.О.Кулініч. – К.: Знання, 2011. – 415 с.
3. Яковенко В.Б. Менеджмент і маркетинг : Навч.посібник / В.Б.Яковенко. – К.: Вид-во Європ.у-ту. – 2007. – 144 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник / Н.Л.Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
5. Мюллер В.К. Англо-русский словарь / В.К.Мюллер. – М.: Издательство иностранных и национальных словарей, 1956. – 699 с.
6. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance/ R.E.Boyatzis. – New York: John Wiley & Sons, 1982. – 272 p.
7. Thomas J. In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies / J.Thomas. – New York: Harper & Row, 1982. – 325 p.
8. Мескон М.Х. Основы менеджмента / Пер. с англ. / М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедуори. – М. Дело, 1992. – 702 с.
9. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Пер. с англ./ Г.Кунц, С.Доннел – М.: Прогресс, 1981. – 372 с.

В статье рассматриваются основные научные подходы к пониманию значения понятия «менеджмент» украинскими и американскими учёными. Функциональную многогранность менеджмента автор связывает с особенностями его экономических, социально-психологических, правовых, организационно-технических аспектов

Ключевые слова: менеджмент, научные подходы, Украина, США.

In this article the main scientific approaches to the understanding of the meaning of "management" by Ukrainian and American scientists have been considered. Functional diversity of management the author connects with the specificity of its economic, social, psychological, legal, organizational and technical aspects.

Key words: management, scientific approaches, Ukraine, the USA.

УДК 37.036+37.013.42

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИШУ

Петришин Людмила Йосипівна
м.Тернопіль

У статті на основі проведеного теоретико-методичного аналізу проблеми дослідження розглянуто процес формування креативності майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховній діяльності вишу; подано аналіз ефективних форм, для реалізації творчого складника в структурі підготовки майбутніх соціальних педагогів; описано блокову структуру самостійної роботи студентів; означено основні змістові складники „Щоденника креативізації”.

Ключові слова: формування, творчість, креативність, процес формування креативності, майбутні соціальні педагоги, лекція, семінар, професійна підготовка.

Система підготовки майбутніх спеціалістів будується на закономірностях педагогічного процесу і передбачає створення оптимальних педагогічних умов, найважливіші з яких: наявність замовлень на підготовку спеціалістів здатних приймати креативні рішення; забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки; організація процесу підготовки як формування професійно-ціннісного ставлення до освоєння нового виду діяльності; удоско-

налення науково-методичного забезпечення цієї підготовки.

Окрім того, сучасний стан розвитку суспільства в Україні вимагає від професійної освіти творчої зорієтованості навчально-виховного процесу, певної новизни, яка спричиняє формування креативної особистості, здатної до креативної діяльності та творчого пошуку в професійній сфері. Поряд із цим метою сучасної освіти є формування конкурентноспроможного фахівця своєї сфери, здатного втілювати креативний та інноваційний складники в професійну діяльність. На підставі цього, однією з вимог до реалізації окресленої мети є упровадження в навчальний процес креативного підходу та педагогічних технологій, що регламентуватимуть формування креативної особистості в процесі фахової підготовки.

З огляду на сказане мета статті полягає проведенні науково-теоретичного аналізу проблеми дослідження, формування креативності майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Під час організації педагогічного процесу, спрямованого на формування креативної особистості майбутнього соціального пе-

дагога, потрібно переосмислити та видозмінити зміст професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери. Крім цього, доцільно змінити всі складники, що визначають стан навчально-виховного простору вишу, а також означити конкретні форми та методи його організації, створити відповідну навчально-матеріальну базу, тобто адаптувати педагогічні технології до процесу формування креативності МСП, що дасть змогу найбільш ефективно реалізувати поставлені завдання під час об'єкт-суб'єктної взаємодії МСП і викладачів та науково-педагогічних працівників вишу. Зауважимо, що в процесі формування креативної особистості слід надавати перевагу методам та формам, що мають творчий та дослідницький характер і тісно взаємодіють із напрямками теоретичної, методичної й особистісно-професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Найбільш ефективними для реалізації творчого складника в структурі підготовки майбутніх соціальних педагогів є лекції, семінари, практичні заняття та науково-дослідна й педагогічна практика. Поряд із цим слід використовувати як виховні, так і психологічні форми, які будуть актуальними у формуванні креативного майбутнього соціального педагога.

Оскільки лекція є найважливішою формою організації навчального процесу вишу і сприяє реалізації мотиваційного складника під час опанування креативними знаннями та креативною діяльністю в професійній сфері, активізації діяльності майбутніх соціальних педагогів, ми вважаємо за доцільне використовувати проблемні лекції, лекції з продукуванням креативних ідей, лекції-майстерні, лекції-інтерактиви, лекції-прес-конференції. Названі види лекцій підвищуватимуть аналітико-синтетичну діяльність об'єкта (майбутніх соціальних педагогів), допомагатимуть у продукуванні креативних ідей, надаватимуть креативні знання, в основі яких лежатиме креативний пошук вирішення соціально-педагогічної проблеми з подальшою реалізацією креативної компетентності з фаху. У науковій теорії встановлено, що лекції різного виду належать до неімітаційних методів, які зумовлюють активізацію творчо-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, а також зазначено, що лекція має бути гнучкою, диференційованою, її слід проводити з урахуванням особливостей вивчення предмета й специфіки аудиторії та психолого-педагогічних закономірностей процесу пізнання [7, с.6]. У контексті нашого дослідження зміст проблемної лекції витлумачуємо як побудову проблемної ситуації, яку здійснює викладач. Ця проблемна ситуація в об'єкт-суб'єктній взаємодії стимулюватиме майбутніх соціальних педагогів до вияву креативної ініціативи під час репрезентації креативно нестандартного вирішення соціально-педагогічної проблеми та до позитивної мотивації оволодіння креативною діяльністю. Застосування проблемних лекцій під час формування креативної особистості МСП полягатиме в дотриманні таких *вимог до будови проблемної ситуації*: інформація, яка потребуватиме вирішення, має бути різносторонньою та спонукати студента реалізувати власні ціннісні орієнтації у репрезентації власної креативної ідеї; проблема, що потребує креативного вирішення повинна відповідати навчальному процесу; проблема повинна породжувати креативну ініціативу МСП, давати змогу репрезентувати креативно-нестандартне вирішення [3; 4; 9].

Проблемні лекції слід використовувати під час вивчення таких нормативних дисциплін для «бакалавра соціальної педагогіки»: «Педагогіка обдарованості», «Основи корекційної педагогіки» та «Соціально-педагогічна робота в громаді». Сьогодні однією з актуальних є лекція із вбудованими паузами, яку в цьому науковому дослідженні ми адаптували й у подальшому називатимемо *лекція з продукування креативних ідей*. Цей вид лекцій передбачає швидку зміну уваги студентів, яка своєю чергою змінює вид діяльності з метою активізації творчого мислення та розумової діяльності студентів. Лекції, які спрямовані на продукування креативних ідей, зорієнтовані на підвищення ефективності навчального процесу та внесення в нього творчого складника, що спонукає до появи усвідомлених мотивів (вияву креативної ініціативи, прагнення креативної самореалізації, репрезентування креативного вирішення проблеми) у проведенні лекції з фаху. Водночас лекції, які спрямовані на продукування креативних ідей, ми будували на науковій теорії дослідника В. Просецького, який, розгля-

даючи природу інтелектуальної творчості в аспекті перетворення потенційної креативності в реальну, відзначив, що креативність є поєднанням наслідування, творчого наслідування, репродуктивного наслідування і справжньої творчості, які ґрунтуються на креативній ідеї [8]. У ході лекцій ми використовували паузи, які надавали можливість майбутнім соціальним педагогам продукувати креативні ідеї для розв'язання поданих у лекції ситуативних завдань соціально-педагогічного характеру. Лекції цього типу ми використовували у вивченні дисциплін нормативного характеру для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр соціальної педагогіки», зокрема «Педагогіки сімейного виховання», «Основи сценарної роботи соціального педагога», «Основи красномовства». Так, наприклад, у курсі «Педагогіка сімейного виховання» вивчення теми «Сім'я у системі виховних інститутів: робота соціального педагога з батьками» студентам пропонували три паузи від 5-ти до 10-ти хвилин для продукування креативних ідей, які характеризували б особливості роботи соціального педагога з сім'єю в різних видах виховних інститутів. У паузі студентам репрезентували слайдіві зображення трьох виховних інститутів: сім'я, родина, навчальні заклади. Студенти, майбутні соціальні педагоги, у вигляді аналітичної таблиці повинні були репрезентувати креативні ідеї щодо роботи з сім'єю в кожному із означених виховних інститутів.

У формуванні креативної особистості слід забезпечити креативну взаємодію викладача як суб'єкта та майбутніх соціальних педагогів як об'єктів за допомогою лекцій-майстерень, які слід використовувати під час опанування курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст соціальної педагогіки» циклу навчальних дисциплін фахової підготовки, зокрема «Технології професійного спілкування», «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Лекції-майстерні спонукають студентів до творчих пошуків, розвитку творчого мислення, креативності, а отже, формування себе як креативної особистості фахівця соціальної сфери. Лекції-майстерні передбачають 20 хвилин вільного обговорення теми, а також майстерного репрезентування креативної ідеї на основі отриманих креативних знань та використання технік креативності, що попередньо були вивчені на початку лекції, відтак відбувалось узагальнення матеріалу. Тематика лекцій-майстерень повинна вирізнятися попередньо підготовкою теми лекції спільно із групою студентів: лектор-викладач окреслює важливі ключові аспекти теми, що повинні містити творчий характер, а майбутні учасники лекції, які будуть продукувати ідеї на базі вивченого, повинні обміркувати тему та зробити необхідні нотатки для її вільного обговорення та обґрунтування власної креативної пропозиції практичного характеру.

У науковій теорії виділено три види лекцій-майстерень: тематична, демократична та експериментальна. Тематичну та експериментальну лекцію слід використовувати у процесі вивчення курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності», а демократичну форму лекції-майстерні – у вивченні предмета «Технології професійного спілкування». Тематичну лекцію-майстерню здебільшого слід використовувати під час вивчення першого теоретичного модуля з курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Зауважимо, що робота студентів, майбутніх соціальних педагогів, повинна передбачати корегування продукованих креативних ідей інноваційного характеру, а сам процес лекції повинен спрямовуватися на дискусійне обговорення креативної пропозиції та прийняття або відхилення креативної форми вирішення соціально-педагогічної проблеми.

Експериментальну лекцію-майстерню слід використовувати у другому модулі курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Ця лекція повинна бути зорієнтована на використання креативних технік, що сприяють розвитку в студентів, майбутніх соціальних педагогів, креативного мислення, нестандартного бачення проблеми, продукують креативні варіанти вирішення проблеми, а лектор-викладач вислуховує усі варіанти вирішення соціально-педагогічних проблем і вкінці лекції вказує на позитивне і негативне, що озвучили студенти під час опанування креативних технік. Особливістю інтуїтивних креативних технік є те, що за нетривалий період усно або письмово можна генерувати чимало творчих ідей та асоціацій. Ці методи найбільше підходять для роботи в групах, позаяк одна ідея зумовлює іншу. У цьому разі

здіюється асоціальна карта, яка передбачає подальшу творчу діяльність у вирішенні професійних проблем.

Загалом ми визначили такі основні правила в роботі з інтуїтивними техніками: будь-яка ідея в креативному процесі корисна; у пошуку ідей не можна давати жодних оцінок; ніхто із учасників не має права авторства на ідею; чим більше ідей висловлюють, тим краще це для вирішення проблеми. Дискурсивні креативні техніки характеризуються системним підходом. Ці техніки дають змогу чітко проаналізувати проблему, вивчити її найменші деталі, охопити проблему повністю, творчо підійти до неї та розробити конструктивне її вирішення. Комбіновані креативні техніки об'єднують елементи як інтуїтивних, так і дискурсивних технік. Вони поєднують фази інтуїтивного збору інформації, творчих ідей з етапами логічного та структурованого творчого мислення особистості.

Демократичну лекцію-майстерню слід використовувати в опануванні майбутніми соціальними педагогами курсу „Технології професійного спілкування”. Названа техніка зорієнтована на використання та практикування в лекції брейн-стормінгу (мозкового штурму) та кейс-методу. Під час лекції викладач є провокувальником креативної діяльності студентів, майбутніх соціальних педагогів, і спричиняє в оволодінні темою обмін думками й позиціями, що суперечать певним канонам, нормам, умовам, які своєю чергою і є основою провокування та спонукання до пошуку креативних рішень проблеми, креативної ініціативи та креативної самореалізації.

Позитивний ефект лекцій-майстерень полягає: в активізації творчих здібностей студентів; в реалізації принципів творчого самовираження та самореалізації особистості й формування креативної позиції; в розвитку інтересу до предмета, зокрема, його творчого характеру в пасивних студентів; в забезпеченні активізації, внутрішньої мотивації, зокрема, професійних мотивів (репрезентація креативного вирішення проблеми, креативна професійна самореалізація); в забезпеченні творчої стратегії в процесі викладання, засвоєння й підвищення якості викладання навчального матеріалу; у створенні позитивних умов для творчо-креативної об'єкт-суб'єктної взаємодії; в опануванні креативними вміннями й навичками на базі отриманих креативних знань.

У сучасному освітньому просторі також широко використовуються для підготовки фахівців соціальної сфери інтерактивні лекції зі застосуванням інтерактивних технологій. Ці лекції використовують для забезпечення активної участі студентів у навчальному процесі та наданні їм можливості обговорювати певні спільні моменти; водночас мультимедійні технології дозволяють студентів сприймати інформацію одночасно кількома органами чуття. Змістовно наповнені інтерактивні лекції зі застосуванням мультимедійних технологій навчання слід використовувати в оволодінні дисциплін самостійного вибору, зокрема „Креативна педагогіка”, „Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”. Під час їх проведення ми пропонуємо студентам переглянути відеоінформацію, яка містить елементи анімації та демонструє основні змістові складники предмета „Креативна педагогіка”: *місце креативної педагогіки в системі наук, категоріальний апарат креативної педагогіки, основні підходи до проблеми креативності в пізнавальній та професійній діяльності, методи та засоби активізації творчого мислення в навчанні, формування креативної особистості як конкурентноспроможного фахівця соціальної сфери*. У ході інтерактивних лекцій із названих курсів, розглядаючи формування педагогіку, слід спершу подати її визначення, потім формуємо категоріальний апарат, аналізуємо підходи, які супроводжуються демонстрацією слайдів. Зауважимо, що в основу слайдів покладено порівняння креативності та творчості, подано характеристику креативної особистості, описано модель креативності та креативного процесу, на основі яких і продукують креативні ідеї, приймають креативні рішення, розвивають креативні вміння і навички, виявляють креативну компетентність. Під час інтерактивних лекцій студенти мають змогу задавати питання, вести обговорення теми, висловлювати власні думки, застосовувати креативні здібності для знаходження інноваційних шляхів самореалізації і самоактуалізації особистості МСП як фахівця соціальної сфери.

Таким чином, адаптація та синтенція лекцій як основи педагогічної технології формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів дала нам змогу констатувати, що для бакалаврату слід використовувати здебільшого проблемні лекції з продукування креативних ідей, спрямовуючи їх здебільшого на те, щоб МСП отримали креативні знання та продукували на їхній основі креативні ідеї, пропозиції; для спеціалітету – використовувати адаптовані лекції-майстерні трьох видів (тематичну, демократичну, експериментальну), які своєю чергою передбачали оволодіння студентами теоретичного та практичного навчального матеріалу, отриманого на основі креативних технік, методик, спрямованих на розвиток та оптимізацію креативних вмінь та навичок; для магістратури – використовувати інтерактивні лекції та лекції-прес-конференції, які базуються на отриманих у процесі бакалаврату креативних знаннях, а в процесі спеціалітету – уміннях і навичках, і були спрямовані на реалізацію креативної компетентності МСП у фаховій підготовці. Під час використаних та адаптованих лекцій слід звернути увагу на реалізацію таких функцій: інформаційної, що забезпечує формування системи знань про креативність; мотиваційної, що відповідає за розвиток мотиваційного складника, спрямованого на креативну діяльність МСП; розвивальної, яка відповідає за розвиток творчого мислення та спонукає в навчальній діяльності застосовувати креативні здібності.

Доцільно зазначити, що використання описаного виду лекцій сприятиме підвищенню ефективності в підготовці соціальних педагогів, формуванню в них бази знань про креативність, що становитиме основу креативної особистості майбутніх соціальних педагогів, здатних до креативної професійної діяльності.

У тісному взаємозв'язку з лекційними заняттями слід використовувати семінарські заняття, які допомагають вирішувати такі цілі: *навчально-пізнавальні цілі*, що забезпечували набуття практичних знань про креативність; *самоосвітні цілі*, що сприяли формуванню готовності до креативної діяльності майбутніх соціальних педагогів та виробленню стійкої соціальної позиції. Окрім цього, слід зауважити, що в процесі семінарських занять відбувається системне поглиблення та закріплення знань студентів (МСП) про особливості креативної діяльності в професійній сфері. Під час вибору семінарських занять для освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”, „спеціаліст” та „магістр” слід керуватися загальнодидактичними вимогами, зокрема, доступністю, проблемністю, науковістю, єдністю форм і змісту [1; 3; 4; 6; 12].

Залежно від матеріалу лекційних занять і завдань, які викладач ставив перед собою, та для успішної реалізації формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів ми пропонуємо обрати такі видові форми семінарів: *семінари-дискусії, семінари-бесіди (для ОКХ „бакалавр”)*, що будуть спрямовані на реалізацію таких завдань: забезпечення системного повторення, поглиблення і закріплення знань креативного характеру та знань МСП про креативність як особистісно-професійну властивість фахівця соціальної сфери; формування в студентів інтересів, спонукань та переконань про необхідність креативності як професійної властивості фахівців соціальної сфери; *семінар-практикум, семінар-тренінг (для ОКХ „спеціаліст”)*, що у своїй основі реалізуватимуть такі завдання: формування креативних умінь і навичок та умінь їх застосовувати в майбутній професійній діяльності; умінь використовувати креативні знання для вирішення професійних практичних завдань; *кейс-семінар та семінар-сценарій (для ОКХ „магістр”)*, які регламентуватимуть вирішення таких завдань: умінь оптимально використовувати теоретичні знання про суть креативної діяльності та системно застосовувати креативні умінь і навички в професійній сфері; реалізувати креативну компетентність у процесі соціально-педагогічної роботи.

Найбільш ефективними формами семінарських занять для МСП у процесі формування їх креативності ми вважаємо семінар-дискусію, семінар-тренінг та семінар-сценарій. Під час семінар-дискусії ми вважаємо за доцільне використовувати креативні техніки (*Біоніка, ПУЛ для письмового зібрання ідей, Метод кластерів, Метод галереї, Колективний блокнот*), які були спрямовані на досягнення таких результатів: майбутні соціальні педагоги вчилися чітко й логічно, комунікативно правильно формувати креативні ідеї, вміти їх аргументувати, вміти вислуховувати опонента

та здобувати досвід креативної діяльності. Семінари-дискусії ми пропонуємо обрати в процесі вивчення таких нормативних дисциплін, як „Педагогіка обдарованості”, „Корекційна педагогіка” та „Соціально-педагогічна робота в громаді”.

Під час навчання студентів вищого освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” ми пропонуємо використовувати *семінари-тренінги*, що повинні бути спрямовані на вирішення таких завдань: оптимізацію знань про креативність як особистісно-професійну властивість; формування креативних вмінь і навичок, підтримання індивідуальних виявів креативної самостійності та активності в процесі продукування креативних ідей. У вивченні таких навчальних дисциплін, як „Технології професійного спілкування” та „Інноваційні технології в соціально-педагогічній діяльності” необхідно використовувати такі *креативні тренінги*: „Розвитку креативності С. Гіпіуса”, „Креативність та інновації” О. Кириченка, „Тренінг креативності” М. Нікульцевої. У структурній побудові семінару-тренінгу слід застосовувати групові тренінги, які найбільш ефективні у викладанні соціально-гуманітарних наук. Інтерпретуючи семінари-тренінги крізь призму формування креативного майбутнього соціального педагога, до їх основної частини слід долучати й такі методи, як дискусія, мозковий штурм, рольова гра, обговорення проблеми в мікрогрупі. Водночас слід дотримуватись пластичної структури побудови семінару-тренінгу, яка не регламентуватиметься обов'язковим порядком проходження.

Особливо важливим, на нашу думку, для формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є використання розроблених семінарів-сценаріїв для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”. Названа форма роботи повинна бути спрямована на виявлення креативної компетентності в професійній сфері та певну сценарну їх інтерпретацію у вирішенні соціально-педагогічних проблем різного характеру. У процесі використання семінарів-сценаріїв необхідно зреалізувати такі *завдання*: активізувати методи стимулювання креативності; виявити бар'єри у формуванні креативності МСП; сформувати готовність застосовувати креативні знання, уміння і навички в професійній сфері; сформувати вміння реалізовувати креативну компетентність у професійній сфері. Варто наголосити, що семінари-сценарії слід регламентувати виявом практичного результату – *творчого розроблення сценічного характеру*, яке полягатиме в розв'язанні соціально-педагогічної проблеми та матиме профілактичний, корекційний, превентивний, виховний та розвивальний характер у різних соціально-педагогічних сферах. Цей вид семінарів необхідно застосовувати під час засвоєння

дисциплін самостійного вибору, призначених для студентів-магістрів (магістрів соціальної педагогіки), зокрема: „Креативна педагогіка”, „Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій”. Крім цього, можна послуговуватися сценічними розробленнями на таку тематику: „Сценарії соціальних дій для різних вікових категорій школярів”, „Повір у себе” (зорієнтований на дітей з особливими фізичними потребами); „Кохання усім серцем – це природно” (для молоді), „Все починається з родини”, „Шануй неньку, шануй матір” (сімейне свято), „Бережи здоров'я з молодю” (для учнів старших класів), „Я такий – яким створив мене Господь” (захід із дітьми-інвалідами), „Почуй ближнього” (для дітей зі зниженим слухом). Конструюючи та інтерпретуючи семінари-сценарії, до їх структури необхідно долучати окремі компоненти арт-технологій, метод синектики та кейс-метод. Крім цього, побудова семінару-сценарію повинна відбуватися за такою *структурою*: окреслення на пряму сценічної дії; висунення креативної ідеї до побудови сценарію соціально-педагогічного характеру; прийняття сумісних ідей та здійснення їх аналізу; групування креативних ідей відповідно до структурних елементів сценарію (формулювання задуму сценарію, визначення епізодів сценарію, пошук кульмінаційного моменту, визначення конфлікту); конструювання сценарного плану (тема сценарію, ідея, основні епізоди, композиція, дійові особи, засоби театралізації, назва сценарію); визначення порядку епізодів сценарію та їх опрацювання; підведення підсумків. Зауважимо, що ефективність семінарів-сценаріїв у формуванні креативної особистості майбутніх соціальних педагогів вирізняється можливістю студентів виявити в сукупності та певному синтезі як креативні знання, уміння й навички, так і креативну компетентність. Ми вважаємо, що описані теоретико-методичні аспекти процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів під час фахової підготовки допоможе оптимізувати процес формування креативної особистості на різних рівнях та сприятиме поглибленню та практичному закріпленню знань про креативність як особистісно-професійну властивість фахівця соціальної сфери.

Висновки. Реалізація та активізація процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є необхідною умовою підвищення якості освіти та формування конкурентоспроможного креативного фахівця, забезпечити формування креативності в МСП, що надасть можливість на міцній науковій основі та за допомогою сформованої креативної компетентності ефективно вирішувати професійні завдання, суттєво підняти рівень професійної підготовки фахівця соціальної сфери.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: [курс лекцій] / А.М.Алексюк – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс. Кн.1 / В.И.Андреев – Казань: Казан. ун-т, 1996. – 567 с.
3. Капська А.Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери / А.Й.Капська // Науковий часопис: серія 11. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2004. – 1(23). – С.19-29.
4. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи: [навчальний посібник] / Безпалько О.В., Вайнола Р.Х., Капська А.Й. та ін.; [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К.: НДПУ, 2000. – 372 с.
5. Купенко О.В. Педагогічні методи розвитку студента як суб'єкта соціального простору / О.В.Купенко // Пробл. інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. – Х., 2008. – Вип. 20. – С.258-264
6. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти / Л.І.Міщик; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя: Промінь, 1997. – 370 с.
7. Огородник І.В. Історія філософської думки в Україні: курс лекцій: навч. посіб. для вузів / І.В.Огородник, В.В.Огородник. – К.: Вища шк.; Знання, 1999. – 543 с.
8. Просецкий В.А. Психология подражания: автореф. дис. на соискание науч. степени д. психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / В.А.Просецкий. – М., 1974. – 53 с.
9. Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу // Матеріали Міжн. наук.-практ. Конф., 13-14 груд. 2007 року. – Чернівці: Рута, 2007. – 383 с.
10. Тверезовська Н.Т. Теоретичні та методичні основи розробки і впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищої школи / Н.Т.Тверезовська // Пробл. освіти: наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К., 2007. – Вип.47. – С.3-7
11. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наукове видання / [за заг.ред.С.О.Сисоевої]. – К.: КІМ, 2008. – 424 с.
12. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології / С.Я.Харченко, Н.П.Краснова, Л.П.Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.

В статтє на основе проведенного теоретико-методического анализа проблемы исследования рассмотрен процесс формирования креативности БСП в учебно-воспитательной деятельности вуза; представлен анализ эффективных форм, для реализации творческого компонента в структуре подготовки будущих социальных педагогов, лекций, семинаров, занятий самостоятельного характера; описано блочную структуру самостоятельной работы студентов; отмечено основные смысловые составляющие "Дневника креативизации".

Ключевые слова: формирование, творчество, креативность, процесс формирования креативности, будущие социальные педагоги, лекция, семинар, профессиональная подготовка.

In the article on the basis of theoretical and methodological analysis the process of formation of creativity in the educational activities of university has been considered; analysis for effective forms to realize the creative component in the structure of training of future social workers has been conducted; the block structure of independent work has been described aimed at self-actualization, self-development, self-realization of creative skills of future social workers in professional activities; basic content elements of "Diary of creatization" have been defined.

Key words: creation, creativity, creativity process of formation, future social workers, lecture, seminar, training.

УДК 37.013.42: 37.046

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ІННОВАЦІЙНА ОСНОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Поліщук Віра Аркадіївна
м.Тернопіль

У статті розкрито підходи наукових шкіл щодо трактування суті праксеологічного підходу; характеризується сутність і функції праксеологічного підходу, проаналізовано можливості використання праксеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Особливу увагу приділено аналізу можливостей використання праксеологічного підходу щодо формування у суб'єктів цього процесу (викладачів вищого навчального закладу, соціальних працівників, задіяних до професійної підготовки майбутніх фахівців, студентів) вміння обирати ефективні технології його реалізації з оптимізацією ресурсних витрат, а також уміння результативно планувати й виконувати фахову діяльність в майбутньому.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна підготовка, майбутній соціальний працівник, праксеологічний підхід, сутність праксеологічного підходу, функції праксеологічного підходу, удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Постановка проблеми. Утвердження в Україні соціальної роботи як напрямку професійної діяльності і професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяє розширенню меж соціогуманітарного сегменту і посиленню його практикоорієнтованої складової. Розвиток професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 130102 «Соціальна робота» освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, спеціаліст і магістр у ВНЗ зумовлює виникнення нових освітніх і науково-дослідних традицій та є інноваційним простором для діалогу освіти, суспільства і людини. Однією з основних вимог до соціальної роботи як сфери науково-дослідного й освітнього пошуку є наявність зв'язків між теорією і практикою та необхідність підготовки висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців, готових успішно, ефективно і результативно виконувати професійні функції й завдання.

Мета статті полягає у розкритті потенціалу праксеологічного підходу у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що в сучасних умовах в професійній освіті все ширше упроваджується інноваційний підхід, заснований на позиціях філософії дії, основою якої є класичні роботи А.Еспінаса, Т.Котарбінського. Л. фон Мізеса. Є.Слуцького та інших. Зусиллями сучасних дослідників у різних сферах соціальної науки й практики, в тому числі й професійній освіті, формується праксеологічна парадигма (І.Колеснікова, К.Куроода, М.Сацков та ін.).

Виклад основного матеріалу. Болонський процес в Україні, сучасні законодавчо-нормативні документи у сфері професійної освіти ставлять нові вимоги до якості професійної підготовки майбутнього фахівця, ініціюючи процеси формування його професійної компетентності, конкурентоспроможності, готовності до практичного виконання фахової діяльності з мінімальними ресурсними затратами. Вирішенню окреслених завдань сприяє реалізація інноваційних педагогічних підходів, одним з яких є праксеологічний.

У дослідженнях Т.Котарбінського, М.Сацкова, Є.Слуцького та ін. праксеологія трактується як наукове знання про організацію успішної діяльності за допомогою навчання особистості свідомо-

му вибору засобів, прийомів й методів роботи, що забезпечують найкращі результати праці, активізують творчість, сприяють формуванню раціональної системи внутрішніх спонук й активної перетворюючої діяльності.

У середині ХХ століття польський філософ Т.Котарбінський опублікував «Трактат про хорошу роботу», що став основою формування праксеологічного підходу як специфічного способу аналізу людської діяльності в аспекті її цілевідповідності, раціональності, ефективності. Дослідник трактує праксеологію як загальну теорію ефективної («справної») організації діяльності, що охоплює три групи проблем: аналітичний опис, характеристики, класифікацію і систематизацію практичних дій; вивчення умов і законів, що визначають ефективність дій; вивчення генези розвитку різних видів діяльності та шляхів їх удосконалення. На думку Т.Котарбінського, праксеологія є сферою наукового пізнання, яка синтезує дані різних наук, а також стосується організації праці, й охоплює лише аспекти, притаманні будь-якій діяльності й мають загальний характер. «Праксеологія – це типова модель організаційної науки, спрямовану на напрацювання практичних порад, з асиміляцією й систематизацією даних з різних наук під кутом зору завдань цієї сфери діяльності» [3, с.18].

Саме відсутність самостійної дисципліни, що вивчає умови максимальної ефективності дій, а також існування парадоксів ефективної дії, наприклад, коли за допомогою мінімального втручання можна досягнути суттєвих змін, а інколи максимум зусиль не забезпечують очікуваного результату, стало, на думку Т.Котарбінського, основним мотивом праксеологічних досліджень.

Розглядаючи специфіку праксеологічного підходу П.Зуєв трактує праксеологію як науку, що досліджує норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення таких основних завдань:

- 1) виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості;
- 2) реалізацію завдань соціально-діяльнісної адаптації та активної зміни середовища особистості;
- 3) зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення;
- 4) органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності [1, с.9].

Основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті. У науковому пізнанні праксеологічна проблематика передбачає вивчення цілеспрямованої праксеологічної діяльності людей, спрямованої на перетворення природи і суспільства, відтворення продуктивних сил й суспільних відносин. У якості ціннісно-цільового орієнтиру ефективної діяльності праксеологія висуває базове поняття «практична успішність», регулятивна й операціоналізуюча сила якого зумовлює потенціал праксеологічного підходу у вищій освіті – розширення базових понять прикладного рівня категоризації, що забезпечують ментальну сферу практичної діяльності поняттями інструментального

характеру (засоби, методи, технології).

Праксеологічний підхід, пов'язаний з розвитком і впровадженням праксеології, почав формуватися у другій половині ХХ століття. Він спрямований на вивчення людської діяльності з позицій оптимальності її здійснення. Основне завдання праксеологічного підходу – вивчення, пошук і впровадження всього необхідного для ефективної діяльності. Основою праксеологічного підходу є категорії цінності й зміст, якості, норми, цілі, дії й процедури, результати та продукти, корекція діяльності.

Потенціал праксеологічного підходу є потенціалом методологічного характеру, що ґрунтується на осмисленні й реалізації теоретичних концепцій, підходів, ідей шляхом їх інтерпретації та конкретизації, що уможлиблює концептуальні зміни практики відповідно з новими цінностями праксеологічного підходу. Праксеологічний підхід дає змогу виявити ефективні способи орієнтації й вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності; встановити зв'язок професійної підготовки фахівців з ефектами їх практичної професійної успішності; фіксувати й інтерпретувати праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки.

Використання ідей та принципів праксеології в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу уможлиблює підвищення ефективності процесу професійної підготовки, що відповідає вимогам нової освітньої парадигми й змінним соціально-економічним умовам в суспільстві. Відповідно, для організації й реалізації ефективної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників доцільно використовувати праксеологічний підхід, який дає змогу виявити загальні закономірності й принципи раціональної фахової діяльності, шляхи й умови підвищення ефективності професійних дій та формує у студента вміння «бути практично успішним», що з праксеологічної точки зору передбачає:

1) володіння прийомом самопізнання, що дають змогу виявити здібності і можливості, сильні і слабкі сторони власної особистості (у цьому контексті значну допомогу відіграють психологічні тести, самоаналіз, вивчення практичного досвіду інших людей);

2) вміння будувати і коректувати свої життєві плани і стратегії, базуючись на самопізнанні та опираючись на власні можливості й допомогу педагогів, наставників, досвідчених фахівців;

3) вміння орієнтуватися в складних ситуаціях, в яких обмаль інформації і можливий ризик, приймати рішення і діяти з урахуванням розумного ризику, базуючись на аналізі власних та чужих помилок;

4) володіння основними стратегіями діяльності в професійній сфері.

Тобто реалізація праксеологічного підходу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу уможлиблює формування у студентів сукупності професійно зумовлених знань, практичних вмінь, що є основою успішної діяльності за рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності.

Дослідниками виокремлено функції праксеологічного підходу у професійній підготовці фахівців, що забезпечують зв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів і сприяють досягненню студентом навчальних вершин з мінімальними затратами. Базуючись на реаліях сфери професійної діяльності соціальних працівників, особливо в сфері професійної підготовки майбутніх фахівців вважаємо за доцільне виокремити основні функції: системну, особистісно зорієнтовану, діяльну, тезаурусну і технологічну.

Системна функція праксеологічного підходу дає змогу розглядати й аналізувати досліджуваний об'єкт як систему з усіма наявними їй зв'язками і на цій основі запропонувати цілісну схему успішного управління такою системою. Особистісно зорієнтована функція проявляється в описі умов для повноцінної реалізації особистості в період професійної підготовки й професійної діяльності в майбутньому. Це дає можливість відслідковувати особистісний розвиток студента у вищому навчальному закладі відповідно до його індивідуальних можливостей. Діяльсна функція праксеоло-

гічного підходу полягає в проникненні у сутність діяльності з психологічної та педагогічної точок зору, виявленні її закономірності, умов успішного протікання, активізації максимальної активності самих студентів у процесі професійного навчання. Тезаурусна функція полягає в освідомленні необхідності володіння термінологією конкретної професійної сфери. Технологічна функція праксеологічного підходу проявляється в можливостях визначення оптимальних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців.

Реалізація функцій праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників сприяє актуалізації й реалізації таких його характеристик як «ефективність», що передбачає досягнення високого результату з мінімальними ресурсними витратами, «результативність» – співвідношення поставленої мети і досягнутого результату та «оцінка», що характеризує ту чи іншу дію з позиції її ефективності й результативності.

Сутність праксеологічного підходу в професійній підготовці соціальних працівників полягає в організації найбільш раціональної і оптимальної діяльності учасників освітньо-виховного процесу, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й особистісного формування; формування готовності до удосконалення майбутньої професійної діяльності з орієнтацією на максимальну цілевідповідність. Тобто окреслений підхід не лише визначає норми вдосконалення діяльності, але й сприяє запровадженню рекомендацій щодо оптимізації й економізації професійних дій. Тому для праксеології особливим є поняття «дія», як основа будь-якої діяльності. Дією називається процес вирішення завдання, що охоплює процеси цілевідповідності й пошуку засобів. У процесі професійної підготовки найбільш оптимальним способом економізації дій є їх автоматизація, яка полягає в зміні інтенсивних дій людини на механічні, що досягається шляхом їхнього регулярного повторення. За допомогою автоматизації відбувається економія не лише зусиль і часу, а часто і матеріальних ресурсів. Т.Котарбінський таким чином розглядає дію з праксеологічних позицій: «Діяти осмислено – означає усвідомлено змінити дійсність; це прагнути до певної мети в конкретних умовах за допомогою відповідних засобів, для того, щоб існуючі умови інтегрували в такі, що відповідають поставленим цілям; це вказує на те, що необхідно залучити у дійсність фактори, результатом яких є перехід від системи визначення початкових умов до системи визначення кінцевих цілей. Дії, які ми плануємо здійснити, вимагають троякого здійснення: 1) визначення мети (цілепокладання); 2) визначення умов, що стосуються дійсності; 3) визначення засобів, адекватних як поставленій меті, так і існуючій дійсності. Мета, умови і засоби – це три елементи практичної діяльності» [2, с.785].

Характеристикою праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників є співвідношення знань і практики професійної діяльності, які розглядаються в єдності. Поєднання теоретичних знань про правильність виконання дії та безпосередньо правильне виконання практичної дії забезпечує успішність діяльності. Праксеологічний підхід передбачає ретельну підготовку планування й проектування професійної діяльності та до здійснення дій. Проектування полягає в обдумуванні дій, очікуваних продуктів і результатів з позицій певних умов, необхідних для їх виконання і отримання. Тоді як планування дій має бути конкретним і точним та поєднуватися з цілепокладанням, визначенням ближніх і дальніх цілей.

Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу уможлиблює оволодіння майбутніми фахівцями методами і засобами самостійного пошуку й оволодіння новими знаннями, уміннями керувати своєю професійною підготовкою та вміннями й навичками організації власної фахової діяльності в майбутньому.

Праксеологічний підхід в професійній підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи має багатий потенціал у вирішенні проблеми організації навчально-виховного процесу студентів, що проявляється як у розвитку особистості студента, так і в пошуку нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер і вдосконалення практико зорієнтованих технологій.

Висновки. Отже, праксеологічний підхід у професійній підго-

товці майбутніх соціальних працівників передбачає формування у суб'єктів цього процесу (викладачів вищого навчального закладу, соціальних працівників, задіяних до професійної підготовки майбутніх фахівців, студентів) вмінь обирати ефективні технології (зміст, форми, методи й засоби) його реалізації з оптимізацією ресурсних витрат, а також уміння результативно планувати й виконувати фахову діяльність в майбутньому. Праксеологічний

підхід у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників дає можливість передбачати й реалізовувати нове бачення результатів цього процесу, яке передбачає не лише сформованість певних вмінь і навичок, але й здатність і готовність особистості до практичної діяльності й вирішення різного роду професійних завдань й професійного зростання у контексті концепції навчання упродовж усього життя.

Література та джерела

1. Зуев П.В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения / П.В.Зуев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С. 7–15.
2. Котарбинский Т. Избранные произведения / Тадеуш Котарбинский. – М. : Издательство иностранной литературы, 1963. – 916 с.
3. Котарбинский Т. Развитие праксиологии / Тадеуш Котарбинский // Польское обозрение. – 1962. – №12. – С.15-27

В статті раскрыты подходы научных школ относительно толкования сущности праксеологического подхода; охарактеризованы сущность и функции праксеологического подхода, проанализированы возможности использования праксеологического подхода в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников. Особое внимание уделено анализу возможностей использования праксеологического подхода при формировании в субъектов этого процесса (преподавателей высшего учебного заведения, социальных работников, привлеченных в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов, студентов) умения определять эффективные технологии его реализации с оптимизацией ресурсных затрат, а также умения результативно планировать и выполнять профессиональную деятельность в будущем.

Ключевые слова: социальные работники, профессиональная подготовка, будущий социальный работник, праксеологический подход, сущность праксеологического подхода, функциями праксеологического подхода, совершенствование профессиональной подготовки будущих социальных работников.

This article deals with scientific schools approaches concerning the interpretation of praxeological approach; it characterizes the essence and function of the praxeological approach. The author has analyzed the possibility of praxeological approach using in the future social workers training. Particular attention has been paid to the analysis of the possibilities of the praxeological approach using in forming of this process (university teachers, social workers, who are involved in future professionals training, students) ability to choose the effective technologies for its implementation with the resource costs optimization, and the ability to effectively planing and performing professional activities in the future.

Key words: social worker, vocational training, future social worker, praxiologial approach, the essence of the praxeological approach, praxeological approach features, professional training of future social workers.

УДК 37.013.42 (075.8)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ

Поліщук Юрій Йосипович
м.Тернопіль

У статті значна увага приділена розкриттю причин появи дітей-сиріт в закладах інтернатного типу, розкрито особливості роботи соціальних педагогів з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківської опіки. Схарактеризовано основні напрями функціонування соціально-педагогічного комплексу закладу інтернатного типу і його вплив на процес виховання і соціалізації вихованців. На основі аналізу професійних функцій соціальних педагогів, які працюють в закладах інтернатного типу, визначено їхні основні функціональні обов'язки.

Ключові слова: соціальні педагоги, діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування, заклади інтернатного типу, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічний комплекс, соціалізація, виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.

Економічні та соціальні негаразди, що супроводжують трансформаційний період розбудови незалежної України, негативно відбиваються на функціонуванні сім'ї як окремого соціально-виховного інституту, загострюють демографічну кризу, спричиняють нові проблеми, які зумовлюють «відмежування» дитини від сім'ї, а також катастрофічне збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки.

Сирітство як соціально-педагогічна проблема є однією із найбільш трагічних суспільства. Аналіз досліджень, проведених Українським центром соціальних досліджень серед вихованців шкільно-інтернатів, засвідчує, що інтернатна система лише частково вирішує проблеми дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківської опіки, але в цілому не здатна задовольнити їх потреби в фізичному, соціальному та культурному розвитку. Враховуючи зазначене

вважаємо, що покращити ситуацію можуть всебічно підготовлені до роботи з даною категорією клієнтів соціальні педагоги, що відповідно вимагає підготовки майбутніх соціальних педагогів спеціалізації «соціальний патронаж дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Українські педагоги-науковці накопичили досить багатий досвід вивчення теоретичних засад організації роботи з дітьми-сиротами в національному освітньому просторі

У вітчизняній науці соціально-педагогічні підходи щодо виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування розглядали Л. Артюшкіна, Г. Бевз, Л. Волинець, І. Пеша, А. Поляничко, І. Трубавіна, О. Яременко, Т. Старченко, М. Черниш, І. Пустельник, М. Гончаров та інші. Зокрема, Л. Артюшкіна і А. Поляничко акцентують свою увагу на аспектах роботи соціального педагога з дітьми-сиротами в умовах школи-інтернату.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення та аналізу можливостей організації роботи з дітьми-сиротами, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід роботи із зазначеною категорією клієнтів та визначити основні ідеї та форми його реалізації. На нашу думку, вивчення та окреслення можливостей покращення зазначеної сфери роботи сприятиме активізації цього процесу.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Матеріали статті виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка у зв'язку з розробкою теми «Теоретико-методологічні основи професійної підготовки фахівців в умовах

реалізації ідей Болонської угоди» (PK №0109U002310).

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є вивчення можливості покращення системи роботи з дітьми-сиротами і дітьми позбавленими батьківського піклування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

В сучасних умовах особливої актуальності набула проблема вдосконалення діяльності соціальних педагогів з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, в закладах інтернатного типу. Професійна діяльність соціального педагога інтернатного закладу має зумовлювати педагогічні основи життєвого самовизначення дитини, які спрямовано на нейтралізацію деприваційних умов розвитку вихованців та формування їх життєвих прагнень і переконань.

Аналіз діяльності соціальних педагогів закладів інтернатного типу свідчить, що у реальній практиці вони виконують такі професійні функції:

- охоронно-захисну функцію, спрямовану на реалізацію соціально-правового захисту своїх вихованців. Для успішного виконання цієї функції соціальний педагог має свідомо обирати та реалізовувати правовий механізм захисту прав та інтересів дітей-сиріт і дітей, які з різних причин залишились без батьківського піклування; у нього мають бути сформовані повноцінні правові знання міжнародного і національного законодавства щодо захисту і підтримки означеної категорії дітей; знання про правовий механізм професійної діяльності; вміння реалізовувати у своїй діяльності весь комплекс правових знань; вміння самостійно, шляхом самоосвіти, підвищувати рівень власної правової культури; мати чітке уявлення про необхідність організації правового виховання дітей-сиріт, яке сприятиме вдосконаленню правової культури кожного вихованця;

- організаційно-посередницьку функцію, яка забезпечує налагодження взаємодії соціального педагога із вихованцем, групою вихованців, педагогічним колективом, адміністрацією інтернатного закладу, державними та недержавними організаціями, до компетенції яких входить вирішення проблем означеної категорії дітей. Для успішної реалізації організаційно-посередницької функції важливо, щоб соціальний педагог розвивав власні комунікативні здібності, добре володів технікою міжособистісного спілкування;

- соціально-терапевтичну функцію, сутність якої полягає у формуванні культури життєвого самовизначення вихованців закладу інтернатного типу, подолання негативних проявів особистості.

Безперечно, важливість виконання означених функцій не викликає сумніву, бо саме соціальний педагог виступає посередником між особистістю вихованця та різними соціальними інститутами; саме соціальний педагог є захисником прав та інтересів дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються у закладі інтернатного типу.

Проте вирішення лише цих завдань не охоплює усього спектру дитячих проблем, розв'язати які має саме соціальний педагог закладу інтернатного типу. Професійне самовизначення соціального педагога мають зумовлювати, перш за все, педагогічні основи життєвого самовизначення дитини, які спрямовано на нейтралізацію деприваційних умов розвитку та формування стійкості їх життєвих прагнень і переконань. Саме тому реалізація соціально-терапевтичної функції має посідати пріоритетне місце серед функціональних обов'язків соціального педагога інтернатного закладу [1, с.42].

Слід зазначити, що виховання дитини в умовах сімейної депривації і «закритого» навчального закладу закономірно призводить до її соціальної депривації. Аналіз досліджень формування особистості вихованців закладів інтернатного типу дозволяє з'ясувати прояви соціальної депривації, перш за все, у міжособистісних стосунках дітей з однолітками (самоствердження, комплекс «Ми», суперництво); з дорослими (дорослий сприймається як обслуга); з особами протилежної статі (ранні сексуальні стосунки, викривлені сексуальні уподобання, невміння налагоджувати сімейні взаємини); у майбутньому (недовіра до людей, світу в цілому; невдячність, заздрісність, очікування неприємностей з боку оточуючих); проєкція власного життєвого досвіду на своїх дітей

(І. Дубровіна, Т. Землянхуна, М. Лісіна, Я. Гошовський, А. Прихожан, М. Толстих та ін.). Суттєвим моментом у розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків, є невпевненість у собі, неусвідомлення цінності своєї особистості, відсутність життєвої перспективи (екзистенційна депривація – глибоке почуття втрати смислу життя, поєднане з відчуттям порожнечі) [5, с.29].

Наставнику необхідно вчити дітей, які, будучи позбавленими батьківського тепла та ласки, нерідко встигнувши зневіритися і втратити будь-яку надію у своєму житті, сприймати життя оптимістично. На думку Л. Артюшкіної та А. Поляничко, у центрі уваги соціального педагога повинна бути соціалізація вихованця закладу інтернатного типу, інтеграція його в суспільство як альтернатива відособлення, «випадання» із унормованих соціальних стосунків. Тобто дитину необхідно вчити бути архітектором власного життя, який відчуває впевненість у майбутньому і здатний виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до всього світу. Значно легше досягнути цього, коли створено соціально-педагогічний комплекс школи-інтернату. Ми поділяємо наукову позицію дослідників, що його структура може мати такий вигляд:

- 1) медико-психолого-педагогічна служба,
- 2) служба спортивно-оздоровчого та культурного дозвілля,
- 3) служба професійної і соціальної адаптації,
- 4) служба профілактики правопорушень [7, с.112].

До складу медико-психолого-педагогічної служби доцільно, окрім соціального педагога та представників адміністрації школи, ввести шкільного психолога, логопеда та відповідального медичного працівника. Будучи основною, ця служба покликана займатися діагностуванням соціально-педагогічних ситуацій та мікроклімату як у загальношкільному, так і в класних колективах, вивченням внутрішньоінтенційної спрямованості дітей, створенням та вишукуванням можливостей для реалізації позитивних проявів. У випадку необхідності служба організовує та проводить медико-психолого-педагогічні консилиуми, залучаючи до них необхідних та причетних фахівців, представників обслуговуючого персоналу [4, с.86].

У службі спортивно-оздоровчого і культурного дозвілля працюють соціальний педагог, заступник директора з виховної роботи, педагог-організатор дитячого колективу, вчителі, які відповідають за фізкультурно-оздоровчу роботу, завідувач шкільною бібліотекою, керівники гурткової роботи. Вони створюють таке виховне середовище, яке покликане активізувати процес соціалізації вихованця, служба сприяє залученню школярів до творчих форм дозвілля, ініціює проведення багатьох із них: зустрічей з цікавими людьми, проведення свят тощо [4, с.87].

У службу профілактики входять соціальний педагог, шкільний психолог, заступник директора з виховної роботи, вчитель історії та права. В міру необхідності до її роботи залучають інших фахівців. Служба здійснює спостереження за вихованцями, особливо схильними до правопорушень. З метою запобігання останніх організовує і проводить відповідні профілактичні заходи. Представники служби допомагають дітям у навчанні, корекції поведінки, залученні їх до організації та проведення корисного дозвілля [4, с.88].

У службі професійної орієнтації та адаптації працюють соціальний педагог, шкільний психолог, заступник директора з виховної роботи. У разі потреби залучаються інші фахівці. Служба ініціює проведення зустрічей із людьми різних професій, надає групові та індивідуальні консультації з питань професійної орієнтації. Робота служби особливо поживається в кінці навчального року, коли виникає необхідність надання широких інформаційно-консультативних послуг з правових, соціальних, психологічних питань для випускників загальноосвітнього інтернатного закладу у цей час спеціалісти обласних, районних та міських ССМ працюють у тісному контакті з центрами зайнятості. Для соціально незахищеної категорії молоді, зокрема випускників інтернатних навчальних закладів, «бронюються» робочі місця [3, с.204].

Соціальний педагог, працюючи у складі служби професійної орієнтації та адаптації, попередньо значну увагу приділяє професійній діагностиці на основі особистісно-орієнтованого підходу. Щоб робота виявилася плідною, йому необхідна допомо-

га психолога, вихователів груп та вчителів-предметників.

Найголовніші соціально-педагогічні функції інтернатних закладів становлять діаду — формування інтелектуального потенціалу для оновлення суспільства з метою просування його на вищий щабель розвитку та збереження і збагачення його гуманістичних засад, що визначають здатність цивілізації до власного відтворення, розвитку і життя [1, с.45].

В умовах закладів інтернатного типу важливе місце належить адаптації дітей до умов цих закладів. Визначальним в адаптації новачка є багате за змістом і різноманітне за формами спілкування з ровесниками в позаурочний час, причому в діяльності воно є найбільш активним. Орієнтовно формами спілкування учнів є три: інтимно-особистісне, стихійно-групове та соціально-орієнтоване. Як свідчать дослідження, найбільш поширеною формою спілкування дітей є стихійно-групове, вона склалась у 56% учнів. На другому місці — інтимно-особистісне спілкування, що склалось у 31% учнів, а соціально-орієнтоване — лише у 13% [2, с.92].

Діти, які перебувають у таких закладах, переживають психологічні та емоційні депривації вони відірвані від реального життя, перебуваючи в певній соціальній ізоляції. По суті, всі вихованці закладів інтернатного типу перенесли психологічну травму, яка може мати первинні і вторинні наслідки для розвитку особистості. Почасти вони перебувають у стані глибокої соціально-педагогічної занедбаності, мають сформований комплекс покинутої, а отже, нікому не потрібної дитини. Це стає підґрунтям для виникнення почуття меншовартості.

За таких умов заклади інтернатного типу мають виконувати не лише освітньо-виховні функції, а й сприяти нормальній соціалізації особистості та її повноцінному розвитку, забезпечувати правову і психологічну захищеність вихованців та випускників. Значну роль у цьому відіграє соціальний педагог, професійна діяльність якого набуває цілеспрямованого характеру.

Дитина з допомогою соціального педагога може стати або «архітектором» власного життя, здатним собі допомогти, подолати труднощі, виявити самоповагу, довіру до людей і світу, або може перетворитися на пасивну істоту, нездатну відповідати за власне життя. Це потребує конкретизації умов життєдіяльності суб'єкта, його побуту, соціокультурних інтересів, ціннісних орієнтацій.

Важливе місце належить виховним заходам, що безпосередньо пов'язані з життям і діяльністю конкретної дитини. Можна визначити приблизну тематику: мрія, мета, план, програма життя, здатність людини кардинально змінити розвиток подій, оцінювати себе і свої стосунки з іншими. Тут педагогічний підхід тісно пов'язаний з психологічним, але не слід перетворювати заняття за визначеною тематикою на аналіз власного життя, на звичайний звіт про вчинки, бо розмова має йти про життя взагалі й людину як творця його, а кожний учасник такої бесіди має право самостійно (індивідуально) обрати власне винятково персональне рішення, про яке зовсім не обов'язково інформувати всіх [6, с.136].

Слід наголосити, що для вирішення таких складних завдань у процесі реалізації соціально-терапевтичної функції соціальний педагог має володіти відповідними знаннями і вміннями, до яких можна віднести:

- наукове педагогічне мислення, яке дозволяє правильно орієнтуватися у складних педагогічних ситуаціях, швидко визначити основне педагогічне завдання;
- використовувати можливості мікросередовища і спонукати вихованців закладів інтернатного типу до самовиховання, самовдосконалення;
- висока педагогічна грамотність чуття, яке необхідне для з'ясування причин окремих ситуацій соціального розвитку вихованців, розуміння особливостей їх поведінки в різних ситуаціях;
- педагогічний такт і педагогічна етика, завдяки яким складають-

ся доброзичливі та довірливі стосунки з дітьми; з'являється можливість взаємовиховання та самовиховання, взаємовпливу та саморозвитку, успішної нейтралізації наслідків відставання у розвитку;

- розвинені організаторські здібності, які дозволяють залучити усіх дітей, педагогічний колектив до формування культури життєвого самовизначення вихованців, використати всі виховні можливості;
- методика і стиль виховання, вироблені соціальним педагогом на основі власного досвіду, з урахуванням здібностей та прийомів, зумовлених власною індивідуальністю [9, с. 19].

У зв'язку з цим можна виокремити низку професійних якостей особистості соціального педагога інтернатного закладу, які, є необхідними для здійснення соціально-терапевтичної діяльності:

- особистісні якості, пов'язані з формуванням у соціального педагога емпатії — здатності розуміти і відчувати внутрішній світ, зокрема внутрішній стан кожної дитини і проїматися її переживаннями;
- здатність активно впливати на вихованця;
- комунікативні уміння соціального педагога: управляти своєю поведінкою; бути уважним, спостережливим, гнучким тощо; навички соціальної перцепції (читання по обличчю); уміння розуміти, а не лише бачити, тобто адекватно моделювати особистість вихованця, його психічний стан за зовнішніми ознаками; уміння презентувати себе у спілкуванні з підлітками; уміння вербальної і невербальної взаємодії з вихованцями; уміння «лікувати» словом;
- готовність до педагогічної творчості, уміння імпровізувати (змінювати свою поведінку залежно від середовища, ситуації, моменту, вчасно приймати рішення);
- рефлексивні вміння: усвідомлювати істинні мотиви своєї діяльності, своїх вчинків; відмежовувати власні труднощі і проблеми від труднощів і проблем вихованців; передбачати й оцінювати наслідки власних ціннісних впливів на вихованців. Саме ці якості у своїй сукупності відображають індивідуальність і є підґрунтям для індивідуального педагогічного стилю діяльності, що, безперечно, позитивно впливає на весь соціально-терапевтичний процес у роботі з вихованцями інтернатного закладу [1, с.46].

У процесі дослідження нами були визначені основні функціональні обов'язки соціального педагога в закладах інтернатного типу. До них ми відносимо: — формування гуманного ставлення до вихованців, охорона їх прав, інтересів і здоров'я; — забезпечення прав дитини, гідних умов життєдіяльності; — забезпечення соціально-педагогічної підтримки вихованців; — соціально-педагогічна реабілітація педагогічно занедбаних вихованців; — посередництво між вихованцем і закладом, сім'єю та іншими соціальними інститутами; — співпраця з опікунами, працівниками соціальних служб з метою сприяння в оволодінні професією, працевлаштування, забезпечення житлом, пенсіями та пільгами вихованців.

Дослідження проблеми організації роботи соціальних педагогів в закладах інтернатного типу дозволило дійти до таких висновків. У статті здійснено аналіз причин появи дітей-сиріт в закладах інтернатного типу, виявлено проблеми з якими стикаються соціальні педагоги в своїй роботі з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківської опіки і накреслено шляхи їх подолання. Схарактеризовано основні напрями функціонування соціально-педагогічного комплексу закладу інтернатного типу і його вплив на процес соціалізації вихованців. На основі аналізу професійних функцій соціальних педагогів, які працюють в закладах інтернатного типу, визначено їхні основні функціональні обов'язки, а також можливості більш ефективної організації процесу соціалізації вихованців.

Література та джерела

1. Артюшкіна Л.М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Л.М.Артюшкіна, А.О.Паляничко // Практична психологія і соціальна робота. — 2004. — №2. — С.42-47.
2. Канишевська Л.В. Педагогічні основи виховання соціальної зрілості учнів старших класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків / Л.В.Канишевська. — К.: «Стилос», 1998. — 163 с.
3. Капська А.И. Соціальна робота: технологічний аспект / А.И.Капська. — К.: ДЦСССМ, 2004. — 364 с.

4. Кіреєва С. Историко-педагогичний аналіз проблеми соціального сирітства в Україні /С.Кіреєва // Соціальна педагогіка: теорія та практика : Методичний журнал. – 2007. – №4. – С.86-91
5. Метелиця О. Становлення та формування родинних стосунків у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу /О.Метелиця // Соціальний педагог. – 2007. – №2. – С.29-30.
6. Мустаєва Ф.А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических заведений. /Ф.А.Мустаєва. – М., 2002. – 261 с.
7. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник. / С.С.Пальчевський – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
8. Социальная педагогика Курс лекций / Под общей ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
9. Фуштей Л. Опіка й опікунське виховання дітей як предмет аналізу / Л.Фуштей // Соціальний педагог. – 2007. – №7. – С.19

В статті значительное внимание уделено раскрытию причин появления детей-сирот в учреждениях интернатного типа, раскрыто особенности работы социальных педагогов с детьми-сиротами и детьми лишенными родительской опеки. Характеризованы основные направления функционирования социально-педагогического комплекса учреждения интернатного типа и его влияние на процесс воспитания и социализации воспитанников. На основании анализа профессиональных функций социальных педагогов, которые работают в учреждениях интернатного типа, определены их основные функциональные обязанности.

Ключевые слова: социальные педагоги, дети-сироты, дети лишенные родительской заботы, учреждения интернатного типа, социально-педагогическая деятельность, социально-педагогический комплекс, социализация, воспитание.

In this paper, considerable attention has been given to reveal the causes of orphaned children in residential care, the features of social workers activities with orphans and children deprived of parental care. Author determined the main directions of the socio-educational complex functioning and its impact on the education and socialization of children. On the basis of social workers professional functions analysis who work in residential care establishments, their main functional responsibilities have been defined.

Keywords: social teachers, orphans, children deprived of parental care, residential care establishments, socio-pedagogical complex, socialization, education.

УДК 378.147

ВИКОРИСТАННЯ БЛОГІВ У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Пономарева Надія Сергіївна

м.Харків

У статті розглядаються особливості застосування блогів для навчання інформатики майбутніх учителів математики. Розкрито основні можливості використання блогів у навчальній та подальшій професійній діяльності майбутніх учителів математики. Проаналізовано результати використання блогів при підготовці бакалаврів (6.040201 «Математика») на заняттях з інформатики, методики навчання інформатики та під час педагогічної практики в школі студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Ключові слова: майбутні вчителі математики, навчальний інтернет-блог, інформатика, методика навчання інформатики, сервіси веб 2.0.

На сьогоднішній день вже накопичено певний досвід застосування інформаційних та мережних технологій у навчанні інформатики майбутніх учителів математики, в той же час бурхливий розвиток інформаційного суспільства та його поступова трансформація у «суспільство знань» потребує інтенсивного пошуку методик комп'ютерного та Інтернет-навчання.

Постановка проблеми. Виходячи з широкого впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес від кваліфікованого фахівця в галузі математики вимагається мати не тільки професійної, але й інформатичної підготовки. У зв'язку з цим особливо актуальними стають ідеї використання технології Веб 2.0 – другого покоління мережних сервісів, що стали основою розвитку мережі Інтернет, які дозволяють не лише створювати та редагувати різноманітні публікації, представлені у вигляді документів, презентацій, таблиць, схем, графіків, але й обмінюватися інформацією та виконувати спільну роботу.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розробки й впровадження методик навчання природничо-математичних та інформатичних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах присвячені роботи Л.І.Білоусової, В.Ю.Бикова, М.І.Жалдака, Н.В.Морзе, Ю.С.Рамського, О.В.Співаковського, Ю.В.Триуса та інших. Особливості блогів у навчальному процесі розглянуті в публікаціях А.М.Приходько, Н.Хміль, R.Ferdig, K.Trammell у яких охарактеризовані переваги та недоліки використання блогів в

освітньому процесі вищої школи [1; 2; 3].

Метою даної статті є висвітлення основних можливостей блогів у навчанні інформатики майбутніх учителів математики.

Виклад основного матеріалу. Технологія Веб 2.0, що розвиваються в мережі Інтернет, значно розширюють коло педагогічних засобів, якими можуть користуватися студенти з метою ефективного пошуку інформації, аналізу, опрацювання великої кількості даних, візуального представлення результатів роботи, а також для проведення досліджень із застосуванням усього арсеналу дослідницьких засобів на основі ІКТ. При активному застосуванні сервісів Веб 2.0 сучасному викладачеві розкривається велика кількість нових можливостей: використання відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів, електронних підручників, відео й аудіо файлів, які можуть бути застосовані в навчальному процесі; самостійне створення мережного контенту – текстів, презентацій, малюнків, фотографій, відео й аудіо матеріалів; участь у нових формах навчально-пізнавальної діяльності, що поруч з традиційними формами значно розширює поле професійної діяльності й співробітництва з іншими фахівцями [2]. Використання блогу для створення об'єднаних користувачів в якості тематичних груп авторів дуже актуально, оскільки блоги мають додаткові переваги перед форумами, а саме: можливість публікувати в тексті мультимедійні повідомлення, HTML-фрагменти, а також можливість здійснення перехресних зв'язків між кількома гілками дискусій.

Термін «Блог» - blog - походить від англійського слова, що позначає дію - Web-logging або блогінг - вхід у Всесвітню Павутину, в якій автор веде свою колекцію записів. Це можуть бути особисті записи, записи навчального призначення, анотовані посилання на інші ресурси, опубліковані в мережі тощо. Кожне повідомлення, опубліковане всередині блогу, має свою URL - адресу, за якою до повідомлення можна звернутися. Якщо у повідомлення немає стійкої мережної адреси, то воно не має статусу мережного документа, тобто на нього не можна посилатися з іншого мережного документу, і воно не може бути знайдено програмними агентами.

Простота публікації, зрозуміла логічна послідовність щоденних записів у блог забезпечили збільшення кількості нових авторів. У блозі прийнятий зворотний порядок запису, у якому на

початку публікуються найсвіжіші записи, потім ті, які створені раніше. Ясність і доступність блогу викликають інтерес багатьох дослідників, що розглядають його як варіант особистого освітнього простору, який можна використовувати у різних цілях:

- організації тематичного інформаційного помічника для користувачів;
- зберігання та обміну корисних посилань для певних навчальних та наукових дискусій за допомогою комп'ютера;
- розміщення навчальних відео матеріалів;
- обміну навчальними інтерактивними гаджетами;
- публікації онлайн-тестів та проведення опитувань;
- зберігання методичного портфоліо користувача;
- середовища для роботи з різним контингентом користувачів.

Можливість розміщення коментарів до повідомлень, що є в блогах, сприяє отриманню зворотного зв'язку й потенційної підтримки нових ідей. Можливість включення в текст гіперпосилань на інші ресурси допомагає користувачам усвідомлювати взаємозв'язки між усіма гілками наукових знань, їх конструювання та освоєння. Блоги дозволяють використовувати різні способи подання нових понять в процесі візуалізації абстрактних ідей та інтерактивної взаємодії. Блоги є засобом організації оперативного обговорення актуальних проблем шляхом хронологічного перегляду, коментування, рефлексії та набуття досвіду. Тобто, блоги мають великий потенціал для активного та інтерактивного навчання, інтенсивної взаємодії між користувачами й авторами, розвитку навичок мислення вищого порядку й більшої гнучкості навчального процесу [3].

Розглянемо особливості використання блогов у навчанні студентів за напрямом підготовки 6.040201 «Математика» в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди. Дослідно-експериментальна діяльність проводилася у рамках вивчення курсів інформатики, методики навчання інформатики та у рамках педагогічної практики студентів. У процесі вивчення курсу інформатики майбутні учителі математики вчилися працювати з блогами у режимі зростаючої складності:

- створення та наповнення блогу професійного спрямування;
- організація взаємних консультацій з боку студентів, педагогів та експертів;
- проведення асинхронної педагогічної дискусії;
- створення та проведення дистанційного навчального курсу;
- організація тематичної мережної дослідницької діяльності студентів.

У процесі створення та наповнення блогу з математичної тематики студенти формували свої сторінки, на яких з часом з'являлися нові повідомлення з певної теми, що розміщувалися у хронологічному порядку. Студенти використовували свій блог не тільки для збереження фактів, подій та інших надбань, а й для того, щоб ділитися своїми напрацюваннями з усіма користувачами у режимі on-line. Таким чином, блог сприймався, в першу чергу, не як носій інформації, а як засіб мобільного обміну цією інформацією.

Завдяки відкритому характеру блогов при наданні взаємоконсультацій з певної тематики студенти отримували допомогу (посилання, ідеї) як від одногрупників, однокурсників, студентів старших курсів, так і від викладачів та експертів. Також, студенти підписувалися на новини тих авторів, які їм цікаві, шляхом додавання цього автору до списку розсилок. Для пошуку цих авторів студенти використовували два типи механізмів: пошук за ключовими словами, які автори вказували як коло своїх інтересів, та пошук в переліку тих, кого користувачі вже відзначили в якості цікавих авторів. Тематична група авторів об'єднувалися у співтовариства, що надавали можливість публікувати свої повідомлення в загальному потоці новин.

При проведенні студентами асинхронних педагогічних дис-

кусій блоги виступали відкритим або закритим середовищем. Студенти використовували різні варіанти доступності інформації блогу: для всіх авторів, або тільки для кола розсилок. Така інформація була доступна для читання та надання консультацій з даної тематики. У процесі обговорення та обміну ідеями студенти виступали критикою щодо певних тез, та здійснювали об'єднання. При цьому засобами блогов студенти здійснювали також й перехресні зв'язки між кількома гілками дискусії.

Для створення дистанційного навчального курсу за допомогою блогов студенти використовували всі отримані навички з попередніх завдань: публікували теоретичні матеріали, додавали презентації, зображення, відео матеріали, організували спільну роботу (читання, обговорення, додавання та коментування записів (постів)), проводили опитування та обговорення проблемних питань з теми.

Організація тематичної мережної дослідницької діяльності студентів відбувалася шляхом створення «портретів» аудиторії студентів у блогах. За допомогою пошуку в блогах визначалася порівняльна частота появи ключових слів у повідомленнях, які публікували студенти, та вивчалися тематичні зв'язки, що об'єднували їх у рамках однієї мережної структури.

В результаті роботи над блогами студенти набули певних умінь і навичок, що доцільно проаналізувати за такими критеріями:

- мультимедійність блогу;
- наявність інтерактивних навчальних гаджетів;
- організація опитування (анкетування).

Аналіз результатів роботи студентів показав, що 87 % студентів вміли розміщувати у своїх блогах схеми, презентації, відеоматеріали, 56 % студентів користувалися навчальними гаджетами, 62 % проводили опитування в рамках блогу. На початку вивчення курсу методики навчання інформатики студентам було запропоновано створити та наповнити блог з математичних дисциплін, який вміщував би в собі реалізацію всіх раніше отриманих знань, умінь та навичок наповнення й використання блогов. У результаті виконання студентами цього завдання з'ясувалося, що 46 % студентів зуміли розмістити в своїх блогах схеми, презентації, відеоматеріали, 26 % студентів розмістили інтерактивні навчальні гаджети, 22 % зуміли організувати опитування в рамках блогу. Таким чином, всі студенти підтвердили раніше отримані знання, вміння й навички роботи з блогами. В рамках курсу методики навчання інформатики студенти урізноманітнили створені раніше блоги та розробили в блогах своє методичне портфоліо.

Аналіз пробних та залікових уроків проведених під час педагогічної практики студентами-математиками 4 курсу показав, що вони активно використовували блоги для організації своєї педагогічної діяльності. Серед студентів, що використовували блоги, 38 % застосували їх для обміну електронними ресурсами з учнями, 26 % – для роботи з учнями, що не встигають, 17 % – для роботи з обдарованими учнями та 9 % – для проведення дослідницької діяльності учнів, зокрема для підготовки робіт для участі в різноманітних конкурсах в мережі Інтернет, конкурсах-захистах МАН тощо.

Висновки. Застосування блогов у навчальному процесі спрямовано на отримання більш високого рівня знань, умінь та навичок майбутнього вчителя математики. Залучення викладачів та студентів до активного використання технології Веб 2.0 – другого покоління мережних сервісів у навчально-пізнавальній діяльності піднімає процес навчання на якісно новий рівень, забезпечує розвиток усіх учасників навчального процесу в умовах світової глобалізації. Повноцінне використання всіх навчальних функцій блогов зумовлює зміну педагогічних технологій у тенденції переходу до інтерактивних методів навчання шляхом налагодження інтелектуального партнерства між викладачами й студентами.

Література та джерела

1. Приходько А.М. Використання блог-технології у процесі викладання російської мови як іноземної/ А.М.Приходько // Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки: наук. дослідж., досвід, пошуки: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 22. – С.202-208
2. Хміль Н. Педагогічні умови ефективного використання блогов для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні інформатики/ Н.Хміль // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 7. – С.138-143
3. Richard E. Ferding, Kaye D. Trammell. Content Delivery in the 'Blogsphere' // T.H.E. Journal. – 2004. – Febr. [Електронний ресурс]. – <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article21_richard_ferdig_kaye_trammell.php>. – загол. з екрану. – Мова англ..

В статье рассматриваются особенности применения блогов в обучении информатике будущих учителей математики. Показано основные возможности использования блогов в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности будущих учителей математики. Проанализировано результаты использования блогов при подготовке бакалавров (6.040201 «Математика») на занятиях по информатике, методике обучения информатике и во время педагогической практики в школе студентов Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды.

Ключевые слова: будущие учителя математики, учебный интернет-блог, информатика, методика обучения информатике, сервисы веб 2.0.

The article describes the specific features of using blogs in teaching computer science to future teachers of mathematics. The basic functionality of using blogs in academic and future professional activity of future teachers of mathematics has been considered. The results have been provided on the use of blogs in the training of bachelors (6.040201 "Mathematics") on the disciplines computer science, methods of learning computer science and pedagogical practice in schools students of Kharkiv national pedagogical University named after G.S. Skovoroda.

Key words: future teachers of mathematics, educational Internet blog, Informatics, methods of learning computer science.

378.018.371

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

Попович Ірина Євгенівна

м.Ужгород

В статті розглядаються основні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти в Україні. Підкреслюється необхідність професійної підготовки вчителя-дослідника. Дослідницька компетенція вважається надзвичайно важливою складовою професіоналізму вчителя, виступає умовою його розвитку і реалізації готовності до праці.

Ключові слова: Україна, вища педагогічна освіта, вчитель-дослідник.

Зміни в соціально-економічних і політичних умовах України, які відбуваються впродовж останніх років, передбачають підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Саме від вчителя в значній мірі залежить майбутнє країни, адже саме вчитель, в першу чергу, відповідає за навчання і виховання підрастаючого покоління, тих, кому будувати нову незалежну Україну. Щоб успішно справитися з цим нелегким завданням, майбутній педагог сам повинен отримати відповідну професійну підготовку у вищому навчальному закладі.

Питання професійної підготовки вчителя постійно перебувають в центрі уваги вітчизняних науковців (І.Зязюн, Я.Кічук, В.Кравець, Н.Ничкало, Г.Терещук, В.Чайка та ін.), якими вивчено різні аспекти проблеми. Проте, на нашу думку, недостатньо вивченим поки що є питання формування дослідницьких компетенцій майбутнього вчителя.

Водночас, підкреслимо, що на сьогоднішній день суттєво змінились ціннісні орієнтації стосовно фахівців. Найбільшою цінністю визнається вільна, творча особистість, здатна успішно працювати в умовах, які постійно змінюються.

Концепція вищої педагогічної освіти визначає кінцевою метою підготовку вчителя, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового пізнання, здатністю самостійно оновлювати свої знання, розширювати світогляд, вдосконалювати педагогічну майстерність. Таким чином, система професійної педагогічної освіти повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника.

За умови традиційної практики професійного навчання у багатьох студентів втрачається інтерес до професії. Вони не усвідомлюють повністю значення навчальної, наукової роботи і практики в школі для професійного становлення. Це відбувається тому, що діяльність студентів випадає із контексту реального життя і діяльності. Студентам передають готові наукові знання, демонструють готову модель, а вони тільки вчать її копіювати. Проте реалізація запропонованої моделі не завжди веде до ефективності діяльності, отримання очікуваних позитивних результатів через начну варіативність реальних умов діяльності. Тому перед вищою школою постає завдання – навчити будувати близьку до опти-

мального варіанту систему навчання не на основі копіювання (відтворення), а на основі знання закономірностей побудови системи з урахуванням багатьох умов. Це означає, що потрібно готувати вчителя, здатного творчо мислити і працювати, досліджувати навчально-виховний процес. Дослідницькі знання і вміння потрібні вчителю як інструмент його творчої діяльності, вони допомагають йому рухатися вперед, не керуватися бездумно різними рекомендаціями, не поспішати використовувати будь-які педагогічні інновації без врахування власних особистісно-професійних якостей та особливостей конкретних умов професійної діяльності.

Нова парадигма освіти в якості основного постулату проголошує відмову від знаннєво-центричної моделі і перехід до компетентнісної моделі освіти.

Поняття «компетентність» тлумачиться науковцями по-різному і досить широко [1]. Це – а) поглиблене знання; б) стан адекватного виконання завдання; в) здатність до виконання діяльності. У вітчизняній науковій літературі компетентність визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення свого професійного рівня; професійна підготовленість і здатність суб'єкта до виконання завдань і професійних функцій; професійна готовність до вирішення завдань на належному рівні. Під компетентністю також розуміють рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції. В свою чергу, компетенція – це галузь діяльності, яка має значення для ефективної роботи. Це – сфера відповідальності фахівця та визначених повноважень. Розрізняють методологічний, інформаційний, комунікативний, культурологічний та інші рівні компетенції.

Дослідницька компетенція є надзвичайно важливою складовою професіоналізму вчителя, виступає умовою його розвитку і реалізації готовності до праці.

У формуванні дослідницької компетенції велике значення має мотивація дослідницької діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в багатьох педагогічних закладах все більше і більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх особистісно-професійного самовизначення і професійної культури [2; 3].

У педагогічній освіті сьогодні повинен відбуватися перегляд цілей і змісту освіти. Тут мова йде в першу чергу про формування творчого потенціалу особистості студента, формування потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Від-

бувається переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, високий рівень інтелекту, знань і умінь, творчі здібності, критичне мислення, самостійність.

Сьогодні необхідно заохочувати зростання активності учасників студентів педагогічних навчальних закладів у великому різноманітті форм студентської наукової творчості. Дослідження не обмежуються написанням курсових та дипломних робіт, участі у студентських наукових конференціях, підготовці наукових публікацій, але передбачається виконання наукових пошуків, які включаються в плани роботи наукових колективів, наукових підрозділів вищих навчальних закладів.

Дослідницька робота студента в період навчання у вищих навчальних педагогічних закладах передбачає:

- ознайомлення з методами наукової праці; методологічними проблемами навчання і наукового дослідження;
- ознайомлення з прийнятими концепціями і теоріями в межах дисциплін;
- розуміння умовностей і структури інформації в межах навчального предмета;
- вивчення способів знаходження і розміщення необхідного матеріалу для проведення дослідження;
- критичне читання матеріалу з подальшим аналізом та оцінкою;
- організація (структурування) матеріалу з метою формулювання основних положень дослідження;
- представлення (усне або письмове) власного розуміння проблеми, аналізу, інтерпретації концепцій і теорій з питання дослідження.

В результаті навчання у ВНЗ майбутній учитель-дослідник повинен отримати певні знання і сформувати вміння.

Учитель-дослідник: має високий рівень професійної підготовки; оптимально поєднує наукову та практичну підготовку; поповнює свої знання протягом усього життя; застосовує принципи наукової організації на практиці; володіє такими перцептивно-гносичними якостями, як спостережливість, інтелектуальна ак-

тивність, власний дослідницький стиль, гнучкість і оригінальність мислення, інтуїція, об'єктивність, критичність.

Учитель-дослідник знає: логіку, методику, методологію, процедуру педагогічного дослідження; принципи і прийоми збору, обробки, використання наукової інформації; процес підготовки результатів дослідження до публікації, основи наукової організації праці.

Учитель-дослідник уміє: застосовувати отримані знання та вміння для вирішення конкретних педагогічних і дослідницьких задач; точно формулювати конкретну педагогічну або дослідницьку задачу і вибирати стратегію для її ефективного вирішення; здійснювати розумне перспективне планування; прогнозувати і передбачати; вивчати й узагальнювати досвід колег; володіти науковим апаратом, стилем наукового мислення; визначати власні дослідницькі потреби; самостійно формулювати проблему дослідження та використовувати адекватні її завданням методи; спостерігати, порівнювати, аналізувати, систематизувати психолого-педагогічні явища і факти, переконливо аргументувати висновки, викладати матеріал чітко, стилістично точною літературною мовою; використовувати алгоритм пошуку, обробки та використання інформації; добре орієнтуватися в науковій, популярній, політичній літературі, методичній літературі за фахом, працювати з бібліотечними фондами; володіти комп'ютерною та інформаційною грамотністю.

Отже, сьогодні вища освіта розглядається як провідний фактор соціального та економічного прогресу країни, від її ефективності багато в чому залежать перспективи розвитку всього суспільства в цілому і кожної особистості зокрема. Завдання, які постають перед виробництвом, педагогічною практикою, настільки складні, що їх вирішення зазвичай передбачає активний творчий пошук найбільш оптимальних шляхів. Тому сучасний фахівець повинен володіти не тільки певною сумою фундаментальних знань, але й навичками творчого вирішення питань, умінями використати в роботі все те нове, що з'являється в науці і практиці, постійно вдосконалювати професійну майстерність, швидко адаптуватися до нових умов професійної діяльності. Всі ці якості майбутнього фахівця виховуються під час навчання у вищому навчальному закладі через залучення студентів до наукової діяльності, формування у них дослідницьких компетенцій.

Література та джерела

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. І.Д.Звереві. – Київ–Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
2. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О.Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С.118-122
3. Леднев В.С. Научное образование: Развитие способностей к научному творчеству / В.С.Леднев. – М.: МГАУ, 2002. – 119 с.

В статье рассматриваются основные тенденции развития современного педагогического образования в Украине. Подчеркивается необходимость подготовки учителя-исследователя. Исследовательская компетенция считается чрезвычайно важной составляющей профессионализма учителя, выступает условием его развития и реализации готовности к труду.

Ключевые слова: Украина, система педагогического образования, учитель-исследователь.

In this article the main tendencies of the development of the Ukrainian modern pedagogic educational system are considered. Very important accent is made on the training of teacher-researcher. Research competence is extremely important component of teacher professionalism, improves the conditions for its development and readiness to work.

Key words: Ukraine, system of pedagogic training, teacher-researcher.

УДК 377.21

ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Попович Оксана Михайлівна
м.Мукачево

У статті автор розкрив деякі особливості конструктивної діяльності дитини дошкільного віку. Актуальність дослідження автором розкрита на підставі аналізу Базової програми розвитку дошкільника «Я у Світі». У статті зазначено про те, що конструктивна діяльність дитини дошкільного віку дає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності. Визначено групи

здібностей до конструктивної діяльності: нормативно-стабілізаційні – сенсорні, здібності наочного моделювання, діалектичні; уміння – уміння культурно передавати свої емоції у конкретних образах, виражати своє ставлення до предметної дійсності, персонажів літературних творів, проявів людських почуттів

Ключові слова: дошкільник, вихователь, конструктивна діяльність, здібності.

Актуальність проблеми. Розвиток здібності до конструктивної діяльності набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Оскільки заявлена Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті особистісно орієнтована модель має впроваджуватися у життя. Це означає опору на природну здібність дитини конструювати. На жаль, безліч шаблонів, зразків, готових орієнтирів, запропонованих дорослими дитині для відтворення, пригнічують цю здібність. Вельми часто уміння конструктивної діяльності лишається незатребуваними, потенційними, ресурсними. Тобто такими, що не актуалізуються, гальмуються в розвитку і проявах.

Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси. На жаль, виховання і навчання орієнтоване не на формування в неї механізму саморозвитку, а на те, щоб виховати особу, яка б у своїй діяльності та поведінці відтворювала соціально задані зразки. Дошкільний заклад ніби бере на себе місію передати суспільству істоту, здатну функціонувати у заданих дорослими умовах. А це не сприяє розвитку особистості дошкільника, його вміння самоорганізовуватися, приймати елементарні рішення, проявляти ініціативу, висловлювати власні судження, довіряти власним оцінкам.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. визначає головну мету діяльності закладів освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя. У законі «Про освіту» і Базовому компоненті дошкільної освіти, Базовому стандарті загальної початкової освіти в Україні, указах Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» пріоритетна роль конструктивної діяльності у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей.

Базова програма розвитку дошкільника «Я у Світі» уперше в освітньому просторі України заявила конструктивну діяльність як одну з пріоритетних ліній розвитку дитини. Це пояснюється рядом причин. Зокрема: повернути увагу педагогів до особистісного розвитку активної дитини, що було відсутнє у попередніх програмах, проте вкрай актуально сьогодні; для диференціації близьких, проте відмінних понять «творчість», «креативність», «конструктивність»; через важливість уведення в обіг нової категорії, внесення до планів педагогічної діяльності наряду, пов'язаного з організацією конструктивного навчання дошкільників, контролем та оцінкою рівня розвитку конструктивних навичок; щоб розширити коло застосування педагогами поняття «конструктивна діяльність»; для вироблення стратегії і тактики створення у дошкільному навчальному закладі сприятливих умов для розвитку конструктивних навичок дошкільника.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У ході вивчення педагогічних джерел визначено, що базис нашого дослідження утворили узагальнення у галузі теорії професійної педагогічної освіти (С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Беспалько, Г.Гершунський, В.Кузін, М.Махмутов); дослідження історії вищої педагогічної освіти (А.Алексюк, Є.Белозерцев, Л.Коваль, Л.Нечипоренко, Л.Рувинський, В.Сагарда, В.Сластьонін, М.Шкіль); методики і практики професійної педагогічної освіти (С. Батишев, Е. Зеєр, М.Махмутов, Г.Романцев, В.Федоров); системного аналізу і проектування (Б.Ломов, Ф.Перегудов, Г.Щедровицький, Е.Юдін); теорії діяльності підходу у навчанні (Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн); психологічні аспекти становлення і розвитку особистості у процесі діяльності і самопізнання (Б.Ананьєв, П.Гальперін, Н.Г.Луханюк, В.Давидов, О.Леонтьєв, І.Тализіна).

Наукові праці таких учених, як: Д.Абдурасулов, Набіль Алі С., Б.Пінський, Е.Стребелева, В.Хохріна, А.Лурія, Л.Парамонова, О.Романова, В. Синельников, В.Ткаченко, Фан-Ін – присвячені дослідженню особливостей конструктивної діяльності дітей і підлітків.

Мета статті – розкрити деякі особливості конструктивної діяльності дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Варто наголосити на тому, що як і будь-яку позитивну властивість, конструктивну діяльність важ-

ливо формувати якомога раніше. Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців, вважають старший дошкільний та молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна діяльність дошкільного віку поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю.

У цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л.Вержиковська, О.Кульчицька, Н.Литвинова, О.Матюшкін, В.Меде, В.Моляко, Г.Піорковський, Л.Чорна та ін.).

Зазначимо, що здібності, з одного боку, є умовою успішного виконання конструктивної діяльності, а з іншого – розвиваються в процесі цієї діяльності. Під час конструктивної діяльності дитина добирає відсутні, але потрібні для побудови якоїсь конструкції деталі. Вектор розвитку особистості спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегічної організації мислення. Наукові спостереження свідчать про те, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її впливом стають пасивними виконавцями завдань і закінчують школу непристосованими, бездіяльними, незадоволеними життям членами суспільства.

Конструктивна діяльність вимагає організації простору, встановлення взаємного розташування елементів і частин цілого за конкретною логікою відповідності конструкції реальному предмету і функціональному призначенню. Уміння наділяти конструкції певним змістом формує в дитини дорослий, він же спонукає до ігрової діяльності з моделлю, конструкцією. У старшому дошкільному віці розвиваються два види конструктивної діяльності: зображення і будівництво для гри (Ю.Демидова) [2].

Якщо дитина захоплена самим процесом конструювання, то конструктивна діяльність по суті наближається до образотворчої діяльності. Якщо в основі конструктивної діяльності ігровий мотив, мета конструювання – створити практичну будівлю, то така діяльність наближається до технічної творчості. У такій конструктивній діяльності основою виступає аналітико-синтетична діяльність з дослідження предметів, яка дозволяє визначити способи конструювання. Під час аналізу зразка і вибору способів його побудови дитині допомагає спеціально організована педагогом пізнавальна діяльність, яка включає обстеження зразка, планування ходу конструювання, створення задуму під керівництвом дорослого.

Варто зазначити, що показниками творчості в конструктивній діяльності виступають новизна способів побудови предмета, новизна самого предмета й новизна прийомів конструювання. Особливості конструктивної діяльності в старшому дошкільному віці: діти освоюють способи обстеження предметів і способи створення конструкцій; дошкільники пізнають конструктивні властивості деталей, матеріалів; розширюється сфера творчих проявів. Характерною рисою конструювання дітей старшого дошкільного віку є відтворення й перетворення (комбінування) просторових уявлень (образів). Особливо важливим є розвиток просторової уяви (Б.Ребус) і образного мислення (М.Поддьяков, І.Якимаська).

З одного боку, цей вид діяльності вимагає від педагогів створити умови для просторового орієнтування. Дитині необхідно уявити створювану конструкцію в цілому, враховувати її просторові характеристики, розташування частин деталей. З іншого боку, педагог має зважати і на те, що саме в конструюванні формуються навички орієнтування. Уявлення про простір складається з конкретних ознак форми, величини, протяжності, об'ємності предметів, а також зі структурних одиниць (частин і деталей).

Отже, в організаційному відношенні вихователь не лише створює умови для доцільної конструктивної діяльності дітей, але й використовує розвивальний потенціал конструювання для загального розвитку дитини. Тому складність підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей проявляється у необхідності володіння систематизованими знаннями фізіологічного і психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, знання структури власне конструктивної діяльності.

Погоджуємося із точкою зору ученого Л.Венгера [1], який зазначав, що сама конструктивна діяльність носить моделюючий характер і безпосередньо включає дітей і педагогів у співпрацю

активної самостійної побудови наочних моделей предметного довкілля. Конструюючи, діти вчаться розуміти ознаки предметів реальної дійсності. Застосування графічного моделювання в конструюванні дозволяє включити кожну дитину в самостійну творчу діяльність.

У ході аналізу матеріалів з теми встановлено, що конструювання як вид діяльності дітей спрямований на формування дій наочного просторового моделювання. У такій діяльності знаходимо зв'язок з художньою, конструктивно-технічною діяльністю дорослих. Для конструктивно-технічної діяльності дорослих характерне практичне призначення конструкцій, будівель. Під час виконання конструкції дорослий попередньо обмірковує, створює план, підбирає матеріал з урахуванням призначення, техніки роботи, зовнішнього оформлення, визначає послідовність виконання дій. Усі ці елементи є в дитячому конструюванні. Продукти дитячого конструювання, як правило, призначають для практичного використання в грі.

Зазначимо, що конструктивна діяльність передбачає створення конструкцій з окремих частин, деталей. Її виконання розвиває технічні здібності, сприяє розвитку винахідницьких вмінь на якостях характеру людини. Під час створення конструкцій необхідно враховувати взаємне розташування деталей, спосіб їх з'єднання, можливість заміни на інші деталі. Дитина пізнає властивості жонки з деталей, розкриває для себе закономірності з'єднання різних матеріалів, (притискування, зв'язування, склеювання тощо).

Загальновідомо, що продукт дитячої діяльності не має суспільного значення, дитина не вносить нового в матеріальні, культурні цінності суспільства. Однак розумне керівництво дитячою конструктивною діяльністю з боку дорослих має сприятливий вплив на трудове виховання дітей. За умови правильно організованої конструктивної діяльності діти здобувають не тільки конструктивно-технічні вміння (споруджувати окремі предмети з будівельного матеріалу – будинки, мости або робити з паперу ялинкові іграшки, кораблики), але й узагальнені вміння – цілеспрямовано розглядати предмети, порівнювати їх між собою, виділяти окремі частини, бачити в предметах загальне й окреме, знаходити

основні конструктивні частини, від яких залежить розташування інших частин, робити висновки й узагальнення.

Таким чином, можемо погодитися із науковцями А.Лурія, М.Поддьяковим, які виокремлюють групи здібностей до конструктивної діяльності:

- 1) нормативно-стабілізаційні – уміння орієнтуватися у властивостях предметного світу (сенсорні, здібності наочного моделювання);
- 2) здібності перетворювальні (діалектичні) – створення нових предметів на основі предметних уявлень. Ці здібності є базисом конструктивної діяльності і механічної творчості;
- 3) здібності до символічного опосередкування – уміння культурно передавати свої емоції у конкретних образах, виражати своє ставлення до предметної дійсності, персонажів літературних творів, прояв людських почуттів (проявляється через колір, просторові рішення).

Конструктивна діяльність сприяє практичному пізнанню дітьми властивостей геометричних тіл і просторових відносин. У такій діяльності мовлення дітей збагачується новими термінами, поняттями, які в інших видах діяльності дітьми вживаються рідко. Діти вправляються в правильному уживанні понять «високий – низький, довгий – короткий, широкий – вузький, великий – маленький», у точній словесній вказівці напрямку «над – під, вправо – уліво, униз – нагору, позаду – попереду, ближче» [4].

Висновки. На підставі викладеного вище можна підсумувати, що конструктивну діяльність у змістовному аспекті розуміємо як складне утворення, котре вибудовується на основі глибокого знання емпіричного матеріалу та високого рівня розвитку просторового мислення. Під час навчання дітей конструктивної діяльності розвивається розумова діяльність, що є важливим чинником формування навичок навчальної діяльності (планування послідовності дій, уявлення кінцевого результату тощо).

Перспективами подальшого дослідження у цьому напрямі визначено розробка методичних рекомендацій до використання в педагогічному процесі попереднього емпіричного досвіду дитини у конструктивній діяльності.

Література та джерела

1. Вегнер Л.А. Развитие общих познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А.Вегнер. – М.: Педагогика, 1986. – С.24
2. Демидова Ю. Конструктивна діяльність як фактор інтеграції пізнавальних, естетичних та практичних задач / Ю.Демидова // Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації: Зб. наук. праць. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – № 2. – С.60-67
3. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Сб. ст. / Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.
4. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Л.А.Парамонова. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – С.44-46

В статье автор раскрыл некоторые особенности конструктивной деятельности ребенка дошкольного возраста. Актуальность исследования автором раскрыта на основании анализа Базовой программы развития дошкольника «Я в Мире». В статье отмечено о том, что конструктивная деятельность ребенка дошкольного возраста дает возможность самостоятельной постановки целей, мотивирования себя, поиска способов действий и контроля результатов, то есть, освоение всех компонентов психологической структуры деятельности. Определенно группы способностей к конструктивной деятельности: нормативно-стабилизационные – сенсорные, способности наглядного моделирования, диалектические; умение – умение культурно передавать свои эмоции в конкретных обихах, выражать свое отношение к предметной действительности, персонажей литературных произведений, проявлений человеческих чувств.

Ключевые слова: дошкольник, воспитатель, конструктивная деятельность, способности.

Some features of constructive activity of preschool children have been exposed in the article. Topicality of the research is exposed by the author on the basis of analysis of the Standard program of development of preschool child "I in the World". Structural activity of preschool child gives an opportunity to the independent goal setting, motivation of itself, search of methods of actions and control of results, it means, mastering of all of the tools of psychological structure of activity has been marked in the article. The groups of capacities of constructive activity have been defined: normatively-stabilizing and sensory, capabilities of evident design, dialectical; ability is ability in a civilized manner to pass the emotions in concrete offenses, to express the attitude toward subject reality, personages of literary works, displays of the human feeling.

Key words: preschool child, educator, constructive activity, skills.

УДК 371.13+061

РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В ПРОФЕСІЙНИХ АСОЦІАЦІЯХ Й ОБ'ЄДНАННЯХ

Пришляк Оксана Юрївна
м.Тернопіль

У статті розкрито суть понять «соціономічна сфера», «соціономічні професії», «фахівець соціономічної сфери», «професійні асоціації», «професійні об'єднання», «професійний розвиток», діяльність професійних об'єднань й асоціацій; схарактеризовано основні напрями професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в діяльності професійних об'єднань й асоціацій України.

Ключові слова: соціономічна сфера, фахівці соціономічної сфери, професійні асоціації, професійні об'єднання, професійний розвиток, напрями професійного розвитку фахівців соціономічної сфери.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. В умовах глобалізаційних й інтеграційних процесів, зміни ціннісних пріоритетів і визнання людини як найвищої цінності людського буття, динамічності змін в системі людських відносин в українському суспільстві особливої актуальності набуває проблема об'єднання й розвитку ресурсів фахівців соціономічних професій для ефективного втілення інноваційних змін в сучасних соціальних реаліях. У зв'язку з цим актуальності набуває осмислення ролі й місця професійних асоціацій й об'єднань у сприянні професійному розвитку фахівців, здатних оперативної й адекватно реагувати на зміни в соціальній та професійній дійсності.

Зазначені пріоритети закладено у Всесвітній програмі ЮНЕСКО «Освіта для всіх» до 2015 року, державній освітній політиці, репрезентованій у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Загальнодержавній програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», державних галузевих стандартах вищої професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. У процесі наукового пошуку з'ясовано, що дослідниками нагороджено багатий досвід щодо трактування суті соціономічних професій (Л. Буркова, О. Ліпман, Є. Клімов, В. Курбатов та ін.), вивчення теоретичних засад і здійснення практичних підходів до здійснення професійного розвитку фахівців (В. Андрущенко, І. Зяюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, С. Сисоєва, Т. Сорочан, І. Титаренко та ін.). Проте встановлено, що українськими науковцями та вченими недостатньо висвітлена проблема забезпечення системного професійного розвитку фахівців соціономічних професій у широкому освітньому просторі, зокрема в професійних асоціаціях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення та аналізу можливостей професійного розвитку фахівців соціономічних професій в професійних асоціаціях, вважаємо за доцільне проаналізувати їх діяльність у контексті аналізу можливостей впливу на професійний розвиток фахівців та визначити основні ідеї та форми його реалізації. На нашу думку, вивчення та окреслення можливостей професійного розвитку фахівців соціономічних професій в професійних асоціаціях сприятиме активізації цього процесу.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Матеріали статті виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка у зв'язку з розробкою теми «Теоретичні і методичні основи соціально-педагогічної діяльності і соціально-педагогічної освіти» (ПК № 0109U002310).

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування ідеї, що професійні асоціації й об'єднання фахівців соціономічної сфери криють в собі значний потенціал для здійснення системного впливу на професійний розвиток фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно з

результатами досліджень (Л. Буркової, О. Ліпмана, Є. Клімова, В. Курбатова та ін.) розуміння суті соціономічних професій пов'язане із здійсненням фахівцями перспективної соціальної взаємодії у виробничо-управлінській, науково-дослідній, соціокультурній, комунікативній сферах, унаслідок якої предмети праці (людина, група, колектив) зазнають позитивних змін.

Зауважимо, що за останні два десятиліття в Україні проведено низку досліджень, у яких розкрито загальнотеоретичні підходи до підготовки фахівців соціономічної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти (О. Біла, О. Гомонюк, В. Корнєшук, І. Мельничук, Н. Ничкало, В. Поліщук та ін.) та у зарубіжних університетах (Н. Горішна, Г. Борозна, Г. Слозанська, В. Тименко та ін.).

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в сучасних умовах виправданим є виокремлення такої групи фахівців соціономічної сфери, які вивчають, пояснюють та здійснюють вплив на соціальні процеси (стосунки) на різних рівнях соціальної взаємодії; сприяють вирішенню проблем, пов'язаних з діяльністю соціальної практики і соціального життя представників різних соціальних прошарків.

Аналітичний огляд соціологічних, соціально-педагогічних і психологічних досліджень (О. Біла, Л. Буркова, В. Курбатов, М. Лукашевич та ін.) дає змогу сформулювати уявлення про групи соціономічних професій в освітній, соціальній та соціально-педагогічній сферах з погляду функціонального призначення й особливості завдань, розв'язання яких зумовлює інтеграцію зусиль фахівців на співробітництво та соціальне партнерство. До основної групи фахівців соціономічного профілю, які працюють з дітьми та молоддю в закладах освіти різного типу, належать професії за підрозділом «менеджери в освіті», співробітники педагогічного колективу (соціальний педагог, практичний психолог, вихователь та ін.). Соціономічну групу професій фахівців-партнерів освітніх установ становлять фахівці соціальних служб для дітей і молоді, інспектори органів опіки й піклування, кримінальної міліції в справах дітей органів внутрішніх справ, соціальні працівники, педагоги закладів додаткової освіти та ін.

У тлумачному словнику сучасної української мови подається визначення «асоціації» як добровільного об'єднання осіб чи організації, поєднаних спільною професією для досягнення спільної професійної мети [3, с. 23]. Встановлено, що діяльність українських асоціацій регламентується законом України «Про об'єднання громадян».

Важливу роль в освітньому просторі України відіграє асоціація «Вчителі за демократію і партнерство», метою діяльності якої є розробка і здійснення загальнодержавних, регіональних, місцевих та міжнародних програм, спрямованих на сприяння демократизації й соціальному партнерству в галузі освіти, впровадження інноваційних навчальних програм та матеріалів для вчителів і учнів, сучасних методів, технологій та засобів навчання.

У сучасних умовах популярності набуває Асоціація безперервної освіти дорослих, мета діяльності якої полягає у збереженні, розвитку та вдосконаленні існуючої в Україні системи післядипломної й безперервної фахової освіти, підвищенні ефективності та вдосконаленні організаційно-економічних форм діяльності закладів і підрозділів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. Асоціація проходить акредитацію в Європейській асоціації освіти дорослих (ЕАОД) (Brussels) (European association for education of adults), яка об'єднує 115 організацій з 38 країн Європи. Асоціація підтримує і захищає освіту дорослих та організації, які опікуються цією проблемою, підтримує своїх членів та їх мережеві структури, сприяє поширенню розуміння сутності і важливості освіти дорослих і покращує рівень та якість її можливостей; сприяє навчанню та освіті через обмін інформацією, знаннями і досвідом членів організації.

Серед галузевих асоціацій України варто відзначити Асоціацію педагогічного оцінювання і тестування – об'єднання осіб, організацій та установ для створення спільної концепції у сфері

педагогічного оцінювання і тестування та здійснення культурної, освітньої, дослідницької та інформаційної діяльності в сфері освіти, сфері педагогічного оцінювання і тестування та споріднених сферах.

Українська Асоціація соціальних педагогів та спеціалістів з соціальної роботи зареєстрована 7 серпня 1992 року. З 1994 року вона є повноправним членом Міжнародної Федерації Соціальних Працівників. Головними завданнями діяльності Української Асоціації є: консолідація зусиль у становленні та розвитку соціальної педагогіки та соціальної роботи в Україні; підтримка зацікавлених організацій та фізичних осіб у покращенні соціальних та економічних умов життя, у розвитку творчого потенціалу людей; організація діяльності соціальних педагогів та фахівців з соціальної роботи щодо надання допомоги громадянам та групам, які мають труднощі соціалізації та соціальної реабілітації; сприяння підвищенню професійного рівня і становленню соціального статусу соціальних працівників та соціальних педагогів, захисту їх професійних інтересів, створенню сприятливих умов роботи; здійснення контролю за виконанням етичних норм. Українська Асоціація за підтримки ЮНІСЕФ спільно з Міжнародною Федерацією Соціальних Працівників, Християнським дитячим Фондом реалізовує в Україні низку соціальних і соціально просвітницьких проектів.

Аналіз статутних положень низки асоціацій, зокрема «Вчителі за демократію і партнерство», Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», «Освіта за демократію», Громадської ради освітян і науковців України, Української Асоціації соціальних педагогів та спеціалістів з соціальної роботи та інших свідчить, що основним спрямуванням їх діяльності є: здійснення соціального й правового захисту своїх членів та учасників освітнього простору, допомога у професійному формуванні в динамічних реаліях сьогодення (всестороннє сприяння формуванню їх професійної компетентності та професійному розвитку у контексті навчання упродовж усього життя).

У процесі вивчення статутних документів асоціацій встановлено, що професійний розвиток фахівців передбачений у низці завдань їх діяльності, зокрема: надання пріоритету інтелектуальному розвитку фахівців; здійснення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів; визначення пріоритетних напрямів наукових досліджень; вплив на оновлення змісту та зростання якості освіти; впровадження в процес професійної діяльності інноваційних методів, технологій, прогресивних ідей зарубіжного досвіду; всебічна підтримка та популяризація досягнень вітчизняної науки, наукових колективів і окремих науковців; сприяння широкому впровадженню наукових здобутків у практику; підтримка ініціативи; підтримка творчо працюючих молодих фахівців, вчених; допомога членам асоціації в отриманні й обміні інформацією, навчальними технологіями; організація і проведення наукових і методичних конференцій, симпозіумів, нарад, у тому числі й міжнародних; розвиток міжнародного співробітництва, встановлення міжнародних контактів тощо.

Фахові асоціації, окрім окреслених вище завдань, ставлять перед собою ще й низку завдань, які безпосередньо пов'язані з розвитком фахівців, зокрема: усіма доступними професійними засобами домагатися визнання статусу професії; сприяти налагодженню зв'язків між фахівцями регіонів України та спорідненими асоціаціями у країні та за кордоном; сприяти професійному становленню та творчому розвитку фахівців, підвищенню освітнього та професійного рівня членів асоціації; сприяти науковій діяльності членів асоціації.

Поставлені цілі і завдання асоціації намагаються реалізувати через такі напрями діяльності:

- налагодження співпраці з органами влади та місцевого самоврядування, національною академією наук України та академією педагогічних наук України, навчальними закладами всіх типів, рівнів і форм власності, профспілками тощо;
- ініціювання законопроектів з актуальних проблем освіти і науки;
- проведення разом з вітчизняними та зарубіжними організаціями регіональних, всеукраїнських та міжнародних освітніх семінарів, симпозіумів, «круглих столів», конференцій, фестивалів, конкурсів, олімпіад, курсів;

- здійснення обміну вітчизняним і зарубіжним досвідом, інноваціями, а також закордонні відрядження і стажування, запрошення зарубіжних фахівців, здійснення публікацій з актуальних фахових проблем;
- видавництво друкованих видань, створення власного сайту.

У вирішенні проблем професійного зростання значну роль відіграють міжнародні асоціації й об'єднання: Міжнародна асоціація освітніх ресурсів (International Education and Resource Network), Міжнародна асоціація «Крок за кроком» (International Step by Step Association, Нідерланди), Міжнародна асоціація соціальних вихователів, Європейська асоціація шкіл соціальної роботи, Європейська асоціація центрів підготовки у галузі соціально-виховної роботи, Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР), Міжнародна федерація соціальних працівників (МФСР) та інші.

Мета діяльності Міжнародної асоціації освітніх ресурсів (International Education and Resource Network) полягає у розвитку вмій працювати з Інтернетом та комунікаційними технологіями в освітніх цілях. Головне завдання діяльності Національної ради з питань розвитку персоналу (National Staff Development Council, США), Міжнародної асоціації «Крок за кроком» (International Step by Step Association, Нідерланди) спрямоване на забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи об'єднує навчальні заклади та асоціації навчальних закладів соціального профілю. Через Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи працівники навчальних закладів обговорюють спільні проблеми, завдання і цілі. Її членами є понад 500 соціальних навчальних закладів і асоціацій соціальних шкіл з 70 країн світу. Асоціація відіграє провідну роль у розробці стандартів соціальної освіти на міжнародному рівні, їй надано статус консультативного органу від ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи та Організації американських держав[6].

Головною метою діяльності Міжнародної федерації соціальних працівників, (створеної у 1956 р.), є надання підтримки фахівцям у питаннях, що стосуються норм професійної практики, етики, умов праці та їх участі у плануванні і визначенні соціальної політики, а також професійної підготовки. Основними документами Міжнародної федерації соціальних працівників є Статут, Міжнародний кодекс етики соціального працівника і Декларація про етичні принципи у соціальній роботі. МФСР двічі на рік проводить міжнародні симпозіуми, які є одним із багатьох механізмів зміцнення контактів між соціальними працівниками і сприяє розвитку та інтеграції теорії і практики соціальної роботи [7].

На початку третього тисячоліття міжнародні організації значну увагу приділяють питанням розробки й впровадження міжнародних стандартів соціальної освіти. Так, Комітетом із стандартів кваліфікації соціальних працівників за участю Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи і Міжнародної асоціації соціальних працівників розроблені і активно пропагуються та впроваджуються у життя Міжнародні норми якості і підготовки в галузі соціальної роботи. Відповідною Комісією Ради Європи розробляються стандарти кваліфікації для навчання упродовж усього життя.

Заслугує на увагу той факт, що у сучасних умовах вступу до міжнародних асоціацій сприяє так зване членство on-line. Воно передбачає користування усіма ресурсами та можливостями професійного розвитку, які надає асоціація за зручною системою комунікацій у мережі Інтернету, проте не надає права голосу на вирішення організаційно-адміністративних питань діяльності асоціації, позбавляє певних пільг та переваг.

Безперечно, членство у міжнародних асоціаціях приваблюють українських фахівців, оскільки вони усвідомлюють, що міжнародні асоціації є більш організаційно та фінансово спроможними забезпечити такі важливі форми професійного розвитку як відрядження, стажування за кордоном, участь у програмах обміну фахівцями, отримання грантів та стипендій. Широкі перспективи відкриває співпраця міжнародних асоціацій з такими організаціями як Європейський Союз, Рада Європи, ЮНЕСКО, урядами розвинутих країн та ін.

Очевидним є факт, що у сучасних умовах для України край важливим є розвиток співпраці з міжнародними асоціаціями й об'єднаннями, які ставлять перед собою важливу мету сприяння і

підтримки розвитку освіти, науки загалом чи певної її галузі з метою зміцнення миру, стабільності, демократії у всьому світі.

Професійні об'єднання й асоціації фахівців соціономічної сфери України значно активізували свою діяльність щодо вступу та активної діяльності у ряді впливових міжнародних асоціацій, таких як Європейська асоціація дистанційного навчання (European Association of Distance Learning), яка об'єднує 20 країн; Європейської асоціації професійної підготовки (European Vocational Training Association), що налічує 22 організації з 16 європейських країн; Міжнародної ради освіти дорослих (International Council of Adult Education) та інших.

Здійснений аналіз роботи професійних освітніх асоціацій України дає підстави стверджувати про необхідність актуалізації державної освітньої політики стосовно їх діяльності. Не секрет, що вплив фінансових преференцій на створення і діяльність професійних асоціацій й об'єднань в Україні є незначним, більшість з них ніколи не отримували фінансової підтримки своєї діяльності. Проблемним є питання спрощеної реєстрації та порядку розгортання діяльності в Україні осередків міжнародних професійних асоціацій й об'єднань. Невизначеність їх правового статусу та правил фінансової діяльності гальмує розвиток їх структур в Україні.

Важливою проблемою професійних освітніх асоціацій України на рівні держави є формалізований характер їх діяльності та участі у творенні державної освітньої політики. Згідно з законом України «Про об'єднання громадян» професійні асоціації мають право представляти і захищати свої законні інтереси та інтереси своїх членів у державних та громадських органах; брати участь у політичній діяльності; одержувати від органів державної влади і управління та органів місцевого самоврядування інформацію, необхідну для реалізації своїх цілей і завдань; вносити пропозиції до органів влади і управління.

У процесі дослідження встановлено, що формуванню та успішній діяльності асоціацій фахівців соціономічних професій України значно перешкоджає низька мотивація фахівців до вступу та активної роботи в асоціаціях. З метою вирішення цієї проблеми важливо реалізувати концептуальні засади професійного розвитку фахівців соціономічних професій упродовж усього життя. Вони визначають, що до процесу професійного розвитку фахівців має

ставитися свідомо й відповідально, його потреба в неперервному професійному зростанні має бути повною мірою пов'язана з основною професійною діяльністю, а також із виконанням інших соціальних ролей. Це означає, що він має ставитися до свого професійного вдосконалення і розвитку вмотивовано й свідомо, і його вступ до асоціації має носити осмислений характер. На жаль, аналіз ситуації свідчить про відсутність належної внутрішньої мотивації щодо неперервного професійного зростання.

Варто враховувати й той факт, що підвищенню мотивації українських фахівців соціономічної сфери до створення та участі у професійних об'єднаннях перешкоджає й неналежне сприйняття ідеї колективного професійного розвитку та надання переваги індивідуальному.

Професійні асоціації й об'єднання як громадські організації криють у собі значний потенціал щодо співпраці з урядом у таких напрямках як: участь у здійсненні професійної підготовки фахівців, їх професійного зростання; ліцензуванні й акредитації відповідних навчальних закладів; моніторингу якості професійної підготовки фахівців відповідної спеціальності; підготовки форумів, конференцій, семінарів, конкурсів професійної майстерності; здійсненні післядипломної освіти фахівців.

Активізації діяльності професійних асоціацій й об'єднань в сучасних умовах можуть посприяти використання інформаційних комунікаційних технологій, таких як мережа Інтернет, e-mail, ресурсні центри, електронні бібліотеки, скуре, блоги, відео-чати для обміну повідомленнями та організації відеоконференцій.

Висновки. В сучасних умовах в Україні створені та функціонують численні професійні асоціації й об'єднання фахівців соціономічної сфери, які криють у собі значний потенціал щодо здійснення різносторонньої діяльності з професійного розвитку фахівців. Здійснене дослідження свідчить, що професійними асоціаціями й об'єднаннями фахівців соціономічної сфери робляться кроки щодо професійного розвитку й соціального захисту фахівців. З метою оптимізації та інтенсифікації їх діяльності необхідним є мотивація фахівців до вступу в професійні об'єднання й асоціації як важливої форми їх професійного розвитку, упровадження в практику їх діяльності інформаційних комунікаційних технологій, запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Література та джерела

1. Асоціація безперервної освіти дорослих – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 18.02.2014: <<http://www.ado.net.ua/abod/?lang=ua>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Біла О.О. Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександра Олександрівна Біла; Вінницький державний педагогічний університет імені М.Козюбинського, Міністерство освіти і науки України. – Вінниця, 2014. – 447 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доп. та CD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2009. – 1376 с. : іл.
4. Європейський простір // Портал проєвропейського та громадянського суспільства України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 16.02.2013: <<http://eu.prostir.ua/news/6292.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
6. International Association of Schools of Social Work. IASSW Census of Social Work Education 1998-1999. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.05.2013: <<http://www.iassw.soton.ac.uk/en/publications/worldcensuscommissionreport1.pdf>> Загол. з екрану. – Мова англ.
7. International Federation of Social Workers. The Ethics of Social Work: Principles and Standard. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.02.2002: <<http://www.cc.utah.edu/jy1415/techconf/Docs/names.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Travail social européen et international. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 18.09.2013: <http://www.aforts.com/metiers_et_ formations/page_metiers_et_ formations.htm>. – Загол. з екрану. – Мова франц.

В статтє раскрыты сущность понятий «социономическая сфера», «социономические профессии», «специалист социономической сферы», «профессиональные ассоциации», «профессиональные объединения», «профессиональное развитие», деятельность профессиональных объединений и ассоциаций; охарактеризованы основные направления реализации профессионального развития специалистов социономической сферы в деятельности профессиональных объединений и ассоциаций Украины.

Ключові слова: социономическая сфера, специалисты социономической сферы, профессиональные ассоциации, профессиональные объединения, профессиональное развитие, направления профессионального развития специалистов социономической сферы.

The article deals with the essence of the concepts of "socioonomical sphere", "socioonomical professions", "specialist of socioonomical sphere", "professional associations", "professional associations", "professional development", the activities of professional organizations and associations; it is characterized the main areas of professional development of the specialists of socioonomical sphere in the professional organizations and associations of Ukraine.

Key words: socioonomical sphere specialists, professional associations, professional organizations, professional development, specialists of socioonomical sphere professional development directions.

УДК 371.3 : 37.018 (477)

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У СЕРЕДОВИЩІ ОРГАНІЗОВАНОЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Рабійчук Сергій Олександрович

м.Хмельницький

У статті здійснюється аналіз впливу новітніх видів і форм дозвіллевої діяльності на формування моральних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціальної сфери. Визначено пріоритетне значення новітніх видів і форм дозвіллевої діяльності у даному процесі. Доведено ефективність видів і форм дозвіллевої діяльності, що забезпечують дійове формування ціннісних орієнтацій, різноманітні клуби, об'єднання, гуртки, студії, виставки та соціокультурні проекти тощо. Аргументовано, що фахівець з дозвіллевої діяльності повинен наповнювати її виховним і педагогічним змістом.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, дозвіллева діяльність, фахівці соціальної сфери.

Актуальність теми дослідження. Ефективна реалізація дозвіллевої діяльності залежить від врахування групових, громадських та індивідуальних потреб: комунікація (розширення кола знайомств); практична діяльність (вибір видів діяльності); реалізація здібностей та набутих навичок; рекреація (відновлення психофізичних сил організму); самостійна робота; першість в певному виді діяльності; конкуренція (шанс як найкраще проявити себе та продемонструвати власні здібності).

Практичну цінність для дослідження даної проблеми становлять праці таких науковців, як Л.Аза, В.Бойчелюк, А.Воловик, В.Воловик, В.Караковський, І.Сидор та ін.

Мета статті полягає у аналізі організованої дозвіллевої діяльності та її впливі на формування моральних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Позитивні результати у дозвіллевої діяльності мають забезпечуватися за допомогою таких напрямів роботи дозвіллевих закладів:

- освітній, (виконання суспільних, культурних і виховних завдань);
- цивілізований, (опрацювання та збереження культурної спадщини, відродження національних традицій, організація та проведення екскурсій, експедицій, туристичних походів тощо);
- креативний, (творчий підхід у дозвіллевої діяльності);
- рекреаційний, (проведення заходів спрямованих на відновлення психічно-моральних сил);
- духовний, (поширення моральних принципів);
- психологічний, (емоційна підтримка учасників дозвілля);
- політико-правовий, (правовий захист, матеріальна допомога, інформаційно-просвітницькі консультації);
- економічний, (розвиток матеріально-технічного забезпечення закладів дозвілля);
- валео-екологічний, (захист навколишнього середовища);
- альтруїстичний, (допомога соціально незахищеним верствам населення);
- взаємодопомоги, (спільна участь у соціальних проектах та програмах) [3].

Реалізація напрямів роботи потребує розробки і впровадження різних програм дозвіллевої діяльності:

- використання традиційного досвіду в організації дозвіллевої діяльності;
- з'ясування інтересів, вподобань і потреб студентів у процесі планування дозвіллевої діяльності;
- створення на місцевому рівні моніторингових груп, що досліджує процеси організації дозвіллевої діяльності;
- забезпечення матеріально-технічною базою закладів дозвіллевої діяльності;
- організація співпраці органів управління закладами дозвіллевої діяльності та організаторів цих закладів для забезпечення виконання виховних програм.

Сучасні «PR» технології відіграють суттєву роль у роботі за-

кладів дозвілля, вони спрямовані на встановлення контактів з іншими закладами і організаціями, засобами масової інформації, вони є інструментом впровадження процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціальної сфери.

Серед найбільш ефективних видів і форм дозвіллевої діяльності, що забезпечують ефективне формування ціннісних орієнтацій є різноманітні клуби, об'єднання, гуртки, студії, виставки та соціокультурні проекти, конкурси, концерти, ярмарки тощо. В дозвіллевої діяльності слід використовувати мультимедійні технології, які допомагають отримати великий об'єм інформації за короткий період часу. Мультимедійні технології дають змогу змістовно, художньо і креативно передати потрібну інформацію про діяльність певного закладу дозвілля.

Молодіжні програми займають провідне місце у роботі закладів дозвілля, забезпечуючи формування загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій студентів, вони направлені на профілактику та боротьбу зі шкідливими звичками, такими як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, злочинність та іншими видами девіантної поведінки. Характерною особливістю даних програм та проектів є те, що ініціаторами можуть виступати навіть сама молодь, а не тільки організатори дозвіллевої діяльності. Проекти та програми виконують організаційно-ініціативну, творчу та соціально-педагогічну функції, всі вони забезпечують формування ціннісних орієнтацій.

Суб'єктивні фактори не завжди впливають на вибір видів і форм дозвіллевої діяльності. Вони співіснують з об'єктивними факторами такими як робота дозвіллевих клубів, центрів, гуртків, об'єднань, оздоровчих центрів, парків відпочинку, молодіжних Інтернет-кафе тощо. Показником рівня загальної культури молоді є визначений вибір видів діяльності, що запропоновані соціумом, в такому випадку база дозвіллевої діяльності має змістовне значення.

Інтернет приваблює сучасну молодь великим об'ємом різноманітної інформації, можливістю вільного спілкування з друзями і цікавими людьми. Важлива роль в цьому процесі відведена соціальним мережам та поштовим агентам.

Інтернет допомагає молоді у вирішенні широкого спектру проблем, які пов'язані з спілкуванням та навчанням, виступає потужним засобом широкого урізноманітнення дозвіллевої діяльності, створюючи при цьому умови для розкриття творчого потенціалу. За допомогою мережі Інтернет стало можливим перегляд цікавих фільмів та передач, проведення он-лайн ігор тощо.

Слід наголосити, що Інтернет став новітнім соціальним середовищем, де трансформувалися традиційні форми суспільних відносин. Інтернет створює для молододі людини можливість бути тим, ким він не завжди є в реальності. При цьому слід мати на увазі негативний аспект цього явища – це відхід від реальності, пошук себе в «іншому» світі та задоволення таким чином власних бажань.

Поширення комп'ютеризації культурного простору створює передумови для утворення віртуальних стратегій поведінки молододі людини, майбутнього фахівця. Тобто постійна присутність у віртуальному просторі робить постать підлітка престижною, піднімає його авторитет в очах однолітків. Твердження простежується на прикладі таких найбільш поширених формах віртуального дозвілля, як комп'ютерні ігри (он-лайн ігри).

Психологічні дослідження свідчать про позитивні аспекти комп'ютерних ігор: вони ефективно впливають на розвиток сенсорних, перцептивних та когнітивних можливостей психіки, зменшуючи при цьому час реакції на подразники зовнішнього характеру і підсилюючи активність процесів мислення. Моделювання ігор забезпечує наближення їх до конкретної життєвої ситуації, межа між грою та реальними подіями надзвичайно мала, тому цей перехід як правило лишається непомітним.

Серед молоді набуло поширення відвідування блогів (публічні щоденники з коментарями). Головною особливістю блогів є те, що вони відкриті для читання і читачі мають змогу залишати коментарі до наявних записів.

Блог може мати як одного автора (особистісний) так і групу авторів (груповим, корпоративним, клубним, суспільним). Існує блог в контексті особистості свого автора, в цьому він відрізняється від форуму (Інтернет-спілкування в анонімному режимі). Записи в блогу групуються хронологічно, після цього автор їх групує за власними міркуваннями (темами).

Коментарі на блогу залишаються постійно, тому ця інформація є надзвичайно корисною для відвідувачів. Розмова на блогу передбачає будь-яку тему або фокус, останній може бути як тематичним так і емоційним. Блог завжди зосереджений на новій інформації, тому це місце генерації нових ідей. Людей які ведуть блог прийнято називати блогерами, а сукупність всіх наявних в мережі блогів – блогосферою.

У середовищі молоді набули поширення такі види блогів: особистісний, авторський (який ведеться, зазвичай власником); анонімний, (що ведеться від імені уявної сторони); блог-підробка, (що відкривається та ведеться від імені певної відомої особистості, актора, політика, артиста); соціальний блог (який ведеться групою людей за правилами встановленими власником); корпоративний блог, (що ведеться працівниками однієї організації); рекламний блог або піар-блог (який представляє, зазвичай, сплановані дії, щодо реклами певного предмету або послуги через Інтернет) [6].

Молодь залучається також до блогів тематичного спрямування: побутових (обговорення взаємовідносини в сім'ї, психологію стосунків, домашнє хазяйство тощо); туристичних (обмін враженнями щодо побаченого, надання консультацій як себе поводити в іншій країні тощо); освітніх (обговорення учбових закладів та освітнього процесу); мода (обговорення нових модних тенденцій); музичні (новинки в світі музики).

Спостерігається залучення молоді до таких видів блогів:

- за наявністю мультимедіа: текстовий блог (основний зміст складається з текстів); фотоблог (основний зміст складають фотографії); музичний блог (музичний зміст); подкаст і блог-кастинг (інформація представлена у вигляді MP3-файлів); відеоблог (зміст у вигляді відеофайлів); спорт (висвітлення спортивних подій);
- за особливостями контенту: контентний (блог який публікує оригінальний авторський контент); моніторинговий (контентом його є прокоментовані сайти і посилання); цитатний (контент складають цитати з інших блогів); тлог (запис ведеться за допомогою певного формату);
- за технічною основою: блог на окремому хостингу в русі; блог який ведеться на потужностях спеціальних блог-служб (Blogger та ін.); моблог (мобільний веблог).

Блоги присвячуються актуальним проблемам, що стосуються як сучасного суспільства загалом так і молодіжного середовища. Молодь активно спілкується в мережі Інтернет та обговорює актуальні для себе проблеми.

Цілями блогів є – контакт з близькими та друзями, отримання необхідної інформації, читання, розваги, отримання реакції людей на певні дії, пізнання світу і людей, прагнення бути в курсі всіх новин.

Блоги виконують такі функції:

- самопрезентації (щоденник несе інформацію про свого автора його малюнки, фотографії, вірші тощо);
- розваг (читання блогів, ведення на ньому дискусій та написання коментарів трактується багатьма користувачами як цікаві розваги);
- об'єднання та утримання соціальних зв'язків (соціальні мережі допомагають користувачам підтримувати зв'язки, краще знавати один одного; організувати взаємодію робочих груп, консультуватися щодо спірних питань);
- саморозвитку або рефлексії (блог дає можливість учасникам створити образ іншого «Я», того ідеалу, якого він бажає досягти);
- психотерапевтичну («дати вихід емоціям», «написати про те, що наболіло», функція дає можливість розповісти про нега-

рази життя одночасно багатьом людям, натомість отримати заспокійливі слова).

Окрім цього молодь залучається до відвідування чатів в мережі Інтернет. Завдяки чатам вони мають можливість спілкуватися одночасно з багатьма людьми в реальному часі і здійснювати миттєвий обмін повідомленнями. Їм подобається, що спілкування передбачає реєстрацію для себе певного прізвища («нік», від англ. nickname), воно відбувається одночасно з багатьма людьми. З допомогою чатів обговорюються питання, які їх цікавлять та здійснюються знайомства з іншими людьми [5].

Чати поділяються на веб-чати та відео-чати. Веб-чати спочатку базувалися на технологіях всесвітньої павутини, HTTP і HTML але відзначалися низькою швидкістю передачі інформації. З часом технології змінилися на AJAX та Flash, спілкування стало майже миттєве. Відео-чати – обмін текстовими повідомленнями з паралельною трансляцією зображення за допомогою веб-камери та мікрофонів (технології TeamSpeak та Skype).

Відповідно до напрямів діяльності виділяють основні види дозвіллевих об'єднань молоді:

- навчальні (філософські, наукові, освітні та ін.);
- літературно-мистецькі (театральні, музичні, танцювальні, аматорські клуби, кіно- і відеостудії тощо);
- спортивні (спортивні і туристичні клуби та гуртки);
- виробничо-технічні (гуртки моделювання, автотюбінгів);
- благодійні (волонтерські групи, благодійні фонди тощо);
- Інтернет-дозвілля (сайти та блоги клубів та гуртків, форуми, чати та ін.);
- молодіжні об'єднання за інтересами (клуби і гуртки, що організують дозвіллеву діяльність, різноматематичні заходів, відпочинок, розваги);
- новітні об'єднання (сучасні інтелектуальні об'єднання, «флеш-моби» тощо).

Клуби і гуртки дозвіллевої діяльності, як форма виховання молоді, повинна стати складовою виховного процесу, виконувати виховну і розвивальну функції, надати змогу молоді вільно вибирати різноманітні види дозвіллевої діяльності. Дані форми дозвіллевої активності мають беззаперечні переваги. Клубно-гурткова діяльність носить систематичний та організований характер, тому вони становлять основу організації дозвіллевої діяльності молоді. Завдяки єдності роботи закладів дозвілля з клубами чи гуртками, процес виховання забезпечує становлення особистості майбутніх фахівців соціальної сфери.

Особливістю роботи клубів та гуртків є те, що формування ціннісних орієнтацій відбувається органічно та безпосередньо. Молодь добровільно стає суб'єктами дозвіллевої діяльності, тільки так процес організації виховання перетворюється на самоорганізацію і самовиховання.

Головним напрямом формування ціннісних орієнтацій молоді через форми дозвіллевої діяльності є створення умов для суб'єктної позиції, реалізація творчих нахилів для користі суспільству.

Робота клубів, гуртків та інших форм дозвіллевої діяльності, сприяє розвитку істинних якостей особистості, таких як впевненість, незалежність, самодостатність, ефективна спільна діяльність, майстерність слухати і дослухатися, доносити інформацію, всі вони сприяють формуванню ціннісних орієнтацій.

Організація дозвіллевої діяльності молоді має відповідати плану впровадження, при цьому мають бути забезпечені: психологічний мікроклімат; оптимальне поєднання вибору видів, форм та методів; взаємозв'язок групової та індивідуальної роботи; врахування усіх побажань, потреб та інтересів молоді; збільшення кількості креативних видів діяльності; налагодження контактів з різними установами та організаціями.

Таким чином, ефективна організація дозвіллевої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери має ґрунтуватися на розробленій структурно-функціональній моделі, педагогічних умовах, як її компоненту та впровадженні соціальних, культурних, педагогічних технологій і програм (які включають різні види, форми і методи), що спрямовані на формування ціннісних орієнтацій.

Форми дозвіллевої діяльності можна класифікувати за:

- суттю (розважальні, спортивні, інформаційні, суспільно-ко-

рисні, екологічні, творчі та ін.);

- тривалістю у часі (ті, що проходять один раз, періодичні, короткострокові, системні);
- кількістю осіб (масові, групові та індивідуальні);
- характером (недіяльні, ініціативні, споглядацькі, творчі, прикладні);
- напрямом (інформаційні, просвітницькі, культурно-мистецькі, спортивні, рекреаційні, волонтерські, громадській, розважальній, віртуальній тощо);
- ступенем креативності (творчі, тренувальні та ін.) [1].

Дані заходи мають відрізнятися змістовним наповненням та різноманітністю: культурні, мистецькі, музичні, театральні, драматичні, громадські, фахові, соціальні, Інтернет-дозвілля, соціокультурні проекти, програми, екологічні рейди, подорожі, екскурсії, походи, конкурси, вечори відпочинку, вечірки, дискотеки та інші.

Важливо розуміти та застосовувати особливості комунікації у процесі організації дозвіллевої діяльності, які роблять його одним з найважливіших і найдієвіших засобів формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціальної сфери. Приймаючи участь у колективних видах і формах дозвілля, молоді притаманно переживати певні бажання, захоплення, засвоювати ціннісні орієнтації, адже дозвіллевій контактування характеризується свободою вибору та високою емоційною насиченістю. Комунікаційні відносини допомагають адекватно засвоювати інформацію, реалії повсякденного життя тощо.

Організована дозвіллева діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери потребує необхідного залучення фахівців сфери дозвілля. Головною метою професійної діяльності фахівця-організатора дозвілля є дослідження середовища дозвіллевої діяльності, при цьому враховується соціальна приналежність (сім'я, соціально-матеріальний стан тощо), демографічний (вік, національна і релігійна приналежність) та нормативний аналіз (соціальна ієрархія цінностей, правил, поведінки та ін.).

Організатор дозвіллевої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери виконує такі головні функції, як:

- перспективне планування (формулювання мети, завдань, методів, засобів, розподіл обов'язків тощо);
- організації (належна організація роботи);
- пріоритету (здатність особистісного впливу);
- контролювання (інспектує процеси, структуру, здійснює моніторинг) [2].

Важливим в роботі фахівця є здатність бачити наслідки власної виховної, організаційної та педагогічної діяльності, робити усе можливе для підтримки позитивних відносин у колективі між учасниками дозвіллевої діяльності, що в свою чергу допомагає передачі різної інформації (знань, умінь та навичок) [4].

Література та джерела

1. Бойчелюк В.Й. Дозвіллезнавство: навч. посіб. / В.Й.Бойчелюк, В.В.Бойчелюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Воловик А.Ф. Педагогика досуга: учебник / А.Ф.Воловик, В.А.Воловик. – М.: Флинта, 1998. – 240 с.
3. Жсов А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности / А.Д.Жсов. – М.: Просвещение, 1998. – 248 с.
4. Рабійчук С.О. Роль дозвіллевої діяльності у процесі формування соціально-педагогічного комплексу регіону / С.О.Рабійчук // Соціально-педагогічний комплекс регіону: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Полтава, 21-22 травня 2008 р.). – Полтава, 2008. – С.30-33
5. Active Leisure and Young People [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.leisure-studies-association.info/LSAWEB/Index.html>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
6. Internet Forum [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_forum>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.

В статті здійснюється аналіз впливу новітніх видів і форм досугової діяльності на формування нравствених ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціальної сфери. Визначено пріоритетне значення новітніх видів і форм досугової діяльності в даному процесі. Доказано ефективність видів і форм досугової діяльності, забезпечують ефективне формування ціннісних орієнтацій, різні клуби, об'єднання, кружки, студії, виставки і соціокультурні проекти. Аргументовано, що фахівець дозвіллевої діяльності повинен наповнювати її виховним і педагогічним змістом. Володіти методами діагностики ціннісних орієнтацій, контролювати їх динаміку й аналізувати результати, роблячи належні висновки.

Ключевые слова: ценностные ориентации, досуговая деятельность, специалисты социальной сферы.

The article contains the analysis of the impact of new types and forms of leisure activity in the formation of moral value orientations of future social work professionals. The priority of new types and forms of leisure activities have been defined in this process. The efficiency of types and forms of leisure activities to ensure the effective formation of values, various clubs, associations, clubs, studios, exhibitions and socio-cultural projects, etc. has been proved.

Key words: values, recreational activities, social services professionals.

Фахівець з дозвіллевої діяльності повинен володіти такими професійними якостями як: ефективне здійснення організації діяльності (керування людськими та матеріально-технічними ресурсами); вміння діагностувати, робити аналіз і синтез; застосування інноваційних технологій; навички комунікабельності, толерантності, креативності тощо.

При оцінці компетентності фахівця з організації дозвіллевої діяльності користуються такими критеріями:

- фаховий підхід при впровадженні технологій, програм та моделей організації дозвіллевої діяльності;
- найкраще поєднання видів, форм і методів дозвіллевої діяльності;
- вміння налагодити масову, групову та індивідуальну роботу;
- систематичне врахування потреб та інтересів майбутніх фахівців соціальної сфери;
- поєднання напрямів дозвіллевої діяльності, що сприяють формуванню загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій;
- демонстрації організаторами дозвіллевої діяльності активних дій, ініціативності і креативності;
- майстерно організовувати партнерські взаємовідносини з різними закладами та установами тощо.

Здійснюючи аналіз роботи фахівця з дозвіллевої діяльності, можна виділити такі важливі умови які сприяють в організації дозвіллевої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери:

- вчасний моніторинг інтересів, побажань, потреб, запитів кожної молодої людини, узагальнення та подальше планування діяльності;
- формування у молоді позитивної мотивації до участі у дозвіллевій діяльності;
- адекватно віку, інтересам і запитам суспільства підбір і впровадження різноманітних видів, форм і методів дозвіллевої діяльності;
- забезпечення позитивної морально-психологічної атмосфери майбутніх фахівців соціальної сфери під час проведення різних заходів дозвіллевої діяльності.

Висновки. Здійснюючи розробку ефективної та насиченої моделі організації дозвіллевої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, потрібно обов'язково зважати на суб'єктивно-об'єктивні чинники, які діють у певній соціальній спільноті. Для забезпечення роботи яка сприяє повноцінному розвитку особистості та ефективному формуванню ціннісних орієнтацій, фахівець з дозвіллевої діяльності повинен наповнювати її виховним і педагогічним змістом. Володіти методами діагностики ціннісних орієнтацій, контролювати їх динаміку й аналізувати результати, роблячи належні висновки.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДИДАКТИКИ

Рацюк Олеся Іванівна

м.Ужгород

У статті розглядаються питання виникнення різних методик викладання іноземних мов у XIX-XX ст., їх взаємодії та еволюційного розвитку, спричиненого впливами соціальних факторів. Інтеграційні процеси України у сучасний Європейський простір стали базовими у галузі викладання сучасних мов і, як результат, Європейські рекомендації з мовної освіти лягли в основу Державного стандарту України з іноземних мов. Дослідження дидактичних теорій дають можливість висвітлити сутність комунікативного підходу у процесі викладання іноземної мови, що є актуальним у сучасній українській школі.

Ключові слова: методика викладання іноземних мов (сучасних мов), традиційна методика (пряма, аудіовізуальна), комунікативний підхід, іншомовна дидактика, комунікативні компетенції, рівні володіння мовою.

На сьогоднішній день можна стверджувати наявність певної методичної кризи у дидактиці іноземної мови у світі. Не існує єдиної методики, сильної, глобальної, універсальної, з якою всі були б згодні. Саме тому впродовж останніх двадцяти років можна констатувати наявність факту поширення методологічного еклектизму, який схиляється до різноманітності матеріалів і пропонованих підходів.

Нове покоління викладачів заперечує будь-яке насадження і не відчуває себе більше зв'язаним з методиками, що складаються тільки з підручників, запропонованих на ринку. На думку сучасних дидактів цей тип викладачів має сильну тенденцію до еклектизму і використовує певний підручник, адаптуючи його до потреб класу. Завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям вчителі складають для себе власну методику, що запозичує елементи уроків з різних уже опублікованих навчальних підручників та наявних електронних ресурсів.

Дослідженнями еволюції іншомовної дидактики займалися такі зарубіжні автори як Ж.С.Беако, П.Губеріна, Ф.Гуен, С.Жермен, К.Пюрєн, П.Рівен, Анна Родрігез Сеара та ін., які намагалися упродовж століть запропонувати універсальну методику викладання іноземної мови, що якнайповніше задовольняла б потреби усіх учасників навчально-виховного процесу.

Метою статті є аналіз наукових досліджень еволюційних процесів у галузі методики викладання іноземних мов та їх впливів на сучасний стан іншомовної освіти.

Традиційна методика викладання іноземних мов так звана граматико-перекладна, використовувалася у шкільництві для викладання латини та грецької мови. Згодом вона перевтілювалася у методику викладання сучасних мов, які таким чином розцінювалися як мертві мови. Ця методика широко використовувалася для викладання іноземних мов у середній школі. У другій половині XIX століття (1840-1900) з'являється нова методика, яка панувала впродовж століть і зробила свій вагомий внесок у розвиток методологічної думки. Як вважає Крістіан Пюрєн [8], мова йде про традиційну методику, що спонукала процес зародження важливих методологічних варіацій та внутрішніх змін, а також прискорила перехід до прямої методики у період з XVIII по XIX ст.

Основною метою цієї методики було читання і переклад літературних текстів на іноземну мову, що в свою чергу посувало усне мовлення на другий план. Мова сприймалася, як сукупність правил та висновків, що вибиралися з текстів та вивчалися напам'ять і могли бути наближеними до рідної мови. В той же час літературній формі приділялася більша увага ніж змісту текстів, навіть, якщо зміст не повністю нівелювався. Як наслідок, існувала «нормована» і вишукана мова, що використовувалася літературними авторами, яка мала перевагу в усному мовленні, що імітувалося учнями для досягнення у кінцевому результаті адекватної лінгвістичної компетенції. Культура сприймалася як сукупність літературних та мистецьких творів, що належали митцям країни, мова якої вивчалася.

У XVIII столітті традиційна методика систематично використовувалася вправи з перекладу та заучування напам'ять речень, як техніки вивчення іноземної мови. Граматика викладалася дедуктивним способом (спочатку вивчали правило, потім його застосовували на прикладах у формі речень). Саме в цей період поширеним було використання первинного граматичного мовлення у викладанні мов, спадщина якого зберігається до сьогодні. Лексика вивчалася у формі списку слів, без контексту, які учень мав знати напам'ять. У дійсності, значення слів вивчалася через їх переклад на рідну мову. Отже можна констатувати, що традиційна методика пропонувала модель імітованого навчання, яке не допускало жодної творчої зміни з боку учня. Прямолинійність цієї системи та невтішні результати, які вона приносила, спричинили її зникнення і виникнення інших теорій, привабливіших для учнів.

Наприкінці XIX століття з'являється натуральна (природна) методика, що співіснувала з традиційною, так званою граматико-перекладною методикою, незважаючи на те, що вона протиставляла концепцію викладання попереднім ідеям. Ф.Гуен був першим, хто замислився над запитанням, що таке мова і процес навчання мови, щоб зробити з цього необхідні педагогічні висновки. На його думку [5] необхідність вивчати мови викликана потребою людини спілкуватися з іншими людьми і перебороти таким чином культурні бар'єри. Саме тому потрібно навчати усному мовленню поряд із письмовим, навіть якщо усне мовлення завжди передувє письмовому у процесі викладання/навчання.

За Гуеном викладання іноземної мови повинно здійснюватися через повсякденне мовлення, якщо ми претендуємо на той факт, що цей процес навчання має бути якнайбільш наближеним до процесу вивчення рідної мови дитиною. Він вважає, що дитина вивчала б свою рідну мову за принципом «упорядкування»: насамперед вона створювала б для себе певні асоціації реальних фактів на чуттєвому рівні, потім упорядковувала б їх за хронологією і нарешті перетворила б їх у знання, повторюючи їх у одному й тому ж порядку, після певного періоду «інкубації» впродовж 5-6 днів. Дитина не засвоїла б слів без якоїсь ознаки, вона додавала б нові знання до особистих досягнень. Для мови, будучи в основному усною, вухом було б органічно сприйняття мовлення, саме тому дитина опинилася б у ситуації пролонгованого слухання іноземної мови. Саме через це С.Жермен та Ф.Гуен, що вважаються піонерами методики занурення і висунули першочерговість змісту над формою та речення над словом.

Ф.Гуен мав виняткову концепцію мови, яка допомогла йому створити серійну методику. Одна «мовна серія» слугуючи зв'язною послідовністю розповідей, описів, тем, відтворює у хронологічному порядку усі відомі моменти і феномени з цієї теми. Таким чином він створює «серію» речень, що представляють у хронологічному порядку усі необхідні дії для того, наприклад, щоб іти зачерпнути води. Він встановлює у прогресії сукупність теми повсякденного життя через труднощі. В той же час ця методика залишається неповною, так як вона пропонує тільки декілька можливих серій.

Аналізована методика зазнала багатьох критичних зауважень завдяки також унеможливленню її використання у шкільній системі. Проте варто зазначити: вона спричинила певну революцію радикально протиставляючись традиційній методиці, що використовувалася її сучасниками.

На наступному етапі нашого дослідження розвитку іншомовної освіти розглянемо пряму методику. Родоначальником прямої методики історично вважають С.Пюрєна [8] як першого методолога, що займався вивченням іноземних мов. В результаті можна сказати, що ця методика є підсумком внутрішнього розвитку традиційної та натуральної методик, використовуючи певні їх принципи. Більше того, численні зовнішні фактори прискорювали розвиток цих методик.

Прямою методикою називають методику, що використовува-

лася в Німеччині та Франції наприкінці XIX початку XX століття. Починаючи з XIX століття Франція намагалася стати відкритою для зовнішнього світу. Суспільство більше не бажало виключно літературної мови, воно потребувало використання комунікативних засобів, що забезпечили б розвиток обміну у галузі економіки, політики, культури, туризму, що стрімко розвивалися у цей період. Еволюція потреб у викладанні іноземних (живих) мов спровокувала появу нового предмета – «практики», що мала на меті ефективне вивчення мов як інструменту спілкування. Пряма методика містила в собі прямий підхід до викладання іноземної мови, що базувався на спостереженні за досягненнями дитини у рідній мові.

Основні принципи прямої методики:

1. Вивчення іноземних слів без посередництва їх еквівалентів у рідній мові. Викладач пояснює лексику за допомогою предметів або малюнків, але жодного разу не перекладає на рідну мову. Мета полягає в тому, щоб учень навчився якнайшвидше думати іноземною мовою.
2. Використання усного мовлення не переходячи на письмове. Значна увага приділяється вимові і письмове мовлення розцінюється як «записане» усне мовлення.
3. Вивчення граматики іноземної мови здійснюється індуктивним методом (правила не вивчаються експліцитним способом), перевага віддається розмовним вправам та вправам типу питання-відповідь, керованих вчителем.

У середині 50-х років XX століття П.Губеріна [10] з університету м. Загреб дає перші теоретичні формулювання методики SGAV (структурно-глобальна аудіовізуальна). Аудіовізуальна методика (MAV) домінує у Франції у 1960-1970 роки. Принцип побудови цієї методики базується на додатковому використанні звуку та зображення. Звукові матеріали представляли у формі магнітних записів, а унаочнення – у вигляді картинок із зображеннями. Насправді, аудіовізуальний метод спрямований на певну сукупність зображень двох типів: зображення транскоду, що перекладав повідомлення через візуалізацію його семантичного значення та ситуативні зображення, які віддавали перевагу ситуативному повідомленню і його складовим нелінгвістичного змісту таким, як жести, міміка, відношення і т. д.

У методиці MAV присутні 4 фактори: попри пріоритети у плані усного і писемного мовлення відводиться відповідне місце емоціям та відчуттям, про які раніше не згадувалося. Мова сприймається як акустико-візуальна сукупність, куди входить граматика, кліше, ситуація та лінгвістичний контекст, що мають на меті полегшити церебральне втручання зовнішніх факторів.

У 70-ті роки педагоги, що викладали іноземні мови, працювали над створенням цивілізаційних папок за темами, наприклад: сім'я, школа, дозвілля, робота, відносини між молоддю та дорослими і т. д. [10]. Ця «друга генерація» аудіовізуальних методів зазнала еволюційних змін: діалоги у підручниках більш наближені до дійсності і спрямовані на розвиток справжньої комунікативної компетенції.

У підсумку варто підкреслити основну перевагу успіху аудіовізуальної методики, що характеризується слабкими інвестиціями, яких вимагає від тих, хто її практикує. У той же час методика SGAV зайшла в глухий кут і поступилася місцем комунікативному підходу, що базується на інших лінгвістичних (функціоналізм) та психологічних (когнітивізм) теоріях.

Створення Європи мало неопосередкований вплив на університетські пошуки у галузі мовної дидактики. У 70-ті роки зароджується комунікативний підхід, що мав на меті надати можливість спілкуватися і діяти у реальних ситуаціях усної та письмової комунікації.

Комунікативний підхід розвивався у Франції, починаючи з 1970 року, як реакція спротиву аудіо-усній та аудіовізуальній методикам. Анна Родрігес Сеара [9] наголошує, що комунікативний підхід з'явився у той момент, коли ситуативний підхід у Великобританії, а узагальнено-трансформційна граматика Шомські у Сполучених Штатах зазнали повного апогею. Його називали підходом, а не методикою з обережності, позаяк він не вважався окремою методикою, що створювалася з окремою метою. У дійсності комунікативний підхід – це сукупність декількох течій, що виникали у відповідь на різні лінгвістичні потреби, у рамках Єв-

ропи (спільний ринок, Рада Європи і т. д.), які однозначно стали поштовхом до його виникнення.

Комунікативний підхід передбачає аналіз мовних потреб учнів. Прогресія встановлюється відповідно до потреб, а також лексичних та граматичних компетенцій. До цього часу у шкільній освіті, мовні потреби були невідомими. Вчитель визначав зміст навчання, виходячи із загальної мети. Викладання мови тісно пов'язане з типом публіки, до якої звертається. Отже, немислимо зробити миттєвий опис передбачуваної публіки. Навіть, якщо поняття потреб є приблизним та іноді плутається з інтересами, метою і т. д., учень вимагатиме настільки більше навчання наскільки зростатиме рівень його навченості. Незважаючи на те, існує багато факторів розмаїття потреб учнів відповідно до країни, де вони живуть і контактів, які ця країна встановлює із державами, де розмовляють іноземними мовами, їх рівня мови, способу, вибраного для навчання та особливих індивідуальних відмінностей. Мова сприймається як інструмент спілкування або соціальної інтеракції. Лінгвістичні аспекти (звук, структури, лексика і т. д.) становлять граматичну компетенцію, яка могла б реалізуватися тільки як складова більш глобальної компетенції – комунікативної. Вона враховує розмір лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, які є складовою вербальних і невербальних соціально-практичних знань коду та психологічних, соціологічних і культурних правил, що допомагають застосувати їх уживання на практиці. Комунікативна компетенція досягається в той же час, що і лінгвістична компетенція.

Процес вивчення/викладання не є пасивним завдяки зовнішнім стимулам порівняно з активним процесом, що відбувається всередині індивіда, і підпорядковується впливу того ж таки індивіда. Результат залежить від типу наданої учневі інформації і способу, яким він сприйматиме цю інформацію. Таким чином викладач відіграє роль «радника». Він повинен використовувати автентичні дидактичні матеріали, тобто не штучно створені для вивчення іноземної мови у класі. Більше того, комунікативний зміст не завжди ідентичний повідомленню, яке мовець хоче передати, так як зміст є продуктом соціальної інтеракції, що відбувається між співрозмовниками. У дійсності, коли з'являється повідомлення, немає впевненості, що воно буде вірно інтерпретоване співрозмовником.

Відповідно до комунікативного підходу вивчати іноземну мову не означає створення звичок, рефлексів, як вважали прихильники аудіо-усної методики. Для когнітивних психологів, викладання – процес творчий, що підлягає впливам швидше внутрішнім ніж зовнішнім. Саме тому вправи на використання мови піддавалися критиці через те, що спричинили певну відразу у учителя та учня. Їм дорікають, що вони повністю механічні і не беруть до уваги жодної конкретної ситуації. Тоді як при комунікативному підході конструкції у жодному випадку не мали би вживатися поза природним комунікативним середовищем.

На думку Де Карло [4] мовленнєвий акт при комунікативному підході є засобом статичного аналізу, якому бракує психологічної реальності. Перелік морфологічних структур і слів займає відповідне місце у переліку мовленнєвих актів і понять. Отже, ми не подолали стадію інвентарного опису. Де Карло піддає критиці чистий і важкий функціоналізм, тому що він передбачений для ідеальної публіки і старанних вчителів, що знаходяться у ситуаціях вивчення/викладання, переважаного матеріальними суперечностями і класичними шкільними програмами. Проблема полягає у тому, що учень у шкільному середовищі не є відповідним за власне навчання і вчителі недостатньо підготовлені до правильного застосування цієї методики.

У той же час на думку Ж.С.Беако [2] еkleктивний вибір роботи у класі означає свідомий відбір, а не сукупність гетероклітних технік викладання. Згідно з ним вчителі добре знають, як діяти, щоб запозичені техніки були послідовними і зв'язними, щоб допомогти учням брати активну участь у навчально-виховному процесі, спонукаючи їх зрозуміти різні етапи методологічних підходів (розділів).

У підсумку можна стверджувати, що на сучасному етапі розвитку іншомовної освіти існує циркулююча методика, на якій базуються інші сталі методики. Вона характеризується в основному полівалентною стратегією, тобто гнучкістю до адаптації. Ця

методика артикулюється на базі основного діалогу, що служить основою діяльності систематизації, яка використовує цей дидак-

тичний матеріал на рівні лексики, граматики, графіки, фонетичної корекції, культурного поширення та ін.

Література та джерела

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
2. Beacco J.C. La méthode circulante et les méthodologies constituées / J.C.Beacco // Le français dans le monde (recherches et applications). Numéro spécial. Méthodes et méthodologies, janvier – 1995 – PP.36-41
3. Castellotti V. Méthodologie: que disent les enseignants? / V.Castellotti // Le français dans le monde (recherches et applications). Numéro spécial. Méthodes et méthodologies, janvier – 1995 – PP.50-53
4. De Carlo M. Evolution des méthodologies / M.De Carlo. – Paris, 1998. – 154 p.
5. Gouin F. Les méthodes didactiques/ F.Gouin. – Paris, 1981. – 260 p.
6. Govenet H. Voix et image de France / H.Govenet. – Paris, 1960. – 210 p.
7. Mauger Gui. Mauger bleu / Gui Mauger. – Paris, 1953. – 164 p.
8. Puren Ch. Méthodologie traditionnelle / Ch.Puren. – Paris, 1984. – 196 p.
9. Seara Anna Rodriguez. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours/ Anna Rodriguez Seara. – Paris, 1997. – 210 p.
10. Tagliante S. Méthodologie SGAV / S. Tagliante. – Paris, 1994. – 168 p.

В статті розглядаються питання виникнення різних методик преподавання іноземних мов у XIX-XX вв., їх взаємодія і еволюційного розвитку, викликані впливами соціальних факторів. Інтеграційні процеси України в сучасне Європейське простір стали базовими в галузі преподавання сучасних мов і, як результат, Європейські рекомендації по мовній освіті легли в основу Державного стандарту України з іноземних мов. Вивчення дидактичних теорій дає можливість прояснити сутність комунікативного підходу в процесі преподавання іноземної мови, що є актуальним в сучасній українській школі.

Ключові слова: методика преподавання іноземних мов (сучасних мов), традиційна методика (пряма, аудіо-візуальна), комунікативний підхід, іноземна дидактика, комунікативні компетенції, рівень володіння мовою

The article deals with the issue of introducing new methods of teaching foreign languages in the XIX-XX centuries and their cooperation and evolutionary development, which was caused by the influence of social factors. Integration processes into modern European space in Ukraine have become the base in the sphere of modern language teaching and as a result, the Common European Framework of Reference for Languages has been put into the foundation of State Standard of Ukraine in foreign language education. The researches of didactic theories can give us the opportunity to clarify the essence of communicative approach in foreign language teaching which is very important in modern Ukrainian school.

Key words: methodology of foreign language teaching (modern language), traditional methodology (direct, audio-visual), communicative approach, foreign language didactic, communicative competence, common reference levels.

УДК 37:373.31 "1918/1939"

ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ НАРОДНИХ ШКІЛ У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1939 рр.)

Розлуцька Галина Миколаївна

м.Ужгород

Дана стаття розглядає традиції у вихованні здорового способу життя молодших школярів. Розкрито зміст навчальних текстів підручників для народних шкіл Закарпаття (1919 – 1939 рр.). Реалізація народних традицій у вихованні здорового способу життя пов'язується у наповненні змісту підручників для читання віршами, оповіданнями, приказками, казками, народними піснями та творами тогочасних педагогів і письменників. Утверджує в суспільстві здоровий спосіб життя навчально-виховна та позашкільна діяльність у народних школах.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, народні традиції, виховання, зміст підручників.

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується загостренням проблеми здоров'я молоді та дітей. 35% учнів початкових класів мають хвороби дихання, 45% – хвороби органів травлення, 10% – хвороби нервової системи а 35% – розлади психіки. Така ситуація у середовищі школярів зумовлена відсутністю свідомого ставлення до свого здоров'я як найбільшій особистої та соціальної цінності. Економічні негаразди, розшарування суспільства, невдоволення реальним життям роблять складні виклики сучасній системі освіти. Одним із проявів є адиктивна поведінка, коли стан і поведінка людини залежить від різних факторів: азартних ігор, алкоголю, тютюну, наркотичних чи хімічних речовин, їжі, комп'ютерних ігор та ін. Залежними від перерахованих чи подібних чинників можуть бути представники різних верств населення за віком від дітей до осіб похилого віку, матеріального забезпечення, етнічної, расової, релігійної, гендерної приналежності тощо.

Проблема збереження здоров'я визнана на державному рівні у Конституції України, законах України "Про освіту", "Про охорону дитинства" Указах Президента України "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян" та "Про додаткові заходи щодо посилення боротьби з ВІЛ-інфекцією та СНІДом"; ряді національних та міжнародних програм; цільових комплексних програмах та ін.

Пріоритетним завданням кожної ланки національної освіти сучасної освіти формування здорової особистості як фізично, так і духовно. Національна Доктрина розвитку середньої освіти України в ХХ столітті акцентує увагу педагогів на підготовці фізично здорових дітей готових до усвідомлення понять і закономірностей взаємозв'язку безпечної поведінки людини, здорового способу життя, цінування власного життя та життя інших. Методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін (Лист МОН від 01.06.2012 року № 1/9-426) визначають важливою ознакою шкільних уроків навчальні технології, що сприяють здоров'язбереженню.

Проблеми здорового способу життя як одного з дієвих чинників збереження здоров'я підрастаючих поколінь знайшли своє висвітлення у працях Т.Бойченко, М.Гришова, В.Пономарьова, Г.Сіліна, Т.Шаповалова, С.Юрочкіна та ін. Ретроспективу здорового способу життя особистості учня у історичному розвитку досліджують О.Ващенко, Л.Жовніренко, С.Кириленко, Л.Сущенко та ін. Етнічний досвід збереження дитячого здоров'я представлений у наукових розвідках Г.Білавич, Г.Воробей, І.Кліш, В.Левків, Л.Сливки та ін.

Сутність, роль та місце підручника у навчально-виховному

процесі розглядають Ю.Бабанський, Є.Пасічник, М.Скаткін; традиції українського підручникотворення відображено у дисертаційних роботах І. Курляк, Н.Сабат, Л. Стахів, Б.Савчука, М.Чепіль та ін. Проблеми шкільного підручника через призму практичного досвіду педагогів висвітлено у роботах Л.Баїка, Б.Гречина, О.Каськів, В.Ковальчук, Н.Чаграк та ін..

Метою нашої статті є розкрити народні традиції виховання здорового способу життя молодших школярів; проаналізувати зміст підручників, які використовувалися у народних школах Закарпаття міжвоєнного періоду на вміст матеріалів, що сприяли формуванню здорового способу життя молодших школярів.

Ефективність впливу освітнього середовища на здоров'я молодших школярів визначається системністю оздоровчих заходів. Процес формування свідомого ставлення до власного здоров'я потребує поєднання інформаційного й мотиваційного компонентів із практичною діяльністю учнів, що сприятиме оволодінню дітьми необхідними здоров'язберігаючими вміннями і навичками. Кожен відрізок педагогічного процесу повинен бути орієнтований на формування в дітей визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізична, соціальна, психічна, духовна).

Характерною ознакою оновлення національної системи освіти є її варіативність, що виражається у розробці і створенні альтернативних підручників. Підручник вважається своєрідною моделлю процесу навчання на конкретному етапі розвитку суспільства, тобто виразником певної педагогічної технології. Оновлений навчальний зміст перебуває нині на високому рівні піднесення і розкриває навчальні проблеми, що стосуються пошуку шляхів виховання суспільно значущих моральних цінностей у молодших школярів. Із введенням Державного стандарту з'явилася можливість створення дійсно варіативних авторських програм, що дає змогу зробити наступний крок – створювати варіативні підручники із різними методичними системами реалізації змістових ліній, вимог до кожної освітньої галузі, реалізації програми загальнонавчальних умінь і навичок.

Програма для середньої загальноосвітньої школи (3-4 класи) визначає, що загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів. Виховні функції змісту навчального матеріалу є пріоритетними у початкових класах. Упродовж 1919 – 1939 рр. єдиного навчального плану не було. Місцеві органи народної освіти створювали свої варіанти навчальних планів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Орієнтовний навчальний план для однокласної народної школи

Класа	1		
Оддъл	1	2	3
Школьний рок	1	2 – 3	4 – 5 – 6
Релігія	2	2	2
Язык выкладовый	12	10	10
Наука о родном краю	–	2	–
Землепис	–	–	1
Історія	–	–	1
Наука природи	–	–	1
Фізика	–	–	1
Численя и геометрія	4	4	5 (4)
Рисованя	–	2	2
Писаня	–	2	2
Сльв	2 / 2	2 / 2	2 / 2
Гимнастика	–	2	2 (1)
Женскъ ручнь работы	–	–	4
Разом для хлопцъв	19	25	28
Разом для дъвчат	19	25	30

Чільне місце у вивченні здорового способу життя відводилося предмету “Горожанська наука і виховання” (громадянознавство). Відповідно до так званого “Малого шкільного закону” ряд предметів був обов'язковим для викладання у всіх народних школах. На нижчому ступені громадянознавство не було окремим предметом і зливалось з початковою наукою та надавало їй виховного характеру, а саме – мало на меті виховати благородні почуття, моральність, співчуття, правильні норми поведінки серед людей [10].

На середньому ступені воно виходило з краєзнавства (науки про рідний край), де необхідно, зливалось з ним і складало спільну основу для виховного впливу. Першочерговим завданням виховання горожанської науки і виховання на цьому ступені є ушляхетнення інстинктів, скерування нахилів та інтересів школярів, цілеспрямоване використання їхньої чутливості, планомірне вправлення їхньої волі та постійне і послідовне формування добрих звичок. На вищому ступені – з реальними предметами, закладало основу для майбутнього світогляду.

У третьому класі народної школи учні ознайомлювалися з правилами гігієни людського тіла, одягу, житла, впливові сонця, повітря, води на здоров'я людини, правилам загартування, праці і відпочинку, тощо. Кожного року навчання учні вивчали вплив на людський організм алкоголю. Наступного року школярам давалося розуміння, що тверезість це наслідок поміркованого ставлення до алкогольних напоїв. Ознайомлювалися учні з проблемою тютюнокуріння. Новими темами при вивченні здорового способу життя були “Режим дня” та “Безпека у подорожі”. Розширювався перелік тем на п'ятому році навчання: “Природне керування здоровим життям”, “Суспільне здоров'я”, “Епідемія”, “Медичні заклади (шпиталі)”, “Перша медична допомога при пораненні”, “Дезінфек-

ція та щеплення”, “Запобігання інфекційним хворобам”, “Фізичне виховання і спорт” та ін. У подальшому вивчалася діяльність по охороні здоров'я громадських організацій та спортивних секцій, детально вивчалися складові поняття здоров'я та ін.

На підставі аналізу шкільних підручників з громадянознавства закарпатських педагогів чехословацького періоду стверджуємо, що їхній зміст формував у молодших школярів здоровий спосіб життя. Для викладання громадянської науки і виховання в школах Підкарпатської Русі використовувалися такі підручники: “Граждандин, его права и повинности” (переклад книги Петра Деймка “Obcanska nauka”, зроблений К. Коханом (1922), “Наука про права и обов'язки горожанина” Ф.Кубець (1923), “Гражданская наука” О. Маркуша (1925), “Горожанська наука для народних і горожанських шкіл” Д. Волковського (1934), “Учебник горожанської науки и вхованя” М.Скаржепи–М. Перейми (1937) та ін.

Невід'ємною складовою виховного процесу в народних школах Закарпаття, що заохочували вихованців до вивчення української культури та знайомили з кращими зразками доробку інших культур, стали підручники О. Маркуша. Сам чи у співтворстві О. Маркуш підготував рідною для верховинців мовою і видав 23 навчальні посібники з різних дисциплін для початкових та горожанських шкіл. У змісті кожного підручника містяться навчальні тексти, які розкривають теми програми з громадянського виховання. Значимо, що болючою темою для закарпатських педагогів авторів підручників була тема алкоголізму. Стержневою є ця тема у творчому доробку О. Маркуша.

У підручнику “Гражданская наука” О. Маркуш ознайомлює учнів із діяльністю карпаторуських культурних спілок. Серед них виділяють “Спілку тверезості” метою якої є боротьба алкозалеж-

ністю. Доступно для дітей молодшого шкільного віку О.Маркуш пояснює загрозу вживання алкоголю "алкоголізм (п'янство) знищує тілесно і душевно людину. Хто п'янствує, знищить не лише своє здоров'я, але шкодить уже своїм дітям. Діти п'яниць найбільше слабкі, кволі і слабоумні." У підсумку автор стверджує що "алкоголізм – найбільший ворог на тільки людини але й громади і держави. А країни у яких поширений алкоголізм не зможуть мати належного рівня ні культури, ні економіки" [7, с.45-46].

Цінність для соціальної складової здоров'я представляють навчальні матеріали цього розділу підручника "Учебника горожанської науки і виховання" М.Скоржепи-М.Перейми. Головна ідея у тому, що люди взаємно зобов'язані допомагати одне одному. Лише той, хто жив би, як Робінзон на пустому острові, не був би залежний від іншої людини, але змушений був би все робити сам. Взаємна залежність людей більша на селі, ніж у місті. Добре, коли людина знає, що для неї роблять інші, – це дає їй змогу віддячитися. Варто зрозуміти, що людина не є щасливою на самоті і краще жити громадою, поміж людей. Спільне життя в товаристві корисне для людини.

Спираючись на власний педагогічний досвід, можемо констатувати, що особливу роль в системі шкільної освіти, як і в міжвоєнний період у народних школах Закарпаття, відведено вивченню рідної мови та читання. Набуті в молодшому шкільному віці особистісні якості, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання і розвитку підлітків та молоді, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадянську та професійну діяльність дорослої людини.

Популярністю, за спогадами сучасників, користувалися підручники А. Волошина. Розуміючи, що вживання алкоголю у тогочасному карпатському суспільстві є наслідком економічних негараздів А.Волошин засуджував вживання алкогольних та тютюнових виробів не тільки у публічних виступах, лекціях перед семінаристами, вчителями, на сторінках фахових та періодичних видань. Педагог присвячував цій проблемі здоров'я молодого покоління виступи, праці, ця тема висвітлена в кожному шкільному підручнику А. Волошина. Як підтвердження цілеспрямованого виховного впливу підручників природничого характеру і викладання за ними є спогади П.Яцка, учня А.Волошина [1-5].

Позитивний педагогічний вплив на зміцнення психічного здоров'я молодших школярів має фольклор: народні казки, пісні, приказки, ігри тощо. Фольклорними творами наповнений зміст підручників для читання М. Підгірянки (Ленарт-Домбровської), яка в 1919–1928 рр. вчителювала у селах Зарічево і Порошкове Перецького району та Довге Іршавського району. Матеріал до кни-

жок вона добирала під час навчання дітей у народній школі, черпала із багатой скарбниці народної словесності, перекладала народні чеські співанки і вірші чеських поетів і сама складала своїм школярикам віршики, співанки та ігри. З-під її пера вийшло чимало переказів з іншомовної (чеської та польської) дитячої літератури, понад 100 дитячих віршів. Вона видала навчальні посібники для початкової школи "Ластівочка I" (1925), "Ластівочка II" (1926). Їх видання було необхідним для учнів закарпатських народних шкіл, оскільки авторка ввела багато текстів дитячих ігор – власних та зібраних у різних селах Закарпаття [9].

Цікавість у цьому плані представляє буквар "Зорниця" О.Маркуша. Дібрані автором твори, мають цілеспрямований виховний вплив на молодших читачів – через зміст формується шанобливе ставлення до здоров'я. Характерним є поєднання навчальної мети того чи іншого фольклорного взірця з його виховним спрямуванням. При вивченні літери "Ф" дається жартівлива приповідка про пса, який "курив файку" і докурився: "Курив, курив та й очі зажмури". Цю приповідку записав І.Франко в Нагуєвичах і опублікував в 1905 р. в "Галицько-руських народних приповідках". потрібно зазначити, що О.Маркуш маючи у власній бібліотеці всі читанки та кращу педагогічну літературу, яка виходила в Києві, у Львові, в Харкові, у Відні і Празі у 20–30-х роках ХХ ст., хотів щоб і його учні знайомилися з кращими культурними надбаннями інших народів. Відповідно, до підручника ввійшли твори С. Воробкевича, М. Підгірянки, Б.Лепкого, Л.Толстого, Л.Глібова та ін. переклади з чеської, російської мов [8].

Результати ретроспективного аналізу змісту підручників, які видавалися для народних шкіл у Закарпатті міжвоєнного періоду, вивчення літератури досліджуваного періоду та наукових розробок сучасних учених дають змогу стверджувати, що шкільний підручник в Закарпатті має давню і багату історію.

Підручник, як педагогічне і соціальне явище, поширюється на сім'ю й інші соціальні групи, багатство і різноманітність змісту з його реальною значущістю функцій утворює шкільну книгу в якості цінного історичного документа. Як носій змісту освіти підручник завжди є відображенням певної епохи, рівня знань, світогляду і домінуючих стереотипів. Це – педагогічний інструмент, вписаний в тривалу педагогічну традицію, неподільний з часом виникнення, віддзеркалення шляхів використання методів викладання в тодішніх умовах. Підручники для народних шкіл можна розглядати як джерело виховання здорового способу життя учнів. Педагоги Закарпаття цілеспрямовано вводили до змісту шкільних підручників матеріали виховного характеру, усвідомлюючи важливість виховання здорового способу життя учнівства Закарпаття.

Література та джерела

1. Волошин А. Читанка для II классы народныхъ школъ. – Ужгород: Унію, 1921. – 80 с.
2. Волошин А. Читанка для IV и V Школьных роков народных школ. – Ч. II. – Ужгород: Школьная помощь, 1932. – 251 с.
3. Волошин А. Читанка для угро-русской молодежи. – Ч. I для низших классов народных школ. – 2-е вид. – Унгвар: Унію, 1908. – 255 с.
4. Волошин А. Читанка для угро-русской молодежи. – Ч. I. – 2-е вид. – Ужгород: Унію, 1921. – 80 с.
5. Волошин А. Читанка для русской молодежи. – Ч. III для VI–VII школьных роков народных школ. – 5-е вид. – Ужгород: Школьная помощь, 1932. – 288 с.
6. Концепція національного виховання / За ред. Ю.Д. Руденка // Освіта. – 1996. – № 41. – С.2-7
7. Маркуш А. Гражданска наука. – 2-е вид. – Ужгород: Вікторія, 1925. – 48 с.
8. Маркуш А. Зорниця: Перша книжочка до читання для руських дѣтей. – Ужгород: Свобода. – 1925. – 128 с.
9. Підгірянка Марійка. Ластівочка. Ч.І. Збірка літературних творів для початкового навчання. – Ужгород: Накл. Робочої академії, 1925. – 25 с.
- 10.Надь А. Заведення учебников до народных школ // Учитель 1926 (Р.VII). – Ч. 4 – 6. – Ужгород. – С.121-123

Данная статья рассматривает традиции в воспитании здорового образа жизни младших школьников. раскрыто содержание учебных текстов учебников для школ Закарпатье (1919-1939 гг.). реализация народных традиций в воспитании здорового образа жизни связывается в наполнении содержания учебников для чтения стихами, рассказами, поговорками, сказками, народными песнями и произведениями тогдашних педагогов и писателей. утверждению в обществе здорового образа жизни способствовала учебная и внешкольная деятельность народных школ.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, народные традиции, воспитания, содержание учебников.

This article examines the traditions of the education of healthy lifestyle of young students. Reveals the content of educational textbooks in public schools of Transcarpathia (1919-1939). The implementation of the folk traditions in the upbringing healthy lifestyle is associated with the process of filling the content of books for reading with poems, stories, proverbs, tales, folk songs and works of contemporary teachers and writers. Extracurricular activities of public schools promoted strengthening in the society healthy lifestyle.

Key words: healthy lifestyle, folk traditions, upbringing, content of textbooks.

СОЦІАЛЬНІ РИЗИКИ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ НА РІВНІ СІМ'Ї

Рюль Вікторія Олександрівна

м.Ужгород

В даній статті проведено аналіз різних підходів до вивчення соціальних ризиків та їх характерних ознак. Обґрунтовано особливості міграції сучасної України та процесів пов'язаних з нею та розкрито специфіку соціальних ризиків на рівні сім'ї трудового мігранта. Встановлено, що найбільш негативним для соціалізації дітей є трудова міграція матерів в результаті чого це проявляється в зниженні успішності у навчанні, потраплянні під вплив поганих компаній, вживанні наркотиків, алкоголю, і, нарешті, формування сталого бажання виїхати з країни.

Ключові слова: соціальні ризики, трудова міграція, соціалізація, бездоглядність.

Останніми роками підвищився інтерес до соціальних ризиків не тільки в правовознавців, а й соціологів, психологів, економістів, філософів. У широкому розумінні усі ризики, які спіткають людину протягом її життя, є соціальними, адже вони зумовлені нашим суспільним буттям. Поняття соціального ризику виходить з права соціального забезпечення у вузькому розумінні цієї групи ризиків, які об'єктивно порушують життєдіяльність людини і пов'язані з соціально-економічними чинниками у державі. При цьому, з огляду на перманентно кризовий стан українського суспільства, особливої ваги набуває вивчення різних проблемних аспектів трудової міграції, особливо її потенційних соціальних ризиків. Незбалансованість вітчизняного ринку праці, низький рівень доходів, загального добробуту, якості життя населення, зневіра у покращання соціально-економічної ситуації посилюють бажання українських громадян мігрувати за кордон з метою працевлаштування. Особливо гостро ця проблема стоїть у Західному регіоні України, а саме в таких областях як: Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська та Чернівецька. Саме тому міграційні процеси є актуальними і потребують глибокого вивчення для встановлення основних соціальних ризиків та негативних наслідків у майбутньому.

В останні роки проблеми міграції досліджуються вченими М.Блинова, В.Володько, О.Власюк, І.Івахнюк, Н.Ігнатюк, В.Іонцев, Е.Лібанової, К.Левченко, М.Лукашевич, Н.Карпачова О.Позняк, О.Малиновська, І.Майданік, О.Пелех, І.Прибиткова, О.Ровенчак, Т.Романюк, В.Рюль, А.Супруновський, А.Хомра, Т.Юдина та ін.

Метою статті є розглянути основні соціальні ризики трудової міграції на прикладі Закарпаття.

Сьогодні казати про безлічі соціальних ризиків, що відбивають багатозначності цього терміна. Соціальні ризики на кілька ширшому значенні що у більшості громадських відносин, їх використовують у різних галузях і напрямках наукових досліджень про (політика, економіка, національна чи інформаційна безпека, юриспруденція тощо. буд.). Проте, попри інтенсивна розбудова ризикології, досі вченими не запропоновано єдиного узвичаєного визначення поняття соціального ризику. Сьогодні відомі близько 1500 визначень терміна «ризик». Нарешті, саме поняття соціальний також розуміються на широкому (як такої, здійснюваної у суспільстві) і вузькому (пов'язані з основними умовами життєдіяльності людини) його значення [1].

Поняття соціального ризику з права соціального забезпечення виходить з вузькому розумінні цієї групи ризиків як власне соціальних, таких, які об'єктивно порушують життєдіяльність чоловіки й пов'язані з соціально-економічними чинниками у державі [2].

Теорія соціального ризику перестав бути новою до галузевого літературі. Свого часу ще 20-х роках її обґрунтували М.Вигдорчик, М.Семашка, У.Догадов. За ній обличчя отримує декларація про соціальне забезпечення у разі наступу обставин, яке суспільство трактує як правомірну підставу участі непрацюючого у розподілі колективного продукту [2].

Категорія соціального ризику стала предметом досліджень, і сучасних учених. Так, У.Роїк під поняттям соціальний ризик розуміє можливість настання матеріальної незабезпеченості праців-

ників внаслідок втрати заробітку і працездатності (професійні й загальні захворювання, нещасні випадки як у виробництві, і поза нею). Таке визначення соціального ризику заслуговує на увагу, проте зовсім правильне при характеристиці соціального ризику як інституту права соціального забезпечення. Обґрунтовуючи поняття соціального ризику у такий спосіб, автор обмежує коло потенційних суб'єктів правовідносин соціального забезпечення («лише робітники»), і навіть звужує перелік підстав, що породжують декларація про матеріальне соціального забезпечення («втрата зарплати внаслідок втрати працездатності»). Очевидний факт, що сьогодні поруч із соціально-економічними причинами зберігаються щонайменше важливі підстави здійснення державою функції соціального забезпечення: фізіологічні (наприклад, потреба соціального забезпечення дитини-інваліда) і демографічні (соціального забезпечення родин із дітьми). До речі, що така соціальний ризик як безробіття теж охоплюють запропонованої ученим дефініцією [2].

Соціальні ризики з права соціального забезпечення характеризуються такими ознаками: 1) мають тільки об'єктивного характеру: вони наступають незалежно від волі обличчя і неможливо знайти усунути нею самостійно через зовнішні чинники, а чи не з будь-яких суб'єктивні причини, 2) обмежують (чи порушують) життєдіяльність чоловіки й визначають її соціальну незабезпеченість, 3) закріплені національним законодавством як обставини, внаслідок наступу яких обличчя вимагатиме допомоги держави або суспільства; 4) потенційно закономірними кожному за людини: обов'язково чи, зазвичай, трапляються чи можуть відбутися за певних умов [5].

Отже, соціальний ризик – це закріплена законодавством й визнана суспільством соціально-значима обставина об'єктивного характеру, із настанням якого громадяни (члени їхнім родин) можуть втратити тимчасово чи назавжди гроші на прожиття або потребують додаткового матеріального забезпечення і не можуть самостійно її уникнути.

Що стосується міграційних процесів вони впливають на природне відтворення населення шляхом зміни вікової структури регіонів виходу та населення, трансформацію репродуктивної поведінки контингентів населення, зміни умов життя переселенців, що відбивається на стані їх здоров'я. Міграція впливає і на функціонування та розвиток ринку праці; міграційні процеси сприяють розвитку розширеного світогляду особи, зумовлюють підвищення пристосованості до різноманітних умов життя, а також обмін навчаннями та досвідом між жителями різних регіонів, поширення корисних знань. Вони призводять до перерозподілу виробників та споживачів матеріальних благ і платних послуг між регіонами та їх підрозділами, змінюють якісні характеристики робочої сили різних регіонів внаслідок нерівномірної участі в міграційних процесах представників різних соціально-демографічних груп [4].

Характерними рисами сучасної міграційної ситуації в Україні великою мірою є ліквідація наслідків (помилки) міграційної політики колишнього Радянського Союзу, зокрема:

- репатріація представників депортованих народів та етнічних українців - жертв політичних репресій;
- поступове згасання міграційних контактів з державами Балтійського регіону, Закавказзя, Центральної Азії разом з поглибленням зв'язків з країнами, що не входили до складу колишнього СРСР;
- зменшення інтенсивності стаціонарних міграцій (які пов'язані зі зміною місця проживання і реєструються державною статистикою) разом із становленням і розвитком нового для України виду міжнародного руху населення – трудової міграції [6].

Широкомасштабні коливання міграційного приросту відбуваються на тлі стабільного зниження інтенсивності стаціонарних міграцій населення.

За відносною інтенсивністю вибуття з України перше місце посідає Ізраїль (у 1999-2000 рр. близько 300 вибулих в розра-

хунку на 100000 мешканців цієї країни в середньому за рік), далі йдуть Молдова, Росія, Білорусь (30-50 чол. на 100000 населення), Німеччина та більшість країн СНД Основними міграційними партнерами з прибуття населення до України є Молдова (понад 100 осіб на 100000 мешканців), Російська Федерація (28), Вірменія, Ізраїль, Білорусь (17-18) [3].

За 1994-2000 рр. Україна за офіційними даними втратила понад 600 тис. осіб внаслідок міграції, переважно молодого і середнього віку. Сьогодні легально і нелегально за межами України перебувають і працюють близько 5,5- 6,0 млн. осіб, серед яких значна кількість висококваліфікованих спеціалістів і науковців різноманітних спеціальностей.

Для сучасних зовнішніх міграцій населення України характерною є зміна як спрямованості, так і інтенсивності міграційних потоків. Щодо кількісних параметрів трудової міграції даних офіційної статистики немає. За матеріалами преси та оцінками експертів, за кордоном сьогодні працює від 1 до 3 млн. українських громадян. Систематично збільшується чисельність громадян України, котрі виїжджають на сезонні роботи або здійснюють ділові поїздки за кордон. За деякими даними, тільки з Львівської, Закарпатської, Івано-Франківської та Чернівецької областей на тимчасові роботи за кордон щорічно виїждить близько 700 тис. осіб, а загалом цей процес охоплює від 5 до 7 млн. громадян України [8].

Значна частина трудових мігрантів з України працює за кордоном нелегально. За деякими оцінками, спробу працевлаштуватися за кордоном під час поїздки за приватним запрошенням робить половина з тих, хто отримує дозвіл на виїзд. Їх, по суті, можна віднести до категорії напівлегальних іммігрантів, оскільки вони все ж таки мають право на в'їзд у ту чи іншу країну.

Після 1994 р. в еміграційне русло включилися й представники менш кваліфікованих видів праці: будівельники, водії, автомеханіки, слюсарі, офіціанти, домогосподарки. Відтік кадрів за кордон набуває дедалі більших масштабів, українські фахівці займають все нові "ніші" на міжнародному ринку праці.

Чисельність наших співвітчизників за кордоном постійно зростає: у 1998 р. вона становила 24 397 осіб, що на 30% більше, ніж у 1997 р., і вдвоє більше, ніж у 1996 р. Серед країн, у яких офіційно працевлаштовуються українські громадяни, перше місце посідає Греція, на яку припадає третина всіх офіційно зареєстрованих за кордоном трудових мігрантів з України. Значна їх частина працює в Чехії, Швейцарії, на Кіпрі, у Великій Британії та Ірландії. Загалом же протягом 1998 р. українці виїжджали з метою працевлаштування у 45 країн світу [6].

Позитивний вплив міграції для накопичення людського капіталу знижують також такі її негативні соціально-психологічні наслідки, як руйнування сімей, пияцтво, поширення споживацьких настроїв серед молоді, яка втрачає мотивацію до навчання та роботи, вважаючи, що надіслані батьками з-за кордону гроші забезпечать отримання диплома і подальше життя без значних зусиль.

Наприклад, за свідченням лікарів, 78% ВІЛ-позитивних чоловіків, зареєстрованих у Закарпатській області, є трудовими мігрантами. Ризикована сексуальна поведінка під час роботи на виїзді (як за кордоном, так і на території України) обертається загрозою для життя і здоров'я їхніх дружин і дітей [8].

Ще більше турбують суспільство наслідки міграції жінок. Статистика свідчить, що для українських жінок-мігранток, порівняно з чоловіками, характерні відносно старший вік, вища освіта, а також більша частка тих, хто працює нелегально. Неможливість приїздити на батьківщину внаслідок неврегульованості правового статусу, а також відносно стабільна зайнятість багатьох жінок-мігранток у сфері обслуговування у віддалених країнах Південної Європи призводять до того, що жінки перебувають за кордоном триваліші строки, ніж чоловіки: за даними дослідження Держкомстату у 2008 р., понад рік за кордоном працювали п'ята частина жінок і лише десята – чоловіків [7].

Триваліша зайнятість у країнах з відносно вищим рівнем оплати праці обумовлює вищі заробітки жінок, ніж чоловіків-мігрантів. З одного боку це означає, що підтримка сім'ї жінкою-мігранткою може бути більш значущою, особливо враховуючи традиційну пов'язаність із родиною. Проте з другого боку, тривалість перебування жінок за кордоном має значні наслідки для сімейних

стосунків, виховання дітей. Досить красномовними є дані щодо шлюбного стану жінок-мігранток. Так, питома вага розлучених серед них утричі переважає цей показник серед чоловіків, а вдвіч – у чотири рази. До того ж серед мігранток частка розлучених удвічі більша, ніж серед жіночого населення країни в цілому (11%) [4].

Якщо в цілому по Україні порівняно з 1995 р., який можна вважати роком розгортання масової трудової міграції, у 2007 р. кількість розлучень залишалася практично незмінною і становила 3,8% на тисячу населення, то в охоплених масовою міграцією регіонах спостерігалось значне її зростання: коефіцієнт розлучень зріс в Івано-Франківській області з 2,5% до 3% у Чернівецькій – з 3,3% до 3,8% у Тернопільській – з 2,1% до 3,1% [24]. Красномовно виглядає також динаміка розлучень серед сільського населення, масово залученого до трудової міграції. Згідно з результатами дослідження «Українське суспільство. Соціологічний моніторинг» у структурі української сім'ї у 2008 році подружжя з дитиною (дітьми) і батьками (або одним із них) становить 12,3%, мати (батьку) з дитиною (дітьми) і батьками (або одним із них) – 5,9%, подружжя без дітей, але з батьками (або одним із них) – 3,8%. Загалом, порівнюючи частку багатопокілних сімей у 2002 та 2008 роках, можемо констатувати збільшення кількості такого типу сімей: з 19,3% до 22%. Варто зазначити, що упродовж цього періоду бачимо тенденцію до незначного коливання частки багатопокілних сімей доволі частини від усіх типів сімей [3].

Наслідком жіночої міграції є трансформація гендерних ролей, традиційних сімейних стосунків. Жінка-мігрантка кардинально змінюється як завдяки набутому досвіду, так і усвідомленню своєї ролі годувальниці. Вона більше не погоджується займати у сім'ї таке ж місце, як і до міграції.

Трансформації сімейних взаємостосунків не можуть обійти стороною дітей. Немає сумніву, що завдяки роботі батьків за кордоном діти краще харчуються, отримують якісне медичне обслуговування, виїжджають на відпочинок, мають гарний одяг, сучасні мобільні телефони, комп'ютерну техніку тощо. Батьки оплачують їхнє навчання у вищих навчальних закладах. Як свідчать психологи, частина дітей за відсутності батьків стають самостійнішими та відповідальнішими, налаштовуються на навчання [5].

Разом з тим розлука з батьками завжди є для дитини стресом незалежно від її віку, статі, рис характеру. Тому поряд із позитивним педагогі, психологи стикаються зі значним негативним впливом на дітей міграції батьків. Зокрема, часто спостерігається зниження успішності в навчанні; потрапляння під вплив логаних компаній; труднощі у побудові міжособистісних стосунків з родичами та однолітками; вживання наркотиків, алкоголю; скоєння правопорушень; розвиток хронічних захворювань унаслідок послаблення контролю за здоров'ям дитини; емоційні розлади, відчуття непотрібності й незахищеності від зовнішнього світу; поширення споживацьких настроїв, небажання вчитися чи працювати і, нарешті, формування сталого бажання виїхати з країни [5].

За оцінками колишнього Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, всього в Україні нараховується до 200 тис. неповнолітніх, у яких один або й обоє батьків виїхали на роботу за кордон. Ця оцінка сформована на основі опитувань, що проводилися органами освіти в охоплених міграцією регіонах. Наприклад, обстеження в Тернополі показало, що у 25,5% школярів хтось із батьків працював за кордоном, у т. ч. у 4,2% відсутніми були обоє батьків [29]. За даними органів влади Чернівецької області, в 2004 р. у 8% учнів батьки працювали за кордоном, а в 2008 р. – уже в 11%, п'ята частина з яких залишилися без обох батьків. В області зафіксовані райони, де частка дітей трудових мігрантів сягала 28% [8].

За свідченням місцевої влади, понад половину дітей проживали в умовах відсутності одного чи обох батьків понад 3 роки. 47% з них проживають з одним із батьків, 43% – з бабусяю і/або дідусем, близько 4% – з братами та сестрами. Разом з тим 5% дітей мігрантів проживають з іншими, більш далекими родичами, 0,5% – у знайомих або сусідів, 0,2% дітей проживають самі [4].

Саме з останньою групою у першу чергу пов'язана проблема бездоглядності дітей унаслідок трудової міграції батьків. З числа проблемних сімей із дітьми, що потрапили у поле зору соціальних служб (у всеукраїнській базі даних нараховується близько 180

тис. таких сімей), 12% становлять сім'ї, де хтось із дорослих виїхав на роботу за кордон [5].

Ситуація, коли сім'ю залишає мати, є особливо складною. За даними опитування українських жінок в Італії, здійсненого у 2003 р. Західно-українським центром «Жіночі перспективи», лише 6,1% з них не мали дітей, водночас, 28,5% – мали одну дитину, 46,7% – двох, а майже 8% – трьох і більше. Більшість дітей були віком 17-22 роки, майже третина – старші цього віку, проте третина (32,5%) – шкільного віку, дошкільнят було 5,3%. Таким чином, без належної опіки залишаються передусім діти підліткового віку, коли батьківська увага має особливо важливе значення для становлення особистості [8].

Як свідчать психологи, підлітки значно болючіше, ніж діти молодшого віку, переживають розлуку з батьками. Понад те, зустрічі з ними відбуваються рідко. Обстеження дітей мігрантів, здійснене психологами Львівської області, свідчить, що понад третину дітей мігрантів мали можливість бачити батьків лише раз на рік (34%), понад 7% – ще рідше, а 10,5% узагалі не бачилися з батьками, які виїхали на роботу за кордон [9].

Усе це має за наслідок і те, що повернення мігрантів додому для дітей, які тривалий час проживали без батьків, є не менш травматичним, ніж їхній від'їзд. Адапція за час розлуки діти виросли, а батьки змінилися. Спроби останніх повернутися до «старих часів» викликають нерозуміння, а то й агресію з боку дітей.

Проблема з дітьми мігрантів інколи виникає і в тих випадках, коли батьки вивозять своїх неповнолітніх дітей за кордон. Наприклад, за інформацією Чернівецької облдержадміністрації, у регіоні є села, де із загального числа дітей шести років до першого класу

школи вступає лише третина. Інші виїхали з батьками в Італію, Португалію, Грецію, Росію. Часом вони перебувають там без необхідних документів (хоча батьки мають дозвіл на перебування, вони не можуть отримати дозволу на возз'єднання сімей і привозять дітей за туристичними візами), тобто не мають доступу ні до належної освіти, ні до медичного обслуговування. Зрозуміло, що в разі повернення таких дітей на батьківщину, вони матимуть проблеми з продовженням навчання в Україні. Цих проблем не уникнути й дітям, які перебували з батьками за кордоном цілком легально. Вони не мусили переживати розлуку, проте повинні були спочатку адаптуватися до життя в іншомовному середовищі, а потім, після повернення, пристосовуватися до цілком відмінних умов на батьківщині [5].

Отже, до негативних наслідків соціальних ризиків трудової міграції можна віднести: розлучення з сім'єю, зниження професійного рівня, дискомфорт, пов'язаний з інтеграцією в нове культурне середовище. Потенційні ризики нелегального працевлаштування за кордоном значно розширюються і включають можливу дискримінацію та приниження людської гідності, ненормований робочий день, недотримання техніки безпеки на виробництві, загрозу депортації, неможливість отримання кваліфікованої медичної допомоги через відсутність медичного страхування, відсутність гарантій щодо отримання зароблених грошей, залежність від кримінальних елементів, яка нерідко спричиняє загрозу свободі пересування, здоров'ю, життю. Чимало нелегальних трудових мігрантів наражаються на ризик стати жертвами "торговців людьми" й бути залученими до сексуального рабства чи примусової праці.

Література та джерела

1. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В.Седельника и Н.Федоровой. – М.: «Прогресс-Традиция», 2000. – 384 с.
2. Герасимчук А.А. Соціологія: навч. посібник / А.А.Герасимчук, Ю.І.Палеха, О.М.Шиян. – 4-е вид., випр. й доп. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 246 с.
3. Головаха Є. Українське суспільство 1992–2008: Соціологічний моніторинг / Є.Головаха, Н.Паніна. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 85 с.
4. Соціально-економічний стан України: наслідки для народу та держави: національна доповідь/ за заг. ред. В.М.Гейця та ін. – К.: НВЦ НБУВ, 2009. – 687 с.
5. Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання: Збірник доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 22 березня 2012 р. – Львів: вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – 476 с.
6. Качинський А.Б. Розвиток проблеми ризику в Україні: теорія і практика // Стратегічна панорама. – 2002. – № 4. – С.32-40
7. Малиновська О.А. Мігранти, міграція та українська держава: аналіз управління зовнішніми міграціями: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 236 с.
8. Трудова міграція населення Тернопільської області: кількісний та географічний аспекти / [Б.С.Довжук, С.С.Хаба, О.С.Левченко, С.С.Ваврикович, О.С.Чвалюк; Терноп. обл. держ. адмін.; Терноп. обл. центр зайнятості]. – Т.: Лідер, 2002. – 52 с.
9. Щерба Г.І. Основні мотиви міграції трудового населення України (за результатами соціологічних досліджень) / Г.І.Щерба // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Структурна трансформація територіальних суспільних систем (зб. наук. пр.). Вип. 5(67) / НАН України; Ін-т регіональних досліджень; відп. ред. Є.І.Бойко. – Львів, 2007. – С.232-249

В данній статтє проведен анализ различных подходов к изучению социальных рисков и их характерных признаков. Обоснованы особенности миграции современной Украины и процессов связанных с ней и раскрыта специфика социальных рисков на уровне семьи трудового мигранта. Установлено, что наиболее негативным для социализации детей является трудовая миграция матерей в результате чего это проявляется в снижении успеваемости в учебе, попадании под влияние плохих компаний, употреблении наркотиков, алкоголя, и, наконец, формирование устойчивого желание уехать из страны.

Ключевые слова: социальные риски, трудовая миграция, социализация, безнадзорность.

The given paper analyzes different approaches to the study of social risks and their characteristic features. The peculiarities of migration in modern Ukraine and processes connected with it, specifics of social risks on the family level of the labour migrant have been analyzed in this paper. It has been found that the most negative for the socialization of the children is the migration of their mothers bringing it manifests itself in the reduction of success in teaching, falling under the influence of bad companies, drug misuse, alcohol addiction, and, finally, the formation of stable desire to leave the country.

Key words: social risks, labour migration, socialization, neglect.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АНІМАЦІЇ

Сидор Ірина Петрівна

м.Тернопіль

Актуальність статті зумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства анімація виступає інноваційним видом соціокультурної діяльності соціальних груп та окремих індивідів, завдання якого полягає у подоланні соціального та культурного відчуження з метою усунення особистісної соціальної дезінтеграції, реабілітації критичних станів людини, допомоги в творчій самореалізації. У даній статті подана характеристика поняття соціокультурна анімація, охарактеризовано технології соціокультурної анімації.

Ключові слова: соціокультурна анімація, суб'єкти, функції, технології соціокультурної анімації.

Постановка проблеми. Анімація як складова дозволяє є способом ініціації творчих потреб людини та її соціальної активності; оптимізації міжособистісних та міжгрупових відносин, соціально-культурної інтеграції, самосвідомості та самовизначення особи в контексті побудови громадянського суспільства. У результаті анімаційного впливу задовільняються релаксаційні, оздоровчі, культурні, освітні, творчі потреби та інтереси суб'єктів дозвіллевої діяльності, створюються умови для соціальної активності особи, здатної до перетворення навколишньої дійсності.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Серед наукових праць, присвячених соціально-культурній анімації, варто відзначити ґрунтовні дослідження зарубіжних вчених: М.Аріарського, С.Мамбекова, В.Дулікова, А.Жаркова, Т.Кісельової, Ю.Красильнікова, Ю.Стрельцова, Б.Мосальова, М.Ярошенка та українських дослідників Т.Божук, Л.Волик, Л.Тарасова, О.Чернишенка.

Мета статті полягає у розкритті поняття «соціокультурна анімація» та характеристиці сучасних технологій соціокультурної анімації.

У науковій літературі є такі поняття як «соціально-культурна сфера», «соціально-культурна діяльність», «соціально-культурна анімація», «соціально-культурні технології», «соціально-культурні інститути» тощо. На думку, Т.Кісельової та Ю.Красильнікова, соціально-культурна діяльність – це сфера соціальної діяльності, орієнтована на залучення людини до культури, самостійна складова загальної системи соціалізації особистості, соціального виховання та освіти [3, с.12]. Дослідник Ю. Стрельцов розглядає соціально-культурну діяльність як синтез відносно самостійних видів діяльності, у контексті яких культурна діяльність пов'язується із світом свідомості особистості та її формуванням, а соціальна діяльність спрямована на розвиток людських взаємин та організацію суспільного життя в цілому [6, с.80].

М. Аріарський, акцентуючи увагу на таких концептуальних етапах у становленні людини, як соціалізація, інкультурація та індивідуалізація, вважає доцільним вивчення анімації у межах прикладної культурології [1]. Анімацію як сукупність занять і видів діяльності, у яких провідна роль належить добровільним та професійним аніматорам, вивчає Є. Мамбеков [4]. М.Ярошенко, розглядаючи анімацію як гуманістичну технологію переборення соціального та культурного відчуження, вивчає її як складову педагогіки соціально-культурної діяльності [9]. Т. Кісельова та Ю. Красильников підкреслюють в анімації креативну, "одухотворюючу" сутність, вивчаючи її як складову соціально- культурної діяльності [3].

Незважаючи на досить різні тлумачення поняття "соціокультурна анімація", вченими наголошується на інноваційності цієї технології, її спрямуванні на процес оптимізації міжгрупових та міжособистісних взаємовідносин. Головними завданнями анімації у сфері дозвілля вченими одноставно визначається створення умов, спрямованих на розвиток (соціальний, духовний, фізичний) людини за допомогою використання соціокультурних технологій та методів, які сприяють подоланню негативних проявів та особистісному удосконаленню [7; 8; 9].

Соціокультурну анімацію також характеризує різноманітність

суб'єктів і особливості міжсуб'єктних взаємовідносин. До суб'єктів соціокультурної анімації відносять людину, сім'ю, громаду, професійні групи, громадські об'єднання, національні та етнічні меншини, соціальні та соціокультурні інститути. Різноманітність суб'єктів вимагає впровадження ефективних технологій, які б виконували творчу, комунікативну, рекреаційну, адаптаційну, коригуючу та соціалізуючу функції соціокультурної анімації.

Дослідник А.Жарков трактує соціокультурну технологію як науково обґрунтовану систему знань про умови, форми, методи та прийоми створення матеріальних ат духовних цінностей, практичне використання яких забезпечує цілеспрямований вплив на духовний світ особистості. А «організацію» соціокультурної діяльності трактує як оптимальне впорядкування всіх складових елементів технологічного процесу, за допомогою котрих досягається чіткий взаємозв'язок, виробляється чітка раціональна структура управління та взаємодії [2].

У цілому технології, які застосовуються у сфері соціокультурної сфери, можна розділити на такі основні групи:

1) загальні технології – це навчальні та виховні технології (загальні як для сфери освіти, так і для сфери соціокультурної діяльності);

2) функціональні (галузеві) технології у своїй основі містять різні напрямки культурно-дозвіллевої діяльності, тобто сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту сфери культури і дозвілля (прикладом служить технологія інформаційно-пізнавальної та просвітницької діяльності, технологія самодіяльної творчості та інші);

3) диференційовані технології – це технології організації дозвілля різних соціально-демографічних груп (дітей молодшого, віку, молоді, людей похилого віку, організація дозвілля сім'ї, конфесійні та етнічні малі групи [5, с.21-26].

Дослідники Т.Кісельова та Ю.Красильников виокремлюють такий спектр соціокультурних технологій: культуротворчі, рекреаційно-оздоровчі, освітні, рекреаційно-оздоровчі, реабілітаційні, інформаційні, демонстраційні, управлінські та інноваційні технології.

Культуротворчі технології мають широкий спектр на всіх етапах соціалізації особистості, починаючи з ранньої соціалізації дитини, закінчуючи завершальним етапом – пенсійним віком. Вони виконують ряд найважливіших функцій, пов'язаних не тільки з становленням особистості, але й розвитком її творчих здібностей. Технології художньої-творчої діяльності дозволяють позитивно впливати на емоційно-чуттєву сферу людини, на процес виховання духовності, культури почуттів, розвитку пізнавальних сторін особистості. Художньо-розвиваючі технології забезпечують участь дітей та дорослих у різноманітних формах їх творчої реалізації та соціальних ролей, всіх можливих напрямках творчого саморозвитку (студії, творчі майстерні); культуроохоронні технології базуються на створенні та збагаченні культурних цінностей та пов'язані з вивченням, збереженням та відтворенням цих цінностей, засвоєння та використання культурної спадщини.

Рекреаційно-оздоровчі технології основані на психолого-педагогічних закономірностях розважально-ігрової, фізкультурно-оздоровчої, художньої-споглядацької діяльності, що забезпечують та зберігають життєздатність людини: соціокультурна анімація – використовуючи різні види художньої творчості у якості методів «оживлення» та «одухотворення» відносин між людьми, соціокультурна анімація є одним з найбільш привабливих видів дозвіллевої діяльності. Ціль анімаційних технологій володіє яскраво вираженою гуманітарною спрямованістю – попередити відчуження особистості в суспільстві, у суспільних відносинах; спортивно-оздоровчі сприяють повноцінному відновленню фізичних та духовних сил, зміну вражень, позитивний емоційний настрій, зняття напруги та втоми, а головним завданням є відновлення сил та здоров'я. Тут крім традиційних засобів реалізуються специфічні можливості музично-медіативних та театрално-оздо-

ровчих програм людей; педагогічні ігрові технології – володіють педагогічними та організаційно-методичними перевагами. Вони дозволяють у короткий проміжок часу накопити необхідну інформацію, набутти тих чи інших умінь та навиків; сприяють імітації різних видів соціальної діяльності, розширюють сферу контакту особистості з різними соціальними групами, організаціями. Гра виступає інструментом заглиблення демократичності спілкування, співпраці, соціального діалогу.

У широкому педагогічному значенні соціокультурної діяльності освітня технологія виступають спеціально організованим процесом та забезпечує взаємодію окремих осіб та груп. У вузькому педагогічному сенсі освітня технологія є механізмом формування у дитини, підлітка, дорослого соціально значимих якостей, культурних норм та цінностей, передачі досвіду соціокультурної поведінки та спілкування. Освітні технології покликані вирішувати велику кількість виробничих, соціальних, виховних, культурних завдань, що існують у соціокультурній сфері.

Соціально-захисні та реабілітаційні технології визначають значення соціокультурної реабілітації для особистого розвитку та соціалізації людей, котрі потребують соціального захисту та підтримки (інваліди, безробітні, мігранти, діти-сироти, особи похилого віку, самотні). За допомогою культурнотерапевтичних та арттерапевтичних технологій таких як: бібліотерапія, театральна терапія, садотерапія, іппотерапія, фітотерапія, музикотерапія, казкотерапія можна допомогти людині подолати соціальне відчуження, сприяти духовно-творчому розвитку людини та залученню до суспільно-корисної діяльності.

Сучасна соціокультурна ситуація також характеризується прогресуючою активізацією різноманітних інформаційних технологій, впливом яких позначені всі сфери життєдіяльності людини. Інформаційні системи зближають народи, спрощують взаємні контакти, зростає глобальна одночасність подій. Соціопростір стає все більш зінтегрованим, змушеним виробити спільні вектори свого розвитку не тільки в матеріальній, але й у духовній сфері (інтернет-конференції, віртуальні виставки та екскурсії, вебінари і т.д.).

На сучасному етапі розвитку суспільства у всіх сферах життєдіяльності активно застосовуються проектні технології. Технологія соціокультурного проекту має на меті створення умов, що сприяли б вирішенню проблем особистісного розвитку, проблем певної

соціальної групи; оптимізації соціально-культурного та соціально-психологічного середовища людини; створенню умов для соціокультурної самодіяльності населення.

В сфері організації соціокультурної анімації слід використовувати різноманітні управлінські технології. До управлінських технологій можна віднести: соціокультурний менеджмент – це діяльний процес, де поряд з типовими для загального менеджменту принципами, структурою, якими проявляються риси менеджменту фінансового, педагогічного, психологічного, інноваційного. Соціокультурний менеджмент слід розглядати як сукупність управлінських відносин та засобів управлінської діяльності в соціокультурній сфері, як особливий вид взаємодії та взаємозв'язку між колективами та окремими людьми – суб'єктами цієї діяльності; маркетингові технології – включають моніторинг соціокультурних процесів, формування сучасного ринку попиту на культурні продукти та послуг; технології прогнозування, що дозволяють вибрати необхідні орієнтири в соціокультурній діяльності; технології управлінського рішення, що забезпечують ефективність, реальність, економічність, своєчасність, обумовленість управлінських рішень; а також технології моніторингу, планування та організації, що дозволяють виявити основні цілі, задачі, і методи та прийоми, що спрямовані на виконання цього чи іншого плану, проекту, програми у соціокультурній сфері.

Характеризуючи сучасні соціокультурні технології, слід зазначити, що вони мають відповідати основним вимогам: концептуальності, системності, педагогічної керованості, соціально-педагогічної ефективності, оптимальності та відтворюваності різними суб'єктами соціокультурної діяльності, що буде гарантувати досягнення певних задач та цілей в сфері соціокультурної анімації.

Висновок. Вивчення технологій соціокультурної анімації дозволило нам прийти до наступних висновків. Сучасна технологія соціокультурної діяльності характеризується великою різноманітністю засобів, форм і методів організації, що спрямовані на розвиток культурної політики та цілеспрямовану підтримку культурних інновацій, розробку цільових соціокультурних проектів. Технологічні інновації володіють величезним педагогічним та культурологічним потенціалом, будучи втіленими конкретними методами і змістовними формами соціокультурної діяльності, вони сприяють не тільки розвитку особистості, а й протистоять девальвації культури.

Література та джерела

1. Ариарский М.А. Культура досуга как предмет педагогики и прикладной культурологии / Марк Ариевич Ариарский // Педагогичні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля. – К., 2004. – С.4-9
2. Жарков А.Д. Технология культурной деятельности: Учеб. Пособ / А.Д.Жарков. – М.: МГУКИ, 1998. – 248 с.
3. Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность: Учебник / Т.Г.Киселева, Ю.Д.Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
4. Мамбеков Е.Б. Организация досуга во Франции: анимационная модель / Е.Б.Мамбеков: дис... канд. пед. наук: 13.00.05. – СПб., 1992. –196 с.
5. Современные технологии социокультурной деятельности / Под общ. ред. Е.И.Григорьевой. – Тамбов. гос. Ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов: ТГУ, 2002. – 504 с.
6. Социально-культурная деятельность: достижение, поиски, проблемы: Сб. ст. / Науч. ред. Т.Г.Киселева, Ю.А.Стрельцов. – М.: МГУК, 2007. – 145 с.
7. Тарасов Л.В. Соціо-культурна анімація: принципи, завдання, зміст / Л.В.Тарасов // Вісник психосоціальної і корекційно-реабілітаційної роботи. – 2003. – №2. – С.59-66
8. Чернишенко О.І. Соціокультурна анімація: міжнародний досвід, перспективи впровадження в Україні / О.І.Чернишенко // Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. Педагогічні науки. – 2008. – № 123. – С.136-143
9. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: Учеб. Пособие / Н.Н.Ярошенко / Московский гос. ун-т культуры и искусств. Рязанский заочный ин-т (филиал). – М., 2000. – 109 с.

Актуальность статьи обусловлена тем, что на современном этапе развития общества анимация выступает инновационным видом социально-культурной деятельности социальных групп и отдельных индивидов, задача которой заключается в преодолении социального и культурного отчуждения с целью устранения личностной социальной дезинтеграции, реабилитации критических состояний человека, помощи в творческой самореализации. В данной статье представлена характеристика понятия социокультурная анимация, охарактеризованы технологии социально-культурной анимации.

Ключевые слова: социально-культурная анимация, субъекты, функции, технологии социально-культурной анимации.

In modern society the animation serves innovative view of socio-cultural activities of social groups and individuals, whose mission is to overcome social and cultural exclusion in order to eliminate the personal social disintegration and rehabilitation of critical states rights, assist in selfcreative. This article has presented the socio-cultural characteristics of the concept animation and the modern technologies of sociocultural animation have been described.

Key words: socio-cultural animation, subject, function, technologies of socio-cultural animation.

УДК 378.147

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сідун Мар'яна Михайлівна
м.Мукачєво

У статті автор визначила і дослідила проблему організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови. Розкрито роль інтерактивних методів навчання у процесі самостійної роботи. Обґрунтовується необхідність подальшої розробки шляхів досягнення ефективності засвоєння термінології в контексті європейської інтеграції вищої освіти України та переходу ВНЗ на кредитно-модульну систему оцінювання.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, позааудиторна робота, мотивація.

Постановка проблеми. Ефективна організація іншомовної мовленнєвої діяльності під час позааудиторної роботи студентів вищих навчальних закладів з іноземної мови сьогодні є актуальною та враховуючи подальшу перспективу інтеграції вищої освіти України в Європейський освітній простір відповідно до вимог Болонського процесу, потребує неабиякої уваги з боку наукової спільноти. При цьому передбачається скорочення аудиторного навантаження студентів і надання їм широкої автономії у навчанні. Це зумовлює необхідність посилення ефективності самостійної роботи майбутніх учителів з вивчення іноземної мови для професійного спілкування.

Недосконалість володіння студентами прийомами самостійної роботи, невміння оптимально її організувати, обирати доцільні способи опанування навчального матеріалу зумовила актуальність дослідження проблеми організації самостійної роботи. Як свідчать результати проведеного нами опитування студентів 2-го курсу Мукачівського державного університету, лише 38% з них вміють самостійно здобувати, обробляти й аналізувати автентичну інформацію професійного спрямування та порівнювати її з вивченим раніше, робити індивідуальні висновки. Відповідно до інших спостережень, 58% студентів відчуває значні труднощі у вивченні іноземної мови, пов'язані з наданням їм більшої самостійності в пошуках джерел інформації. Однак, на наступних курсах кількість таких студентів суттєво не зменшується.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми визначення змісту самостійної роботи, шляхи підвищення її результативності та дослідження можливостей надання студентам самостійності у навчанні завжди були в полі зору методистів. Зокрема, проблеми організації самостійної роботи висвітлюються у роботах І.О.Зимньої, А.В.Конишевої, А.І.Родинко, Н.В.Ягельської, Л.В.Ягеніч та ін. Так, Н.В.Ягельська розглядає самостійну роботу студентів як форму організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання й індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у позааудиторний час, з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями і самовдосконалення [8, с. 149].

В той же час, вказані автори фактично не досліджували самостійну роботу майбутніх учителів іноземної мови з точки зору її можливостей щодо покращення знань іншомовної термінологічної лексики та навичок її використання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є удосконалення організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови щодо оволодіння професійно-орієнтованою лексикою, пошук нових форм і методів набуття ними вмінь використання іншомовної термінологічної лексики як в усному, так і в писемному мовленні.

Основна частина. У дослідженнях С.М.Кустовського підкреслюється, що самостійне опрацювання навчального матеріалу має бути організовано з використанням різноманітних педагогічних методик і технологій: дидактичних ігор, кейс-методики, інтегрованого навчання, проблемного навчання, новітніх інформаційних технологій, технології навчання в малих групах, кооперативного навчання та широкого застосування технічних засобів навчання [4, с.51]. Ми погоджуємося з думкою О.В. Малихіна, що успіх самостійного навчання залежить від низки психологічних факторів:

мотивації навчальної діяльності, довільності пізнавальних процесів сприйняття, уваги, уявлення, пам'яті, мислення, наявності необхідних вольових якостей, а також інтелектуального розвитку. Серед провідних мотивів, які спонукають студентів займатися самостійною навчальною діяльністю, є такі: прагнення отримувати актуальну інформацію з новітніх джерел, яка не забезпечується у багатьох випадках тією навчальною літературою, що пропонується; прагнення більш вільно обирати зміст навчальної діяльності; бажання самостійно працювати над удосконаленням професійних якостей тощо [5, с.109].

Визначальне значення для активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови мають підручники та навчальні посібники, які повинні формувати правильне розуміння студентами необхідності самостійної роботи, визначити обсяг, структуру і зміст навчального матеріалу, який виноситься на самостійне вивчення, а також містити методичні рекомендації щодо організації виконання програми самостійної роботи, форми контролю і критерії її оцінювання [2, с.159]. Вони активізують, стимулюють самостійну пізнавальну діяльність студентів за допомогою змісту текстового матеріалу (актуальність, науковість) і форми (проблемність завдань, оформлення тощо). Таким чином, виникає необхідність приділити увагу роботі по вдосконаленню навчальних посібників, методичних рекомендацій, вказівок, термінологічних словників з метою активізації самостійної роботи.

Під час організації самостійної роботи слід пам'ятати, що головною метою навчання іноземним мовам студентів педагогічних ВНЗ є формування та розвиток їх комунікативної культури і навчання практичному оволодінню іноземною мовою. Завдання викладача полягає у створенні умов для практичного оволодіння мовою у професійному спілкуванні майбутніх фахівців і у виборі таких методів навчання, які дозволили б кожному студенту проявити свою активність та творчість. Викладачеві також необхідно активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів іноземної мови.

Використання комп'ютерних інформаційних технологій у організації самостійної роботи студентів, є пріоритетним, оскільки це допомагає перетворити навчання іноземній мові у творчий процес і багато студентів починають розкриватися, перестають комплексувати і виявляють величезний інтерес до вивчення іноземної мови у руслі професійної освіти в поза аудиторний час. Таким чином, комп'ютер постає у даному ракурсі найкращим «пасивним» помічником викладачеві у навчанні іноземній мові, мета якого – інтерактивне спілкування. Використання комп'ютерних технологій навчання в організації самостійної роботи студентів має значний мотиваційний потенціал, тому барвистість і захопливість комп'ютерних програм викликає величезний інтерес у студентів. Різноманітні інтерактивні форми роботи, тематичні ігри, конкурси наукових рефератів, складання вікторин, тестів дозволяють організувати цілеспрямовану мовленнєву практику студентів у різних формах і режимах роботи із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Організована навчально-дослідницька діяльність студентів у процесі оволодіння іншомовним професійним спілкуванням передбачає підготовку студентами рефератів, написання наукових статей, тез, підготовку тестів, вікторин, творчих робіт, мультимедійних презентацій за професійним спрямуванням, що є логічним продовженням вивчення іноземної мови під час аудиторних занять.

Успішному засвоєнню навчального матеріалу під час самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови сприяють також і аудіовізуальні засоби навчання та виконання інтерактивних завдань через мережу Інтернет. Необхідно зазначити, що вже на етапі підготовки до аудиторних занять, коли студенти опрацьовують спеціальну літературу і збирають інформацію для подальшого спілкування, проявляється інтерактивний характер самостійної роботи. Викладач має підбирати нестандартні завдання з метою створення передумов для активізації навчально-пізнавальної ді-

яльності студентів і надихати їх на виконання таких завдань поза аудиторією. Не викликає сумніву той факт, що творчі завдання допомагають розкрити приховані можливості студентів для досягнення успіху у вивченні навчального матеріалу. Ми підтримуємо твердження Н.В. Анікеєнко про те, що з метою продовження і поглиблення вивченого в аудиторії студентам можна пропонувати виконувати такі завдання: переклад додаткових текстів і виконання різних видів вправ; пошук інформації з теми, яка вивчається, в Інтернеті; виконання спеціальних програм і тестів іноземною мовою на комп'ютері; прослуховування аудіотекстів і виконання завдань, які дають змогу виявити рівень розуміння прослуханого матеріалу (переказ, відповіді на питання та ін.); перегляд навчальних відеокасет та виконання вправ до них [1]. Заслугове на увагу рекомендація щодо самостійного читання студентами наукового тексту з виходом в усне чи письмове мовлення; працювати зі словниками та іншою довідковою літературою [7, с. 301].

Рівень інтерактивності самостійної роботи може бути підвищеним за рахунок використання новітніх інформаційних та телекомунікаційних технологій: телеконференцій, форумів, чатів, електронної пошти тощо. Студенти можуть спілкуватися в режимі on- або off-line. Телекомунікації дозволяють студентам в індивідуальному темпі формувати і формулювати свої погляди, розвивати критичне мислення, порівнювати різноманітні явища, аналізувати та досліджувати поставлені завдання з різних точок зору тощо. Стає зрозумілим, що використання сучасних телекомунікаційних технологій сприяє підвищенню рівня інтерактивності у процесі навчання іноземному мовленню спілкування у професійному ракурсі.

Сучасне викладання іноземних мов покликано інтегрувати інформаційні технології у процес навчання так, щоб цей інструментарій сприяв реалізації прикладного характеру мови, а саме збагаченню професійного світогляду майбутніх учителів іноземної мови через пошук, обробку й обмін іноземною інформацією у поза аудиторний час, коли іноземна мова стає не предметом навчання, а засобом отримання нової інформації.

Беззаперечним є також той факт, що під час самостійної роботи у студента виникає потреба у взаємодії з викладачем, наприклад, для отримання додаткового пояснення завдання чи

консультації в разі виникнення певної проблеми, оскільки одним із обов'язків викладача є полегшувати студентам самостійну роботу. Якщо завдання для самостійної роботи мають груповий характер, то контроль і звіт про виконану студентами роботу мають бути суто індивідуальними [2, с. 159]. Тобто, звіт про виконання завдання може бути у формі тесту з фахової лексики, складання плану до прочитаного, переклад на рідну мову або підбір дефініцій за допомогою словника, але він без сумніву передбачає взаємодію між студентом і викладачем.

Крім іншого, слід зупинитись на організаційно-методичних і матеріально-технічних проблемах, які мають місце у вищій школі. Слід зазначити, що кількість аудиторних занять з іноземної мови для студентів - майбутніх учителів іноземної мови - поступово зменшується та є недостатньою для ефективного засвоєння фахової лексики. Тому, вважаємо за потрібне збільшення годин навчального навантаження на консультації та передбачені програмами додаткові заняття (факультативи), таким чином створюючи належні умови для самостійної роботи, її більш ефективного контролю з боку викладача та надання фахової допомоги студентам із засвоєння іноземної педагогічної термінології. Щодо матеріального забезпечення, то такі види діяльності, як презентація проєктів або прослуховування відеозапису чи перегляд навчального відеофільму неможливі без спеціально обладнаних аудиторій, що, на жаль, є проблемою в багатьох ВНЗ. Хоча, в рамках переходу до кредитно-модульної системи оцінювання, все більше і більше ВНЗ переглядають і поповнюють свою матеріальну базу сучасними мультимедійними засобами, надаючи можливість своїм студентам одержувати високоякісну освіту, максимально наближену до європейського рівня.

Висновки. Таким чином вдосконалення організації самостійної роботи студентів з іноземної мови заслуговує на увагу як науковців, так і практиків для забезпечення інтелектуальної творчої діяльності майбутніх учителів іноземної мови, підвищення їх мотивації до навчання та успішного засвоєння ними іноземної лексики професійного спрямування. Перспективою подальших досліджень є проблеми, пов'язані із створенням спеціального методичного забезпечення для вдосконалення самостійної роботи студентів з метою оволодіння ними іноземною лексикою.

Література та джерела

1. Анікеєнко Н.В. Самостоятельная работа студентов при кредитно-модульных технологиях обучения иностранным языкам / Н.В.Аникеенко // Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції». Тези доповідей / За ред. С.Ю.Ніколаєвої, К.І.Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С.130-132
2. Дмитриєв І.А. Самостоятельная работа студентов в контексте присоединения Украины к Болонскому процессу / И.А.Дмитриев., О.А.Солодовник // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України: Матеріали міжнародної науково- методичної конференції. - Харків: ХНАДУ, 2005. – С.158-159
3. Кривчикова Г.Ф. Взаємоперевірка при інтерактивному навчанні іноземного писемного мовлення / Г.Ф.Кривчикова // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2004. – Вип. 7. – С.120-125
4. Кустовський С.М. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі / С.М.Кустовський // Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 6. – С.48-53
5. Малихін О.В. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти / О.В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: 36. наукових праць. Вип. 31 / За заг. ред. М.Б.Євтуха. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С.104-111
6. Родинко А.Н. Проблемные задания в контексте самостоятельной работы иностранных студентов при обучении их русскому языку / А.Н.Родинко // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти країни: Матеріали міжнародної науково-методичної конференції. - Харків: ХНАДУ, 2005. – С.299-301
7. Тарнопольський О.Б.Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие / О.Б.Тарнопольский, С.П.Кожушко. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.
8. Ягельська Н.В. Зміст самостійної роботи майбутніх економістів у процесі оволодіння англійською мовою / Н.В.Ягельська // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2006. – Вип.10. – С.148-154

В статті автор визначила і дослідила проблеми організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземною мовою. Розкрито роль інтерактивних методів навчання в процесі самостійної роботи студентів. Обґрунтовується необхідність подальшої розробки шляхів досягнення ефективності усвоєння термінології в контексті європейської інтеграції вищої освіти України та переходу вузів на кредитно-модульну систему оцінювання.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, внеаудиторная работа, мотивация.

The author has identified and examined the problems of the organization of self-study work of future foreign language teachers. The role of interactive teaching methods in the process of self-study of students has been revealed. The need to further develop the ways to achieve the efficiency of mastering the terminology in the context of European integration of higher education in Ukraine has been stressed as well as the transition to higher education institutions and credit-modular system of assessment.

Key words: interactive teaching methods, field work, motivation.

УДК 378.4:364.43

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНІСТЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Слозанська Ганна Іванівна
м.Тернопіль

Розглянуто практичну підготовку майбутніх соціальних працівників як безперервний процес, що здійснюється протягом усього навчання студента у вищому навчальному закладі; досліджено вплив практики на формування конкурентоспроможності студентів; проаналізовано досвід організації практики студентів спеціальності «Соціальна робота» освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» Тернопільського національного педагогічного університету.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна підготовка, практична підготовка, освітньо-кваліфікаційний рівень.

Актуальність та доцільність дослідження. Сучасні вітчизняні освітні стратегії, відповідно до загальних тенденцій глобалізації та інтеграції до світового освітнього простору, спрямовано на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове освітнє співтовариство.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, соціально-економічні перетворення, що відбуваються у нашому суспільстві, зумовлюють приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідності з нормами світового співтовариства. Модернізація системи вищої освіти є одним з загальних стратегічних завдань Української держави, запорукою її економічної безпеки. «Європейська» орієнтація вищої освіти сприяє формуванню єдиного ринку праці та зростанню конкуренції серед випускників вищих навчальних закладів. Розуміючи всю складність проблеми у надрах національної системи освіти вже розпочалися процедури перегляду та вдосконалення відповідних моделей розвитку вищої освіти в умовах європейського контексту.

Підвищення якості вищої освіти; налагодження взаємозв'язку між вищою освітою та ринком праці; компонування теоретичної та практичної підготовки у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах є основними завданнями які є обов'язковими до виконання в процесі реформування системи вищої освіти України відповідно до вимог світового освітнього простору та з метою забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці. Саме ці завдання має вирішувати і професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, поєднуючи в собі накопичений досвід та сучасні інформаційні підходи.

Професійна підготовка конкурентоспроможних на національному, європейському, світовому ринках праці, стійких до стресів, гнучких, готових до продуктивної професійної діяльності фахівців соціальної роботи є однією із головних умов подолання соціальних проблем сучасності й пріоритетним завданням соціальної освіти України.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є актуальним і важливим. Це засвідчують дослідження вітчизняних учених, присвячені аналізу змісту і основних напрямів соціальної та соціально-педагогічної діяльності (О.Безпалько, І.Зверева, А.Капська, Г.Лактіонова, Ж.Петрочко, Ю.Поліщук, Л.Романовська, А.Рижанова, С.Савченко, С.Харченко, Л.Штефан, Н.Чернуха та ін.); процесу професійної підготовки соціальних працівників (І.Ковчина, Т.Логвиненко, Л.Міщик, В.Поліщук та ін.); особливостей їхньої підготовки до роботи у різних сферах соціальної діяльності та з різними групами клієнтів (Я.Кічук, І.Ковчина, І.Пінчук та ін.); зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників (Н.Гайдук, С.Когут, Г.Лещук, Н.Микитенко, О.Пічкач, О.Пришляк, Г.Слозанська, Н.Собчак та ін.). Проблема професійної підготовки і формування професійної зрілості майбутніх фахівців соціальної сфери стала предметом наукового пошуку зарубіжних дослідників: М.Доуел, С.Шардлоу (Велика Британія); Г.Грін, Д.Портнер (Канада); Г.Ланге, Д.Хоффман (Німеччина); В.Гріффіс, Дж.Шієрс

(США), Б.Буке, С.Луатрон (Франція) та ін.

Проте, незважаючи на численні напрацювання, сьогодні ще нерозроблені концептуальні і методичні підходи до вирішення проблеми професіоналізації соціальних працівників у контексті практичного навчання з метою формування їх конкурентоспроможності. Вищі навчальні заклади змушені самостійно відпрацьовувати моделі й технології практико орієнтованого навчання, взаємодії з різними соціальними службами, установами та організаціями з метою організації практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Формування цілей статті: розкрити концептуальні засади практикоорієнтованої системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників з метою підвищення конкурентоспроможності їх на ринку праці.

Основний матеріал дослідження. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється у вищих навчальних закладах України за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр». Триступеневий характер побудови професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» передбачає не тільки теоретичну але й систему неперервної практичної підготовки відповідних фахівців. Метою останньої є створення сприятливих умов для практичного застосування набутих знань із навчальних дисциплін, вироблення вмінь і навичок побудови алгоритму дій з різними категоріями клієнтів, підбір ефективних форм і методів, формулювання висновків для вдосконалення, аналізу, оцінки власної діяльності, підвищення творчого потенціалу та вдосконалення професіоналізму.

Практична підготовка майбутніх соціальних працівників є важливою компонентою цілісного процесу професійної підготовки фахівців. Ми погоджуємося з думкою дослідників (О.Безпалько [1], Р.Вайнола [2], Ю.Галагузова [3], Н.Горішна [4], А.Капська [5], Л.Міщик [6], Г.Слозанська [7], В.Поліщук [8] та ін.) про те, що практика – це процес, який передбачає оволодіння різними видами професійної діяльності, засвоєння різних професійних ролей і формування практичних умінь.

Контент-аналіз програм практичної підготовки майбутніх соціальних працівників низки навчальних закладів свідчить про наявність різних підходів до її організації. Цікавим, на нашу думку, є процес практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В.Гнатюка.

Поєднання теоретичного навчання в університеті і практичної діяльності в соціальних службах (зкладах, установах, організаціях) є ключовим елементом підготовки майбутнього фахівця. Це визначає якість набутих студентами знань, інтелектуальних і професійних вмінь та навичок, якими має володіти висококваліфікований соціальний працівник, здатний конкурувати на ринку праці.

Основними умовами ефективності практичної підготовки є теоретична обґрунтованість системи підготовки студентів, її навчальний, розвивальний і виховний характер, комплексний підхід до визначення завдань, змісту, форм і методів її організації та проведення, забезпечення наступності та системності на різних етапах її проведення. Під час практичної підготовки інтенсивно формуються професійні вміння й навички студентів, розвивається їх творча самостійність, здатність аналізувати соціальні процеси, закладаються основи індивідуального стилю роботи та професійної майстерності.

Навчальним планом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників передбачено неперервну практичну підготовку студентів спеціальності «Соціальна робота» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Метою практичного навчання студентів є їх підготовка до виконання функціональних обов'язків соціального працівника, на-

буття професійних компетенцій, формування професійних вмінь і навичок під час здійснення професійної діяльності, виховання особистості майбутнього соціального працівника.

Найважливішими завданнями практичної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка є:

- ознайомити студентів із сучасним станом організації соціальної роботи в різних типах соціальних закладів, передовим професійним досвідом, станом реалізації основних завдань, концепції розвитку соціальної роботи в Україні;
- закріпити і поглибити знання з професійно-орієнтованого циклу дисциплін, розширити обсяг теоретичних знань з фаху;
- формувати психологічну готовність до роботи у соціальній службі, розвивати особистісні якості, необхідні в професійній діяльності соціального працівника;
- формувати вміння і навички реалізовувати професійні функції;
- встановлювати та поглиблювати зв'язок теоретичних знань студентів з формуванням практичних навичок, розвивати вміння використовувати здобуті знання під час вирішення конкретних проблемних ситуацій;
- формувати у майбутніх соціальних працівників професійну майстерність під час виконання ними професійних обов'язків;
- розвивати навички розробки і реалізації технологій соціальної роботи з різними категоріями клієнтів;
- реалізовувати творчий, дослідницький підхід до професійної діяльності;
- виробляти вміння міжвідомчої взаємодії, використовувати ефективні засоби та нові інформаційні технології у професійній діяльності;
- виховувати у студентів національно-патріотичні, інтелектуальні, моральні, естетичні та інші якості, інтерес і любов до обраної професії, потребу в самоосвіті, виробляти творчий, навчально- і науково-дослідницький підхід до професійної діяльності.

Практична підготовка студентів організовується відповідно до навчального плану кафедри, яким передбачено ознайомлювальну, благодійну, організаційно-відпочинкову, навчальну, виробничу, кваліфікаційну (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), переддипломну (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст») та науково-педагогічну (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») види практик.

Практична підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» на I-IV курсах, «спеціаліст» та у магістратурі проходить у соціальних службах, установах, організаціях, з якими укладені договори про співпрацю або за місцем постійної чи тимчасової роботи студента, що сприяє подальшому його працевлаштуванню. Зокрема, об'єктами практичної підготовки майбутніх соціальних працівників є: освітні заклади (загальноосвітні школи, гімназії та ліцеї, школи-інтернати для дітей-сиріт, дітей, які залишилися без опіки дорослих, будинки для дітей-інвалідів, а також групи продовженого дня загальноосвітньої школи), позашкільні установи, соціальні служби для молоді, центри працевлаштування, будинки для людей похилого віку, комісії у справах неповнолітніх, спеціальні служби різного відомчого підпорядкування (відділення соціальної допомоги на дому, центри реабілітації, соціальні притулки, медико-психологічна консультація, біржа зайнятості), центри дозвілля, творчості дітей, дитячі та юнацькі громадські організації, заклади літнього відпочинку дітей, ВНЗ тощо.

Програмами практичної підготовки майбутніх соціальних працівників передбачено не тільки ознайомлення студентів із особливостями роботи бази практики, але й підбір ефективних форм, методів та прийомів роботи, безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників, викладачів-консультантів. Допомогу в організації і забезпеченні необхідними для практичної підготовки умовами і ресурсами надають керівники практики, методисти від вищого навчального закладу та методисти від бази практики. Координацію кожного виду практики здійснює керівник практики, який співпрацює з персоналом соціальних служб (закладів і установ). Керівник

практики є посередником між навчальним закладом і соціальними службами.

Основну відповідальність за результати практики несуть методисти практики від вищого навчального закладу, які здійснюють взаємозв'язок між студентами і базами практики. Саме методисти від вищого навчального закладу відіграють вирішальну роль в інтеграції теоретичних знань і практичних вмінь студентів та відповідають за задоволення їх освітніх і навчальних потреб на практиці.

Третьою ланкою цього процесу є методисти від бази практики, що є працівниками соціальної служби, які здійснюють моніторинг діяльності закріплених за ними практикантів.

Вибір майбутніх місць проходження практики, розподіл студентів, визначення методистів, формулювання мети, завдань того чи іншого виду практики здійснює керівник практики. В його обов'язки також входить організація інтерактивного семінару, на якому керівник практики роз'яснює студентам організаційні моменти практичного навчання, вимоги навчального закладу та соціальних служб, систему оцінювання, з'ясовує сфери інтересів студентів, ознайомлює їх із специфікою діяльності соціальних служб, з якими співпрацює навчальний заклад. Після закінчення інтегративного семінару, студенти заповнюють особисту інформаційну форму, в якій вказують персональні дані, інформацію про свій попередній практичний (волонтерський) досвід роботи, рік навчання, отримані знання, навички; характеризують потреби, які б вони хотіли задовольнити у процесі проходження практики та сфери своїх практичних інтересів.

Враховуючи побажання студентів, зазначені в особистій інформаційній формі, керівники практики налагоджують співпрацю із соціальними службами та доводять до відома студентів детальну інформацію про можливі місця практики. Із усіх запропонованих баз практики, студенти обирають одну - дві, вказуючи їх у заявці на проходження практики. Остаточне рішення про місце проходження практики приймає керівник практики, який обговорює з соціальною службою конкретні деталі її організації і видає студенту дозвіл на проходження практики у даній установі.

Відносини між вищим навчальним закладом і соціальними службами, які є базами практики, носять контрактний характер: між ними укладається угода, яка визначає обов'язки і сфери відповідальності кожної із сторін та умови, на яких надаються послуги. Перед початком практики керівник запланованого виду практики проводить попередній настановчий інструктаж, у якому беруть участь студенти, методисти від вищого навчального закладу та бази практики. Метою такого інструктажу є доведення до відома його учасників цілей, завдань практичної підготовки та необхідні теоретичні знання і практичні навички для їх досягнення; заплановані види завдань та методи їх реалізації; розподіл діяльності студента під час практики; види та форми подачі необхідної документації; методи оцінювання різних етапів практики та форму підсумкового контролю.

З метою оптимізації практичної підготовки студентів, на період практики в кожній групі студентів призначається староста, який веде облік відвідування студентами соціальної установи, здійснює загальну організацію роботи відповідної групи, виконує доручення керівника практики, методистів, адміністрації і працівників соціальної установи, що пов'язані із процесом проходження практики, оповіщає студентів про консультації і семінари.

У перший день практики її керівник і методисти знайомлять студентів з адміністрацією соціальної установи, за якою вони закріплені. Упродовж першого тижня студенти-практиканти знайомляться з соціальною установою, вивчають необхідну документацію, планують свою роботу на період проходження практики, спостерігають за діяльністю досвідчених працівників. До кінця першого тижня кожен студент складає індивідуальний план на період практики, який затверджує методист від вищого навчального закладу – викладач кафедри соціальної роботи.

Починаючи з другого тижня практиканти, під керівництвом методистів від бази практики, активно включаються у всі види роботи як помічники соціальних працівників.

Завершується практика складанням звіту (загальним обсягом 15-20 сторінок), в якому студент характеризує базу практики та аналізує конкретні проблемні ситуації із зазначенням шляхів їх ви-

рішення. Для здійснення робочих записів протягом усієї практики, студенти-практиканти ведуть щоденники практики. Обов'язком керівників практики та методистів є їх перевірка, оформлення письмових зауважень та додаткових завдань

Усі види практик завершуються проведенням підсумкової конференції, на якій керівник практики і методисти разом з представниками соціальних служб і студентами підводять підсумки практичного навчання та оцінюють роботу студентів. Підсумкова конференція проводиться не пізніше, як через 5 днів після закінчення практики.

Результати практики з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка оцінюються за вимогами кредитно-модульної системи організації навчання за 100-бальною шкалою із відміткою «зараховано» або «незараховано». Кваліфікаційна практика оцінюється диференційованим заліком. Комплексна оцінка, яку отримує студент після проходження практики, виставляється із врахуванням основних критеріїв: ступінь виконання студентом плану практики; якість та вчасність виконання обов'язків і завдань; професійна поведінка студента; зауваження та рекомендації керівника та методистів практики; відвідування, активність та вчасність виконання завдань із настановчого інструктажу й інтерактивного семінару.

Студенти, які не пройшли практику або частину практики з поважних причин, мають право на її продовження у вільний від навчання час. Ті, хто не пройшли практику без поважних причин або отримали незадовільну оцінку, не можуть бути допущені до складання державного іспиту із спеціальності. За рішенням деканату такий студент може бути рекомендований до відрахування з

університету.

Висновки. У контексті здійснюваного нами дослідження важливим є той факт, що в процесі практичної підготовки студенти не є пасивними спостерігачами; вони беруть активну участь у роботі соціальних служб, установ та організацій: їх залучають до різних видів діяльності, відвідування установ, зборів колективу, роботи з громадою і, якщо доцільно, до контактів з клієнтом. Як свідчить здійснений нами аналіз, такий підхід до проведення практики є корисним не лише для студентів-практикантів, але й для соціальної служби (установи, організації), оскільки студенти досить часто працюють старанно, інтенсивно та пропонують нестандартні рішення для вирішення проблемних ситуацій. Їх присутність в службі часто стає стимулюючим фактором, який спонукає її працівників до змін в усталеній практиці і використання нових технологій соціальної роботи.

Практикоорієнтованість системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечує здійснення ними соціально-профілактичної, посередницько-координаційної, охоронно-захисної, консультативної, дозвіллево-виховної, організаторської, науково-дослідницької, педагогічної, прогностичної діяльності; уможлиблює оволодіння студентами сучасними формами та методами організації професійної діяльності, формування професійних умінь і навичок роботи з різними категоріями клієнтів, формування інноваційної сприйнятливості і дієвості – професійної мобільності, прийняття самостійних управлінських рішень у професійній діяльності в реальних умовах; виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності, що буде фундаментом конкурентоспроможності молодих спеціалістів на європейському ринку праці.

Література та джерела

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Безпалько Ольга Володимирівна. – Луганськ, 2007. – 537 с.
2. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія / Р.Х. Вайнола; за ред. С.О. Сисоєвої. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2008. – 460 с.
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Галагузова Юлия Николаевна. – М., 2001. – 372 с.
4. Горішна Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Горішна Надія Мирославівна. – Тернопіль, 2004. – 181 с.
5. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: підручник / [за ред. А.Й. Капської]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 346 с.
6. Міщик Л.І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти: дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Міщик Людмила Іванівна. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
7. Слозанська Г.І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Слозанська Ганна Іванівна. – Тернопіль, 2011. – 229 с.
8. Поліщук В.А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Поліщук Віра Аркадіївна. – Тернопіль, 2006. – 424 с.

Рассмотрено практическую подготовку будущих социальных работников как непрерывный процесс, осуществляемый на протяжении всего обучения студента в высшем учебном заведении; исследовано влияние практики на формирование конкурентоспособности студентов; проанализирован опыт организации практики студентов специальности «Социальная работа» образовательно-квалификационных уровней «бакалавр», «специалист», «магистр» Тернопольского национального педагогического университета.

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная подготовка, практическая подготовка, образовательно-квалификационный уровень.

The practical training of future social workers has been considered as a continuous process that is carried out throughout the full student learning period in higher education establishments. The influence of practice on the formation of the competitiveness of students has been investigated. The experience of organization of the student practice in specialty "Social Work" of bachelor, specialist and master degrees in Ternopil National Pedagogical University has been analyzed.

Key words: social worker, professional training, practical training, degree.

У статті йдеться про проблеми дітей-сиріт які є надзвичайно актуальними для України, тому на сьогоднішній день йдуть активні пошуки шляхів вдосконалення системи опіки та піклування, а психологічний супровід є необхідною складовою цього процесу.

Ключові слова: діти-сироти, психологічний супровід, дитячі будинки сімейного типу, затримка психічного розвитку.

Значна частина дітей-сиріт, які на сьогоднішній день виховуються в дитячих будинках сімейного типу (ДБСТ) тривалий час перебували в інтернатних закладах, умови виховання в яких, згідно з результатами досліджень багатьох вітчизняних учених (І.Зверева, О.Беспалько, К.Левченко, Ж.Петрочко та ін.) не сприяють активній соціалізації дитини, формуванню особистості.

Такі діти вимагають особливої уваги, оскільки для переважної більшості з них характерні досить серйозні проблеми в моральному, психічному, фізичному розвитку. Перш за все, варто відзначити проблеми зі здоров'ям. Зокрема, в результаті обстеження 283 дітей-сиріт, проведеного в одній із шкіл-інтернатів Закарпатської області [1] виявлено: інфекційні захворювання наявні у 119 дітей, хронічні тонзиліти – 83, захворювання серцево-судинної системи – 61, нервової системи – 35, органів зору – 51, слуху – 23, хронічні захворювання легенів – 69, органів травлення – 32, нирок – 13, щитовидної залози – 47, шкіри – 71, ендокринні захворювання – 47, сколіоз – 23, психічні розлади – 27.

Практично здоровими визнано не більше 10 дітей, а для значної частини дітей характерним є поєднання кількох захворювань одночасно.

Дуже поширеними серед вихованців інтернатних закладів є затримки в психічному розвитку (ЗПР). Термін «затримка» підкреслює тимчасовість даного феномену (невідповідність рівня психічного розвитку певному вікові) Основною причиною ЗПР є слабо виражені органічні пошкодження мозку дитини, які можуть бути природженими, отриманими під час пологів, чи в перші дні життя. Затримки в психічному розвитку виникають також в результаті ослабленості центральної нервової системи інфекціями, хронічними соматичними станами, порушеннями в роботі ендокринної системи, інтоксикаціями, травмами головного мозку.

Вченими встановлено, що переважна більшість вихованців інтернатних установ перед тим, як потрапити в ДБСТ, перенесли різні види насильства. Це, насамперед, фізичне насильство – навмисно нанесені дитині батьками, чи особами, які їх замінюють, фізичні пошкодження, які можуть викликати розлади як фізичного, так і психічного здоров'я, привести до відставання в розвитку. Можливими ознаками цього є: множинні ушкодження специфічного характеру (сліди від побоїв ременем, сигаретні опіки, крововиливи в очне яблуко, вибиті зуби і т.п.); ознаки незадовільного догляду за дитиною (гігієнічна занедбаність, висипки; пасивна реакція на біль; страх перед відвідуваннями батьків у вихідні або на канікулах; надмірна поступливість; бажання приховати причину травм; негативізм, агресивність; псевдодоросла поведінка та ін.

Сексуальне насильство – усвідомлене або неусвідомлене втягнення в сексуальні дії з дорослими. До сексуального насильства відносяться сексуальні дії, якщо вони здійснюються із застосуванням сили або погроз. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстави вважати його ненасильницьким, оскільки дитина не володіє достатньою свободою волі, вона перебуває в залежності від дорослого і, крім того, не може повністю передбачати наслідки сексуальних дій.

Можливими ознаками сексуального насильства є: хвороби, які передаються статевим шляхом; різкі зміни у вазі тіла; замкнутість; страх; зміни рольової поведінки; регресивна поведінка; намагання повністю закрити тіло одягом, навіть, якщо в цьому нема необхідності; нічні жахи; невластива даному віку сексуальна поведінка; безпричинні нервово-психічні розлади.

Психічне (емоційне) насильство – тривалий, постійний або

періодичний вплив, який приводить до формування у дитини патологічних властивостей характеру або до інших порушень у розвитку особистості.

До цієї форми насильства відносяться: неприховане неприйняття дитини, постійна критика її дій, яка проявляється в словесній формі, без фізичного насильства, пред'являння занадто високих вимог до дитини, її фізична чи соціальна ізоляція, постійне невиконання дорослими обіцянок, даних дитині і т.п.

Можливими ознаками цього є: затримка психічного і фізичного розвитку, наявність різних соматичних захворювань (ожиріння або, частіше, навпаки, різка втрата маси тіла, хвороби шлунка, алергії). Нервові тики, енурез, порушення апетиту; тривожність, порушення сну, замкнутість, низька самооцінка, агресивність, депресія.

Моральна жорстокість – відсутність з боку батьків, чи осіб, які їх замінюють, елементарної турботи про дитину, в результаті чого порушується її емоційний стан і з'являється загроза для здоров'я і розвитку. Незадоволення основних потреб дитини може включати: відсутність нормального житла, одягу, їжі, освіти (батьки не звертають увагу чи відвідує дитина школу), медичної допомоги (батьки не звертаються до лікаря у випадку захворювання дитини); відсутність належної уваги і турботи, в результаті чого дитина може стати жертвою нещасного випадку, бути втягнутою в злочинні дії, вживати алкоголь, наркотики.

Відзначимо, що в окремих випадках нестача уваги до дитини може бути зумовлена не злим умислом батьків, а є наслідком їх низького культурного рівня, бідності, неосвіченості.

Можливими ознаками моральної жорстокості є: відставання у фізичному розвитку; затримка мовленнєвого розвитку, низька маса тіла, яка не відповідає віковій дитини; часті випадки травматизму; часті хронічні та інфекційні захворювання; санітарно-гігієнічна занедбаність; втомлений, сонливий вигляд; постійний голод; намагання будь-що звернути на себе увагу дорослих; апатія, пасивність; агресивність; невміння контактувати, дружити з ровесниками; регресивна поведінка; дефіцит знань.

Існує ще одна проблема, характерна для багатьох дітей, які виховувалися в неблагополучних сім'ях – втягнення батьками неповнолітніх дітей в злочинну діяльність. Дійсно, досить часто батьки чи інші родичі залучають дітей до систематичного вживання алкоголю, тютюнопаління, заняття проституцією, бродяжництвом, жебракуванням, крадіжками. Причому, іноді це відбувається, коли дитині не більше 6-7 років.

З такими дітьми особливо складно працювати в ДБСТ, оскільки у них вже почався процес формування асоціального способу життя.

Експериментальні дослідження з розвитку особистісних якостей підлітків, які виховувалися в закладах інтернатного типу [2-6], засвідчили такі важливі моменти:

1) особистісні якості, пов'язані з емоційно-чуттєвою сферою підлітка, характеризуються високою настороженістю, стриманістю емоцій, схильністю до почуття провини, наявністю акцентуацій характеру (53,8% – психастенічні реакції, 16% – шизоїдні, 11% – гіпертимні, 9,2% – психопатичні);

2) особистісні якості в пізнавальній сфері (на 15 – 20% занижені такі пізнавальні процеси, як: вербальна і зорова пам'ять, об'ємне і логічне мислення, увага від загального інтелектуального розвитку підлітків);

3) у 68% вихованців спостерігається спад адаптивних здібностей (поведінкова регуляція, комунікативні та моральні якості).

С.Дорохова, Л.С.Волинець, Н.В.Комарова, І.В.Пеша розширюють характерологічні рамки і додають: відсутність спілкування з біологічною матір'ю; деформація родинних зв'язків; дефіцит любові, ласки, уваги; замкнутість кола спілкування; регламентація проведення часу; несформоване «Я»; підвищене почуття тривоги, відчуття ворожості соціуму; закомплексованість.

Наведений вище перелік не є вичерпним і потребує доповне-

ння такими якостями, як: невміння самостійно контролювати і планувати свої дії; споживацьке ставлення до життя; переважання в конфліктних ситуаціях неконструктивних форм поведінки; тривожність і невпевненість у собі; бідність мотивів поведінки; орієнтація на сьогоднішній день, звужена перспектива минулого і майбутнього; відносно низький рівень знань; бідність словникового запасу; невисокі показники фізіологічного розвитку; «завчена безпорадність», тобто стан, коли вихованець впевнений, що він не в змозі контролювати своє життя, що зовнішні події не залежать від нього, і він нічого не може зробити, щоб запобігти їм або змінити їх.

Отже, безперечно, вихованці інтернатних закладів, які перейшли в ДБСТ, потребують дієвої психологічної, педагогічної, медичної допомоги, яка може бути надана їм в процесі ефективного функціонування соціально-психологічної служби.

Теоретична ідея необхідності допомоги в ситуаціях розвитку дітей-сиріт знайшла своє практичне відображення в роботі різних центрів і служб психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу розвитку дітей [7-9].

Під супроводу слід розуміти особливий метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору [10-12]. Іншими словами, супровід – це допомога суб'єкту в прийнятті рішення в складних життєвих ситуаціях. Ситуації життєвого вибору – це різні проблемні ситуації, при вирішенні яких суб'єкт визначає для себе шлях подальшого прогресивного або регресивного розвитку.

Вихідним положенням для формування теорії і практики комплексного супроводу є системно-орієнтований підхід, в логіці якого розвиток означає вибір і освоєння суб'єктом тих чи інших інновацій. Звичайно, кожна ситуація вибору породжує багато варіантів рішень, опосередкованих певним орієнтаційним полем розвитку, тому супроводження може тлумачитися як допомога суб'єкту розвитку у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії в якому несе сам суб'єкт.

Супровід – це комплексний метод, в основі якого лежить єдність чотирьох функцій: діагностики проблеми, яка виникла; інформації про можливі шляхи її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення і вироблення плану рішення проблеми; пер-

винної допомоги при реалізації плану рішення.

Основними принципами супроводу дитини в умовах життєдіяльності в ДБСТ є: рекомендаційний характер порад спеціалістів супроводу; пріоритет інтересів дитини; безперервність супроводу; мультидисциплінарність (комплексний підхід) супроводу, який передбачає тісну взаємодію психологів, педагогів, медиків, соціальних працівників.

Процес супроводу характеризується наступними стадіями та етапами: проведення діагностики суті проблеми, її історії; інформаційний пошук методів, служб і спеціалістів, які можуть допомогти вирішити проблему; обговорення можливих варіантів рішення проблеми зі всіма зацікавленими людьми і вибір найбільш доцільних шляхів вирішення. Надання первинної допомоги на початкових етапах реалізації плану, оскільки перші кроки є найбільш складними.

Основними етапами процесу супроводу можна вважати наступні: діагностичний, пошуковий, консультативно-проективний, діяльнісний, рефлексивний. На практиці служба супроводження починає спеціальну роботу з дитиною в таких випадках: виявлення проблем розвитку дитини в процесі масової діагностики; звертання педагогів адміністрації освітнього закладу, батьків-вихователів ДБСТ; звертання самої дитини з приводу існуючих у неї проблем; звертання інших дітей за консультацією стосовно якоїсь дитини.

В процесі супроводу можна виділити різні рівні супроводження за принципом забезпечення допомоги дитині, починаючи з найменш спеціалізованих служб, і переходу до більш спеціалізованих тільки в тих випадках, якщо проблему не вдалося вирішити.

Отже, основна мета психологічного супроводу дітей-сиріт полягає в наданні їм своєчасної психологічної допомоги і підтримки. Ми розглядаємо психологічну допомогу дітям з порушеннями у розвитку як складну систему психолого-реабілітаційних впливів, спрямованих на підвищення соціальної активності, розвиток самостійності, зміцнення соціальної позиції особистості дитини, формування системи ціннісних установок та орієнтацій, розвиток інтелектуальних процесів, які відповідають психічним і фізичним можливостям дитини.

Література та джерела

- Бевз Г.М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування [Текст] / Г.М.Бевз // Соціальний працівник. – 2007. – №8 (квітень). – С.13-18
- Карнаух И.С. Психологические особенности подростков воспитанников детского дома / дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Карнаух Инесса Станисловна. – М.: РГБ, 2007. – 215с.
- Рычкова Н.А. Дезадаптированное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н.А.Рычкова. – М., 2000. – 232 с.
- Брутман В.И. Раннее социальное сиротство как комплексная медико-социально-педагогическая проблема / В.И.Брутман и др. – М.: Изд-во АСОПИР, 1999. – 181 с.
- Дети социального риска и их воспитание / Под ред. Л.М.Шипицыной. – СПб: Изд-во Речь, 2003. – 144 с.
- Быков А.В. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической помощи и поддержки детей и подростков / А.В.Быков, Т.И.Шульга. – М.: Академия, 2001. – 100 с.
- Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук. – СПб: Речь, 2001. – 220 с.1
- Олифиренко Л.Я. и др. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я.Олифиренко. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
- Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М.Шипицыной и Е.И.Казаковой. – СПб: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.
- Бережная О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей сирот как средство их социализации: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Бережная Ольга Владимировна. – Ставрополь, 2005. – 186 с.
- Психолог в учреждении сиротского типа. – М.: Эслан, 2000. – 112 с.
- Василькова М.М. Проблема виховання у дитячих будинках сімейного типу [Текст] / М.М.Василькова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. [кол. авт.]. – К., 2000. – Вип.22. – С.115-118
- Бевз Г.М. Приймона сім'я: соціально-психологічні виміри: Монографія / Г.М.Бевз. – К.: Видав. Дім «Слово», 2010. – 352 с.

В статті говориться про проблемах дітей-сиріт, котрі особливо актуальні для України, тому на сьогоднішній день ідуть активні пошуки шляхів удосконалення системи опіки, а психологічне супроводження є необхідною складовою цього процесу.

Ключевые слова: дети-сироты, психологическое сопровождение, детские дома семейного типа, задержка психического развития.

The article deals with the problems of orphans, extremely important for Ukraine, because active search for ways to improve the system of care, and psychological support of orphans is an essential component of this process.

Key words: orphans, psychological support, family type, mental retardation.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Спіріна Тетяна Петрівна
Зарюгіна Юлія Євгенівна

м.Київ

Адаптація – це процес вироблення певного режиму функціонування особистості, тобто бачення її в конкретних умовах місця і часу в такому стані, коли всі духовні і фізичні сили спрямовані й витрачаються лише на виконання основних завдань, у нашому випадку – на навчання та виховання. Авторами у статті проаналізовано особливості процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах вищого навчального закладу, оскільки адаптаційний період у студентів відбувається по-різному, залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищій школі.

Ключові слова: адаптація, адаптаційний процес, вищий навчальний заклад, студент-першокурсник, форми адаптації.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Сучасна соціокультурна ситуація актуалізує питання підготовки відповідального, ініціативного, кваліфікованого фахівця, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного удосконалення. Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця починається у вищому навчальному закладі, де формуються його професійно значущі якості, інтереси, потреби, творчі здібності, зростає загальний рівень культури. Оскільки студент перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю, формується його ставлення до навчальної діяльності, тому процес адаптації майбутніх фахівців до умов вищого навчального закладу є важливим етапом професійної підготовки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо проблем адаптації особистості до навколишнього середовища дослідження особливостей адаптаційного періоду студентів вищих навчальних закладів потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Це і спонукало нас до розгляду питання успішної адаптації студентів-першокурсників до навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладів.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми із зазначенням нерозв'язаних питань або аспектів. Аналіз наукової літератури вказує на те, що питання адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі займає одне з провідних місць у дослідженнях щодо проблем формування особистості майбутнього фахівця. Питанням адаптації присвячені наукові дослідження О. Безпалько, Н. Заверико, Л. Коваль, Г. Лактіонової, А. Мудрик. Труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації у своїх наукових працях розкривали О. Прудська, А. Андреева, С. Гапонова, Ю. Бохонкова. Проблеми адаптації студентів до навчання в умовах вищого навчального закладу приділяється багато уваги такими науковцями як Т. Алмазова, Ю. Бохонкова, Н. Герасімова, Н. Жигайло, О. Кочерук. Адаптацію як необхідну умову соціалізації людини розглядають М. Лукашевич, А. Мудрик, С. Пальчевський. Такі вчені, як Л. Красовська, М. Прищак, Л. Гармаш, О. Маріна, О. Стягунова роблять акцент на важливості адаптації першокурсників до навчання, підкреслюючи те, що успішність перебігу процесу адаптації є запорукою сприятливого розвитку у певному соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасна освіта виступає як фактор набуття людиною соціально корисних якостей та викорінення соціально небажаних – це важливий чинник впливу на соціалізацію особистості. У процесі набуття освіти, людина вчиться адаптуватися до нових соціальних умов, отримує певні знання та уміння, які допоможуть їй у подальшому житті.

Проблема адаптації студентів першого курсу до середовища

вищого навчального закладу широко обговорюється в системі вищої освіти, адже від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра і особистісний розвиток майбутнього фахівця. Поняття адаптації можна розглядати як процес пристосування індивіда до нових умов, входження до нового соціального середовища, засвоєння норм такого середовища та вироблення нової моделі поведінки. Здатність активного пристосування особистості до умов середовища як фізичного, так і соціального, визначається як адаптивність – не адаптивність та відображає відповідність між метою та результатами яких досягнуто у процесі виконання певного виду діяльності [1].

Оскільки, в навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної ситуації розвитку, які потребують пристосування індивіда до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення, процес соціальної адаптації є безперервним.

Як процес активного пристосування і творчого освоєння особистістю нового соціального середовища, у якому вона постає не лише об'єктом, а й суб'єктом адаптації, а соціальне середовище є одночасно і адаптуючою, і адаптованою стороною тлумачить поняття соціальної адаптації В. Стрельцова. Також науковець виділяє критерії соціальної адаптації студентів: критерій соціально-психологічної адаптації, який відображає емоційні стани студентів, взаємини в академічній групі, морально-психологічну атмосферу; критерій професійної адаптації, який характеризує мотив вибору студентами їхньої майбутньої професії, рівень підготовленості студентів до виконання професійних завдань, оволодіння знаннями та навичками; критерій суспільної адаптації, що висвітлює адаптацію студентів до вищого навчального закладу як соціального інституту, розуміння студентами ролі суспільної діяльності, ставлення до громадського життя, рівень соціальної активності та її мотиви [6].

У соціально-педагогічній літературі розглядають такі форми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі:

- формальна - пізнавально-інформаційне пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, своїх обов'язків. Стан маргінальності між уже не школярем, але й ще не студентом, характерний для першокурсників. Саме цим пояснюються розтягнені строки адаптації студентів-першокурсників до нової системи навчання, до нового способу життя, утворення нового динамічного стереотипу, і є однією із причин низької успішності студентів першого курсу під час зимової сесії.

- соціально-психологічна (суспільна) - процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) групи студентів-першокурсників та інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням в цілому. У цьому контексті основною функцією адаптації є прийняття індивідуумом норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв'язків, а також форм навчальної діяльності.

- дидактична - проблема підготовки до нових форм і методів навчальної роботи у вищому навчальному закладі, що відображає, в першу чергу, інтелектуальні можливості студентів-першокурсників [2].

Досліджуючи питання адаптації студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі можна зазначити, що адаптаційний період, який починається з перших днів навчання є дуже важливим етапом, адже саме в цей час відбувається «активне, творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту» [4].

Період адаптації проходять не всі однаково. Залежно від активності особистості адаптивний процес може бути двох видів:

активне адаптування; пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи.

Активна адаптація, перш за все, сприяє успішній соціалізації в цілому. Першокурсник не лише приймає норми та цінності нового соціального середовища, але й будує свою діяльність, відносини з людьми на їх основі. При цьому у студента першого курсу нерідко формується нова мета - повна власна реалізація у новому соціальному середовищі.

Пасивна адаптація притаманна студенту-першокурснику, який приймає норми і цінності, але за принципом "Я – як усі", і не прагне будь-що змінювати, навіть якщо це в його силах. Пасивна адаптація проявляється у наявності простих цілей і нескладних видів діяльності.

Результати аналізу наукової літератури (Т.Алексеева, Н.Герасимова, В.Скрипник, І.Соколова) з теми дослідження дозволяють стверджувати, що питання адаптації студента першого курсу необхідно розглядати як процес його входження в нове соціальне середовище (колективи університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм та цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Це двосторонній процес, який передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодію в умовах соціально-педагогічної співтворчості усіх учасників процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи і самого студента-першокурсника).

В.Семиченко запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації, в основі якої покладено ідею щодо залежності ефективності процесу адаптації людини 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 [5].

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).

Цілеспрямований вплив на особистість студента-першокурсника з метою його успішної адаптації в умовах вищого навчального закладу має відбуватись з урахуванням найбільш впливових соціально-педагогічних чинників, передбачення оцінки досягнутих результатів і на їх основі здійснення відповідних коректив адаптаційного процесу. Результатом такого підходу стане перехід вчинку-дії студентів-першокурсників на новий рівень, самореалізація їхніх духовних запитів, прояви соціальної активності, самостійності та ініціативності.

На основі аналізу наукових праць щодо адаптації студентів до умов вищої школи як системи, що складається з енергетичної, середовищної, діяльнісної, соціальної та особистісної підсистем можна зазначити, що енергетична підсистема відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат під час навчання, самостійної роботи, складання заліків та екзаменів. На рівні цієї підсистеми адаптація переважно проходить шляхом пристосування.

Джерельною базою створення сприятливого середовища для повноцінної позитивної адаптації студентів-першокурсників є їхня позанавчальна діяльність. З огляду на її організаційно-технологічну специфіку, вона має найбільший адаптаційний потенціал. Для успішної адаптації студентства, позанавчальна діяльність організована і здійснювана в умовах вищого навчального закладу, має насамперед спрямовуватися на налагодження міжособистісних

стосунків першокурсників, формування їхнього вміння цінувати особистість іншої людини, виховання почуття єдності колективу, створення умов отримання інформації відповідно до життєвих уподобань та запитів, для творчого самовизначення і самореалізації тощо.

Соціальний аспект адаптації характеризується ступенем прийняття людиною групових норм та правил життя, а також ступенем прийняття цієї людини групою. Показниками, що відображають тенденції соціальної адаптації є задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей тощо. Критеріями успішної соціальної адаптації студента і групи є задоволеність своїм статусом, усвідомлення себе членом групи, налагодження конструктивних взаємин з однокласниками, розвинуті комунікативні здібності.

Адаптаційний процес потребує педагогічного забезпечення, а саме, визначення соціально-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу адаптації студентів-першокурсників у структурі педагогічної освіти: наявність сприятливого педагогічного середовища; реалізація різних напрямів соціально-виховної роботи з студентами; впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов [2].

Із вступом до вищого навчального закладу різко змінюються об'єктивні чинники впливу на особистість: змінюється оточення і спілкування; у багатьох немає можливості щоденно спілкуватися з батьками, рідними; інші побутові умови (мешкання в гуртожитку, харчування тощо). Все це породжує складності, веде до руйнування уже сформованих стереотипів, нерідко негативно впливає на самопочуття молодшої людини.

Студенти-першокурсники мають пристосуватися до умов життя і діяльності згідно з новими соціальними функціями і особливостями роботи вищого навчального закладу. У процесі адаптації їм необхідно подолати низку суб'єктивних (викликані індивідуальними особливостями анатомо-фізіологічного, психічного і соціального розвитку) та об'єктивних (визначаються середовищем, обставинами, особливостями діяльності конкретного вищого навчального закладу) труднощів.

Адаптацію до умов навчання у вищому закладі освіти у тій чи іншій формі проходять усі першокурсники.

Але, часові межі адаптації до навчально-виховного процесу вищого навчального закладу у студентів першого курсу коливаються в межах року.

Так, В.Кондрашова виділила 3 фази процесу адаптації студентів до вищого навчального закладу за часовими межами:

1. Початкова фаза – адаптація розглядається як психічна реакція організму на нові умови та закінчується приблизно в кінці I семестру.
2. Фаза перебудови пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу та психічних процесів триває до середини II семестру.
3. Фаза виникнення стійкої адаптації – завершується в кінці I курсу. Проте, у 35 % студентів адаптованості до умов вищого навчального закладу не настає [3].

Проте, цей процес не відбувається автоматично. Навіть на випускному курсі можна виявити особистостей, які "застрягли" на етапі адаптації, пройшли його невдало і не повною мірою скористалися всіма можливостями, які дає навчання у вищому навчальному закладі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можна дійти висновку що процес адаптації студента-першокурсника до умов навчання у вищому навчальному закладі – це прийняття норм нового соціального середовища, внутрішнє та зовнішнє ставлення до цих норм та включення до системи міжособистісних стосунків у групі. Тому, процес адаптації студентів у вищому навчальному закладі можна розглядати як комплексну проблему, адже їм доводиться пристосовуватися до зміни відпочинку і праці, до нової системи навчання та входження в новий колектив.

Література та джерела

1. Бохоноква Ю.О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів: монографія / Ю.О.Бохоноква; – Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В.Далі, 2011. – 199 с.
2. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник / Левківська Г.П., Сорочинська В.Е., Штифурак В.С. – К.: Либідь, 2001. – 128 с.

3. Кондрашова В.П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в ВУЗе / В.П.Кондрашова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж, 1972. – С.111-133
4. Плотнікова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / О.Плотнікова // Рідна школа. – 2001. - № 10. – С.62-64
5. Семиченко В.А. Психология деятельности / В.А.Семиченко. – К.: Издатель А.Н.Ешке, 2002. – 248 с.
6. Стрельцова В.Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / В.Я.Стрельцова. – Луганськ, 2009. – 22 с.

Адаптація - это режим функционирования личности, то есть видение ее в конкретных условиях места и времени в таком состоянии, когда все духовные и физические силы направлены и расходуются только на выполнение основных задач, в нашем случае – на обучение и воспитание. Авторами в статье проанализированы особенности процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в условиях высшего учебного заведения, поскольку адаптационный период у студентов происходит по-разному, в зависимости от их индивидуально-психологических особенностей, уровня готовности к обучению в высшей школе.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный процесс, вуз, студент-первокурсник, формы адаптации.

Adaptation is the process of making a particular mode of functioning of an individual, i.e. its vision in a specific context of time and place in this state, when all the spiritual and physical strength and spent focused on the performance of the major challenges, on training and education in this case. The authors of the article have considered the features of adaptation of first-year students to learning in terms of higher education, as the students' adaptation period occurs in different ways, depending on their individual psychological characteristics, level of readiness to learn in high school.

Key words: adaptation, adaptive process, higher education institutions, first-year students, the forms of adaptation.

УДК 378.041:796-57.875

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Степчук Надія Володимирівна

Ляховець Лариса Олексіївна

м.Ужгород

У статті розглянуто основи і структуру фізичного самовдосконалення, проаналізовано досвід використання можливих засобів і прийомів підвищення ефективності фізичного самовдосконалення сучасної студентської молоді, яке в будь-якій галузі можливе лише за умови, якщо розглядати його як складну функціональну систему, що має свою структуру, логіку та етапи розвитку, розроблено методiku підвищення ефективності такого фізичного самовдосконалення.

Ключові слова: фізична культура, фізичне самовдосконалення, студентська молодь, самопізнання, самоконтроль, ефективність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі основним завданням фізичного виховання є збереження і розвиток інтелектуального та фізичного потенціалу нації, що вимагає виховання повноцінної, гармонійно розвиненої, фізично і психічно здорової особистості. Відповідно, актуальною проблемою фізичного виховання студентської молоді постає проблема самовиховання і самовдосконалення. Між тим, сьогодні недостатньо уваги приділяється фізичному самовихованню як процесу цілеспрямованої, усвідомленої, планомірної роботи над собою, зорієнтованою на формування високої фізичної культури молоді особистості. Отже, існуюча система фізичного виховання у вищих навчальних закладах потребує оновлення, яке враховувало б інтенсифікацію процесу фізичного самовдосконалення. Важливим аспектом такого оновлення повинні стати інноваційні підходи, які включали би підвищення мотивації молоді до фізичного самовдосконалення, побудову нових відносин між викладачами і студентами; вони повинні застосовуватися в рамках системи цінностей, заснованої на принципах особистісно-орієнтованої педагогіки, яка розглядає студента не як об'єкт, який тільки отримує знання й певні вміння й навички, а як самоцінного суб'єкта, здатного до самовиховання й самовдосконалення з урахуванням особистих мотивів, інтересів, здібностей, особистісних ціннісних установок.

Огляд останніх досліджень і публікацій. У контексті проведеного даного дослідження нас цікавили останні публікації з проблем мотивації і ціннісного ставлення студентів до занять фізичною культурою (Н.Алексєєв та інші [1]), активізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів (Н.Житнікова [7]), формування

здорового способу життя студентської молоді (Т.Андріанов [2], О.Горбенко [6], Р.Раєвський та інші [11]), формування культури вільного часу студентів засобами фізичної культури (Н.Завидівська [8]), застосування нових підходів і використання новітніх технологій у фізичному вихованні студентів (М.Веленський [3], С.Войтенко та інші [4], В.Вовк [5], С.Платонов та інші [10], В.Синіговець [12], Л.Цюпак [13]), ролі викладача фізичної культури у підвищенні ефективності фізичного самовдосконалення студентської молоді (О.Муратова та інші [9]).

Мета статті – визначити засоби та прийоми, розробити методiku підвищення ефективності фізичного самовдосконалення сучасної студентської молоді.

Завдання, які вирішувалися в ході дослідження: 1) визначити поняття самовдосконалення та фізичного самовдосконалення, його структуру; 2) охарактеризувати накопичений досвід використання можливих засобів і прийомів підвищення ефективності фізичного самовдосконалення студентської молоді; 3) розробити методiku підвищення ефективності фізичного самовдосконалення сучасної студентської молоді.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі **методи**: аналіз та узагальнення літературних джерел, педагогічне спостереження, педагогічний контроль.

Результати дослідження. Як з'ясовано в ході дослідження, самовдосконалення особистості виступає як результат її самовиховання. Підвищення ефективності процесу самовдосконалення в будь-якій галузі можливе лише за умови, якщо розглядати його як складну функціональну систему, що має свою структуру, логіку та етапи розвитку. Структурно процес фізичного самовдосконалення складається з чотирьох логічно взаємопов'язаних етапів: 1) самопізнання; 2) планування самовдосконалення; 3) безпосередньої практичної діяльності щодо втілення завдань з роботи над собою, які були намічені на етапі планування; 4) самоконтролю та самокорекції цієї діяльності [5]. Під самопізнанням ми розуміємо складний процес визначення власних здібностей і можливостей, рівня розвитку тих якостей, наявності яких потребує самовдосконалення. Серед методів і прийомів самопізнання можуть застосовуватися тестування, тренінги, рольові ігри тощо. На етапі самопізнання педагогічний вплив полягає передусім у тому, щоб взагалі пробудити цей процес або дати необхідний поштовх для його активізації.

Методично правильно організоване самопізнання здійснюється за рахунок самоспостереження, самоаналізу, самооцінки. Планування самовдосконалення слід сприймати як багатозначний процес, який допомагає організувати та впорядкувати роботу над собою, і разом з тим своєрідний проект докладання зусиль і витрачання часу на певний період – від одного дня до всього життя. Планування включає визначення цілей та основних завдань фізичного самовдосконалення, розробку програми особистісного фізичного розвитку, визначення організуючих основ власної діяльності щодо фізичного самовдосконалення [7]. Безпосередня практична діяльність – це етап практичної реалізації планів, втілення їх у життя, який базується на використанні засобів впливу на самого себе з метою відчутних змін і потребує, як правило, докладання значних зусиль. Зрештою, сутність самоконтролю полягає в тому, що щоб постійно контролювати роботу над собою, тримати її в полі свого зору й на цій основі своєчасно встановлювати чи попереджувати відхилення конкретних дій від тих, що планувалися, вносити відповідні корективи у плани на майбутнє. Самоконтроль передбачає регулярні самостійні спостереження за станом власного здоров'я, фізичного розвитку, впливом на організм занять фізичними вправами.

Надзвичайно важливим у підвищенні ефективності фізичного самовдосконалення студентів є формування мотивації до нього, яке ми розглядаємо в рамках формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, що відбувається за двома напрямками: з одного боку, когнітивним, емоційно-оцінним, прогностичним, з іншого – поведінковим, безпосередньо фізичним. Цей процес необхідно розглядати з двоєдиної позиції – особистісно значимої та суспільно необхідної. На викладача покладається завдання переконати кожного студента у наявності тісного зв'язку між рівнем фізичної підготовленості і станом фізичного здоров'я. Формування мотивів повинно здійснюватися паралельно з вихованням волі як вищого рівня регуляції психіки по відношенню до рівнів мотивації, емоцій, уваги. Воля автоматично формується в ході подолання труднощів на шляху досягнення поставлених завдань, але виховання волі може бути й усвідомленим. Не менш важливе джерело підвищення ефективності – формування стійкого інтересу до фізичного самовдосконалення. Головним педагогічним завданням є активізація цих процесів, для чого необхідно розвивати самостійність, допитливість та інші здібності [1].

Особлива роль у формуванні цінностей студентської молоді в галузі фізичної культури належить викладачам фізичної культури вищих навчальних закладів, хоча певну роль у цьому відіграють друзі, батьки та інші родичі, засоби масової інформації. У рамках особистісно-орієнтованої педагогіки майстерність сучасного викладача полягає в тому, щоб суспільно значиме перетворити на особистісно значиме, щоб спонукати студентів до активної роботи над собою. Головне завдання викладача – зацікавити студентів заняттями із самовдосконалення. Наступний етап цього процесу – навчання відповідних вправ, які забезпечують досягнення поставленої мети, тобто озброєння необхідними засобами самовдосконалення. Викладач фізичної культури повинен чітко усвідомлювати, що його першочергове завдання – всебічна фізкультурна освіта студентів, а робота, пов'язана з фізичним навантаженням задля вдосконалення рухових якостей та всього організму, – це передусім індивідуальна діяльність, що торкається внутрішніх, глибинних фізіологічних і психічних процесів особистості студента. Студенти повинні усвідомити, що набуття знань у галузі фізичної культури потрібне для самовдосконалення, від якого, у свою чергу, залежить самоствердження в житті, зміцнення власного здоров'я.

Важливим засобом підвищення ефективності фізичного самовдосконалення студентської молоді вважаємо застосування нових підходів та інноваційних освітніх технологій, які сприятимуть навчання самоаналізу, пошуку ефективних методик індивідуального саморозвитку і самовдосконалення [13]. Ряд фахівців під інноваційною освітньою технологією розуміють цілеспрямовану систему дій, яка реалізується в педагогічній практиці, щодо діагностування навчальних цілей і завдань, визначення раціональних засобів їх досягнення у вигляді конкретних результатів навчання [3; 4]. Для підвищення ефективності фізичного самовдосконалення молоді важливі комплексні електронні підручники зі слайдами, малюнка-

ми, фотографіями, відеоматеріалами, в тому числі методичним матеріалом для оцінки і тренування різних функцій і систем організму. Корисними є комп'ютерні програми самооцінки фізичного стану. Особливу роль відіграють комп'ютерно-орієнтовані навчально-методичні комплекси, які можуть ефективно використовуватися для самостійної роботи над собою. Такі комплекси повинні включати наочне представлення об'єктів і процесів, недостатних при безпосередньому спостереженні, їхнє комп'ютерне моделювання, аудіокоментарі, відеосюжети з техніки виконання фізичних вправ, індивідуальні рекомендації з питань здорового способу життя, тренування, харчування тощо [12].

Фізичне самовдосконалення включає не лише оптимальну рухову активність, а й ведення здорового способу життя. У ході численних досліджень підтверджено, що здоров'я людини, особливо молоді, більш ніж наполовину залежить саме від способу життя – від раціонального використання різних його параметрів, таких як добовий режим, харчування, особиста гігієна, рухова активність, відмова від шкідливих звичок [11]. Складовою підвищення ефективності фізичного самовдосконалення молоді є передача їй системи знань з основ формування принципів здорового способу життя; наслідком є послідовне освоєння низки змістоформуєчих категорій світогляду та їхня актуалізація у практичній діяльності. Формуючи режим праці й відпочинку, необхідно додержуватися нових підходів щодо проведення вільного часу, формувати культуру вільного часу насамперед засобами фізичного виховання [8]. Слід також пам'ятати, що здоровий спосіб життя несумісний зі шкідливими звичками. Поширення шкідливих звичок серед сучасної студентської молоді справляє руйнівний вплив на її здоров'я; серед таких звичок паління, вживання алкоголю й наркотиків, ранні сексуальні стосунки та їхні наслідки [6]. Не менш важливо підбрати для підвищення ефективності фізичного самовдосконалення такі принципи формування здорового способу життя, які сприяли б застосуванню набутих вмінь і навичок у майбутній професійній діяльності [2].

Авторами статті розроблено *методику підвищення ефективності фізичного самовдосконалення* сучасної студентської молоді. Вона передбачає такі основні дії.

1. *Складення особистих планів самовдосконалення* з позначенням у них завдань (наприклад: загартування організму), засобів і методів їх розв'язання (відповідно: ранкова гімнастика, гігієнічні та природні чинники), змісту засобів (відповідно: режим дня, сну й т. п.), днів реалізації цих засобів (наприклад: щоденно).

2. *Підвищення мотивації* за допомогою використання таких прийомів: 1) навчання методам самостійної роботи; 2) повідомлення рефлексивних знань, необхідних для самоаналізу та самооцінки; 3) переконлива демонстрація необхідності фізичного самовдосконалення; 4) застосування методів активного навчання (проблемні ситуації, дискусії, тренінги); 5) надання методичних вказівок, що містять докладні алгоритми самостійного виконання фізичних вправ; 6) рейтинговий метод контролю самостійної пізнавальної та тренувальної діяльності.

3. *Забезпечення принципу усвідомленості*, який полягає в тому, що усвідомлена інформація щодо ролі фізичної культури в житті людини стає мотивованим спонуканням до фізичного самовдосконалення, використання природних чинників, формування такого способу життя, який сприяв би збереженню здоров'я.

4. *Озброєння знаннями і формування переконань*. Знання систематизуються так, щоб: 1) конкретизувати тематику відповідно до освітніх завдань і вікових особливостей учнів або студентів; 2) врахувати можливість реалізації теоретичного матеріалу (обсяг, складність) в рамках фізичного самовдосконалення; 3) передбачити способи поетапного самоконтролю. Головне, щоб знання набули прикладного характеру. Засвоєння знань сприятиме постановці завдань, які мають значення особисто для кожного студента, і вирішення яких активізує пізнавальну активність кожного.

5. *Використання міждисциплінарних зв'язків*. Для цього до процесу фізичного виховання долучаються фахівці різних факультетів і кафедр вищих навчальних закладів. До проблем, які можуть становити інтерес, належать: 1) закони кінематики та балістики, геометрія мас тіла та його ланок, взаємодія зовнішніх і внутрішніх сил, просторові, часові та ритмічні характеристики рухів, на яких

можна побудувати захоплюючі дослідження і розрахунки (фізика, математика); 2) біохімічні процеси під час активної рухової діяльності чи в період відновлення (хімія, анатомія); 3) формування у сфері фізичної культури різнобічних здібностей людей, що створюють передумови для універсальної діяльності в системі культурного і матеріального виробництва (історія); 4) твори спортивної тематики; поезія, проза, публіцистика, мемуарна література, яка може впливати на емоції та спонукати до систематичних занять фізичною культурою (література).

6. *Розробка і дотримання оптимального режиму рухової активності для самостійних занять фізичною культурою.* Використання засобів визначається віковими та статевими особливостями, індивідуальними інтересами, матеріально-технічними можливостями, станом здоров'я та фізичної підготовленості. Головне: режим повинен забезпечувати нормальне функціонування організму, зміцнювати його життєво важливі органи та функціональні системи.

7. *Пропаганда сучасних тренажерів*, серед яких бігові доріжки, велоергометри, гребні, лижні тренажери, степпери – степ-тренажери, еліптичні тренажери, спіральні-вихорові тренажери сучасних модифікацій та інші.

8. *Ведення студентами щоденників самоконтролю.* Форма ведення щоденника самоконтролю може бути довільною; вона залежить від тривалості, кількості та інтенсивності занять, рівня спортивної кваліфікації тощо. Нотатки можуть стосуватися одного заняття фізичною культурою або серії занять, яка виконується на протязі декількох днів або тижня. Пропонуємо вести щоденник у вигляді таблиць для кожного певного виду занять фізичною культурою (наприклад: біг 3000 м); в кожній таблиці в лівому стовпчику суб'єктивні (наприклад: настрій, самопочуття, больові відчуття) та

об'єктивні (наприклад: частота серцевих скорочень, частота дихання) показники самоконтролю, а правіше – вказівки за цими показниками вранці після сну, перед заняттями фізичною культурою і після таких занять (наприклад: настрій – гарний; самопочуття – незначне стомлення; больові відчуття – відсутні, й т. п.).

Висновки.

1. Підвищення ефективності процесу фізичного самовдосконалення особистості можливе лише за умови, якщо розглядати його як складну функціональну систему, що має свою структуру, яка складається із самопізнання, планування самовдосконалення, безпосередньої практичної діяльності щодо втілення завдань з роботи над собою, які були намічені на етапі планування, самоконтролю та самокорекції цієї діяльності.

2. Важливим у підвищенні ефективності фізичного самовдосконалення студентської молоді є формування мотивації до нього, яке здійснюватися паралельно з вихованням волі. Умовою такого підвищення є виховання самостійності, бажання самостійно займатися фізичними вправами, застосування нових підходів та інноваційних освітніх технологій, ведення здорового способу життя.

3. Сучасна методика підвищення ефективності фізичного самовдосконалення студентської молоді повинна включати і враховувати складення особистих планів самовдосконалення, застосування ефективних прийомів підвищення мотивації до фізичного самовдосконалення, забезпечення принципу усвідомленості, озброєння систематичними знаннями і формування відповідних переконань, використання міждисциплінарних зв'язків, розробку й дотримання оптимального режиму рухової активності для самостійних занять фізичною культурою, пропаганду і використання сучасних тренажерів, ведення студентами щоденників самоконтролю.

Література та джерела

1. Алексеев Н.И. Методологические принципы формирования у студентов вуза ценностного отношения к самосохранению здоровья в процессе физического воспитания / Н.И.Алексеев, А.В.Лапшин // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: Материалы XX Международной научно-практической конференции. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2010. – С. 180-184
2. Андрианов Т.В. Система работы с формирования культуры здорового способа життя студентської молоді / Т.В.Андрианов // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Зб. наук. праць. – Вип. 12. – Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2011. – Т.1. – С. 77-82
3. Веленский М.Я. Построение процесса физического воспитания студентов на основе личностно-развивающего подхода / М.Я.Веленский // Культура физическая и здоровье. – Воронеж, 2006. – № 2. – С. 16-34
4. Войтенко С. Новітні технології у фізичному вихованні: деякі шляхи удосконалення навчального процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах / С.Войтенко, В.Льовкін, Б. Зубрицький // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10: У 4-х т. – Львів: НВФ "Українські технології", 2006. – Т.1. – С.184-187
5. Вовк В. Шляхи вдосконалення фізичного виховання студентів: Монографія / В.Вовк. – Луганськ: Вид-во СУДУ, 2002. – 176 с.
6. Горбенко О.В. Здоровий спосіб життя – основа гармонійного розвитку студентської молоді / О.В.Горбенко // Слобожанський науково-спортивний вісник: науково-теоретичний журнал. – Харків: ХДАФК, 2007. – № 12. – С. 15-16
7. Житникова Н. Е. Активизация физкультурно-оздоровительной деятельности студентов вуза в процессе физического воспитания на основе самопроектирования / Н.Е.Житникова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – № 5. – С. 27
8. Завидівська Н. Організаційно-педагогічні засади формування культури вільного часу у студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання / Н.Завидівська // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: Зб. наук. праць. – У 3-х т. – Луцьк: РВВ "Вежа" Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 2. – С.111-113.
9. Муратова О.П. Особистий приклад викладача як один із факторів, який впливає на поведінкову модель студента / О.П.Муратова, І.А.Гордієнко, І.С.Сердюк // Проблеми сучасної валеології, фізичної культури та реабілітації: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон: Херсонський державний університет, 2011. – С. 125-126
10. Платонов С.О. Нові формування занять фізичного виховання для студентів вищих навчальних закладів / С.О.Платонов, В.П.Дядюра, Ю.Ю.Скіпа // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: НУКМА, 2007. – С. 101-102
11. Раєвський Р. До проблеми здорового способу життя студентської молоді / Р.Раєвський, І.Смолякова // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10: У 4-х т. – Львів: НВФ "Українські технології", 2006. – Т.1. – С.237-242
12. Синиговец В.И. Современные инновационные технологии, используемые в процессе физического воспитания студентов / В.И.Синиговец // Физическое воспитание студентов. – 2009. – № 2. – С. 90-92
13. Цюпак Л.В. Використання новітніх технологій для підвищення рухової активності студентів / Л.В.Цюпак // Спортивна наука України. – 2008. – № 5. – С. 2-8

В статті розглянуті основи і структура фізичного самосовершенствования, проаналізовано досвід використання можливих засобів і прийомів підвищення ефективності фізичного самосовершенствования сучасної студентської молоді, яке можливо в будь-якій галузі при умові, якщо його розглядати як складну функціональну систему, яка має свою структуру, логіку і етапи розвитку, розроблено методику підвищення ефективності такого фізичного самосовершенствования.

Ключевые слова: физическая культура, физическое самосовершенствование, студенческая молодежь, самопознание, самоконтроль, эффективность.

The article examines the foundations and structure of the physical selfimprovement, as well as the experience of the use of possible tools and techniques to improve the efficiency of the physical selfimprovement of modern students, which is possible only when viewed as a complex functional system having its own structure, logic and stages of development. Methods of increasing the efficiency of the physical selfimprovement have been developed.

Key words: physical activity, physical selfimprovement, students, self-knowledge, self-control, efficiency.

УДК 378.08

ДО ПИТАННЯ ПРО МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ США З ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Стойка Олеся Ярославівна

м.Ужгород

В статті розглядається проблема якості вищої освіти в США. Підкреслюється можливість використання досвіду США в системі освіти України. Діяльність щодо підвищення якості освіти у вищій школі США може мати різні цілі і призначення у різних ВНЗ, однак всі вони передбачають підвищення рівня викладання і навчання, менеджменту, що забезпечує вищій школі США ефективність її діяльності і може бути використано в освітньому просторі України.

Ключові слова: якість освіти, США, Україна

Питання підвищення якості вищої освіти в Україні сьогодні є надзвичайно актуальними, що відображено в нещодавно прийнятому «Законі про вищу освіту». Різні аспекти цієї важливої проблеми досліджуються провідними вітчизняними вченими (І.Зязюн, Н.Ничкало, Я.Кічук, В.Кравець, Г.Терещук та ін.). Водночас, доцільним є більш глибоке вивчення зарубіжного досвіду і впровадження найбільш прогресивних ідей у вітчизняний освітній простір.

Слід підкреслити, що підвищення якості освіти є пріоритетним завданням американської вищої школи в сучасних умовах, про що свідчить аналіз наукової літератури. Так, можна виокремити певні тенденції підвищення якості вищої освіти кінця ХХ-го, початку ХХІ-го століття:

- посилення партнерських відносин вищих освітніх установ із соціальною інфраструктурою, громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої освіти;
- створення у вищих навчальних закладах атмосфери, яка орієнтує студентів на постійне покращення якості освіти;
- забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам до якості підготовки фахівців;
- орієнтація студентів на практичне застосування отриманих знань;
- врахування індивідуальних особливостей студентів в умовах різнорівневої освіти.

Розглянемо детальніше кожен із зазначених напрямків.

Посилення партнерських відносин вищих освітніх установ із соціальною інфраструктурою, громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої освіти. У сучасному світі тільки партнерська участь допомагає у будь-якому починанні. Необхідність роботи в команді для забезпечення якості освіти визнають більшість американських педагогів. Наприклад, Д. Фармер, автор інноваційних методів розробки навчальних планів і системи асоційованої оцінки в King's College, відзначає: «Стан довіри – найнеобхідніший елемент, який забезпечує позитивне ставлення коледжів до перетворень. Довіра – це не просто результат риторики, а наслідок реального становища діяльності закладу. Викладачам та адміністраторам вузу потрібно бачити себе партнерами у вищій освіті, а не супротивниками» [1, с.162].

Сьогодні визнається конструктивна роль співробітництва між учасниками пошуку моделі гарантії якості освіти, як всередині вузу, так і поза його стінами. Протистояння між ними часто призводить до негативних наслідків проведення реформ у вищій школі.

Американське суспільство з готовністю йде на експерименти в галузі освіти, зокрема розвивається партнерство держави і бізнесу для досягнення спільної мети – підвищення якості освітніх послуг. Наведемо приклади вигідної співпраці, яка забезпечує розвиток освіти. Найперспективнішим напрямком інвестицій в освіту США вважаються «прибуткові школи» (for-profit schools) [2]. Цей альтернативний державному типу організації освіти заклад називають революційним. «Прибуткові школи» фінансуються за рахунок держави, але управління здійснюється приватними компаніями. Гроші залучаються на відкритому ринку, поєднуючи таким чином безкоштовність державних і більш високі освітні стандарти приватних навчальних закладів. Комерційні компанії

використовують різні освітні методики в управлінні процесом навчання і, на думку аналітиків, їм вдається зробити те, чого не змогло зробити американське суспільство за довгі роки реформ державного сектору освіти: підвищити якість освітніх послуг. Зміни, які відбулися в навчальних закладах з переходом з державного управління в приватне настільки разючі, що вже сьогодні висловлюються думки про те, що через 20 років від 20% до 30% американських державних навчальних закладів будуть перебувати під управлінням комерційних компаній.

У рамках тенденції до посилення відносин партнерства в середовищі вищої освіти також виділяється прагнення американських вузів до громадської відкритості. Педагоги вищої школи та їх партнери в сфері підвищення якості освіти дотримуються позиції, що їх діяльність повинна бути відкрита і зрозуміла всім – викладачам, студентам, громадськості, чиновникам. Американські вчені обґрунтовано зазначають про необхідність попереднього обговорення будь-яких реформ з членами суспільства. Вивчивши різні позиції з приводу планованого нововведення, з'являється можливість переконатися в його правильності, корисності, ефективності.

У практиці розробки моделей забезпечення якості вищої школи в усьому світі визнається необхідність створення відкритих систем, в яких повинні брати участь всі зацікавлені особи. При цьому застереження про те, що це обмежить університетську автономію, переважно виявляються необґрунтованими. Переваги створення відкритих освітніх систем полягають у тому, що вуз демонструє себе в якості самокритичного академічного середовища, що прагне підвищити якість своєї роботи.

Створення у вищих навчальних закладах атмосфери, яка орієнтує студентів на постійне покращення якості освіти. Кожне рішення, яке приймається закладом, повинно враховувати інтереси студентів, забезпечувати сприятливі умови для їх розвитку та орієнтації на постійне підвищення якості освіти. Типовим прикладом створення у вузі відповідної атмосфери, яка орієнтує студентів на підвищення якості освіти, є досвід вивчення думок студентів щодо їхньої задоволеності освітніми послугами і життям вузу в цілому. Так, дослідження проведене в Університеті штату Луїзіана в Шривпорті (Louisiana State University in Shreveport) навесні 2009 р. засвідчило низьку якість консультаційних послуг, відсутність додаткових занять для студентів вечірнього та заочного відділення, низький професійний рівень деяких викладачів і співробітників закладу. Безумовно, даний університет дотримується принципу «поважного ставлення до студентів та надання їм освітніх та адміністративних послуг з чемністю і компетенцією» [3, с.15]. В цьому разі коментарі студентів показали ступінь дотримання університетом даного принципу і виявили проблеми для роботи з покращення якості.

Підвищення якості освіти простежується також у діяльності більшості американських вузів з консультування першокурсників. Ця робота має досить довгу і багату історію в системі освіти США. Педагоги вищої школи визнають наявність проблем першокурсників: останні не знають як стати хорошими студентами; потребують розвитку навичок оптимального використання часу, сил, ресурсів для успішного навчання в університеті.

Розуміючи важливість усунення можливих труднощів новачків, ще наприкінці ХІХ століття в університетах Johns Hopkins і Harvard були створені консультаційні служби для першокурсників, а в 1925 році університет Емоу заснував Тиждень Першокурсника для знайомства новоприбулих студентів з різними аспектами життя коледжу.

На сьогоднішній день у кожному вищому навчальному закладі США є структурна одиниця, яка називається «Студентська Служба» (Student Services). Вона має свого декана (Dean of Student Services). Оскільки навчання для кожного студента здійснюється за індивідуальним планом, то ця служба є дуже важливою у житті

студента. Від подачі документів на вступ і до виконання випускних формальностей – з усіма питаннями студенти звертаються до студентської служби.

Вчений Б.Крокстон висунув концепцію розвивального консультування, яка передбачає встановлення особистісно-значущих відносин між студентами та викладачами. Замість пасивних реципієнтів, студенти стають повноправними партнерами в процесі планування свого навчального життя, приймають відповідальність за якість своєї освіти. В цей же час, Й.Гарднер (університет Південної Каліфорнії) створив міжнародний рух «До-свід першого року навчання» («The Freshman Year Experience») для підвищення якості навчання студентів першого курсу [4]. У рамках цього руху ставиться мета залучити викладачів та адміністраторів коледжів і університетів до створення сприятливих умов для першокурсників, зосередивши увагу на таких аспектах як моральна підтримка, консультування, наставництво, допомога в навчальному процесі, студентська громадська діяльність, розміщення в гуртожитках та ін. Результатом роботи педагогів стає покращення якості навчання першокурсників, їх перехід наступні курси і підвищення рейтингу успішності при випуску. Отже, увага до студентів у вузі передбачає постійну роботу з підвищення якості освіти, пошук нових шляхів та ідей щодо збільшення впливу на розвиток студентів, вивчення орієнтації студентів тощо. Такий підхід типовий для всіх американських вузів.

Забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам якісної підготовки фахівців. Ще в 1966 році американські вчені Webb, Campbell, Schwartz і Sechrest згадували про важливість цієї умови. Вони наполягали на тому, що навчальні програми повинні гарантувати якість викладання і навчання у вузі. Діяльність із забезпечення високої якості освітніх послуг вузу не повинна бути обтяжена непотрібними публікаціями та звітами, так само як і не повинна бути об'єктом інтересу лише дослідників проблем якості вищої освіти.

Прикладом визначення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ вимогам якісної підготовки фахівців є метод оцінки якості лекцій за кількістю студентів, які її відвідали. Однак, М.Борланд і Р.Госен пропонують використовувати його тільки за умови вільного відвідування лекцій у вузі [5]. Цікавим є досвід встановлення цієї відповідності в King's College. У невеликому приватному закладі створена модель базового навчального плану, яка відображає результати освітньої діяльності. Модель поширюється на підвищення якості підготовки студентів за такими напрямками: 1) розвиток гуманітарних навичок: критичного і творчого мислення, ефективного письмового та усного спілкування, кількісного аналізу, комп'ютерної грамотності, роботи з бібліотечними та інформаційними технологіями та ін.; 2) загальні знання класичних дисциплін: суспільствознавства, історії, зарубіжної культури, психології, соціології, літератури, мистецтва, природничих наук; 3) релігійне і етичне виховання: основні положення філософії; філософія Нового Завіту; філософія Старого Завіту; філософія природи людини; основи християнської етики; християнський шлюб; етика, бізнес і суспільство; віра, мораль і особистість; право, справедливість і суспільство; 4) предмети за вибором.

Ця базова навчальна програма передбачає систему оцінювання, яка включає передтестування і посттестування студентів, діагностичний проект для студентів другого і передостаннього курсів, стандартизоване оцінювання, інтегроване оцінювання рівня підготовки старшокурсників і спостереження за випускниками. Таким чином, діяльність щодо забезпечення якісного навчального процесу в цьому закладі нерозривно пов'язана з усіма його аспектами.

Орієнтація студентів на практичне застосування отриманих знань. Проблема підвищення якості освіти нерозривно пов'язана з проблемами її оцінки. Американські педагоги вищої школи вказують на те, що тільки максимально наблизивши перевірку якості освіти до реального життя, можна отримати повну картину володіння студентами певними знаннями та навичками. Отже, діяльність із забезпечення та перевірки якості підготовки майбутніх фахівців повинна реалізуватися поряд із орієнтацією студентів на практичне застосування цих знань, вміння користу-

ватися ними й удосконалювати.

Р.Шанк і Ч.Клірі наводять достатньо доказів необхідності й ефективності орієнтації студентів на практичне застосування отриманих знань: «Звичайний метод навчання «один викладач на групу студентів» відносно дешевий, але він суперечить відкриттям вчених про механізми природи навчання, головні з яких експеримент і дискусія. Тобто неоціненна користь вчення через дію. Що стосується концепції навчальних планів, то потрібний матеріал для одних студентів може бути недоречним для інших. Кожен прагне отримати ті знання, які допоможуть йому зробити те, що він хоче» [6, с.64].

Для підвищення якості підготовки студентів Р.Шанк і Ч.Клірі пропонують власні ідеї «практикоорієнтованого навчання», які не вимагають обов'язкового використання комп'ютерів або нових технологій навчання:

- передбачається скасування тестів і оцінок для перевірки засвоєння навчального матеріалу, замінивши їх рівнями досягнень – об'єктивними, релевантними і мотивуючими, які можна реалізувати як за допомогою комп'ютерної техніки, так і без неї;
- в процесі оцінювання студентам пропонуються лише можливі, а не єдино вірні рішення наукових та професійних проблем. Це забезпечить формування власної точки зору, а також уміння самостійного пошуку інформації. Зокрема, рекомендується дискусія з відкритих проблем, відповідей на які в науці ще не існує;
- пропонується скасувати переведення студентів на наступний курс, замінивши його «концепцією досягнень всередині груп за інтересами, за рівнем розвитку». Це дозволить точніше визначити, чого навчився студент, як змінився рівень його знань, система цінностей та ін.;
- підкреслюється важливість виховання активної пізнавальної позиції студента шляхом орієнтації викладання на практику, врахування інтересів, здібностей, індивідуальних особливостей студентів [6].

Доказом ефективності орієнтації студентів на практичне застосування отриманих знань, за спостереженнями багатьох дослідників, є усвідомлене засвоєння студентами знань, умінь і навичок, їх важливості, затребуваності і невіддільності від потреб життя. Також спостерігається підвищення рівня мотивації студентів до самостійного поглиблення отриманих знань і навичок, прагнення до продовження освіти, підвищення рівня майстерності.

Врахування індивідуальних особливостей студентів в умовах різнорівневої освіти. Дана тенденція яскраво виявляється в діяльності Північно-східного Університету Штату Міссурі (Northeast Missouri State University – NMSU). Для оцінки якості освіти цим закладом розроблена і впроваджена «Програма додавання цінностей» (The Value-Added Program). Це одна з найбільш відомих моделей забезпечення якості серед громадських коледжів та університетів у Північній Америці. Вона почала розроблятися ще в 1972 році під керівництвом колишнього президента NMSU Чарльза МакКлейна.

Програма додавання цінностей передбачає збір інформації про абітурієнтів, зарахованих студентів та випускників (академічні успіхи, ставлення до навчання). Здібності студентів при вступі вимірюються за допомогою тесту АСТ і завдань Програми вимірювання результатів навчання в коледжах (the College Outcomes Measures Program). Ці ж два іспити проводяться в кінці другого року навчання. На останньому курсі навчання студенти здають випускний письмовий іспит, державний педагогічний іспит, тести за Програмою оцінювання випускників та ін. Якість знань кожного студента визначається порівнянням результатів його досягнень з початковим рівнем. Таким чином, педагоги в NMSU забезпечують індивідуальний підхід при оцінюванні досягнень кожного студента та якості освіти у ВНЗ в цілому.

Отже, діяльність щодо підвищення якості освіти у вищій школі США може мати різні цілі і призначення у різних ВНЗ, однак всі вони передбачають підвищення рівня викладання і навчання, менеджменту, що забезпечує вищій школі США ефективність її діяльності і може бути використано в освітньому просторі України.

Література та джерела

1. Farmer D. Humanistic Education and Self-Actualization Theory / D.Farmer // Education. – 1987. – № 2. – Vol. 105. – P.162-172
2. Gardner J.N. Excellence / J.N.Gardner. – California: Thousand Oaks, 1984. – 286 p.
3. McKee W. Understanding the Chief Academic Officer: Beginning Point in the Development of a Partnership between Academic and Student Affairs / W.McKee // College Student Affairs Journal. – 2009. – Vol.13. – № 1. – P.13-16
4. Gardner J.N. The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College / J.N.Gardner, M.Lee-Upcraft. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 341 p.
5. Borland M. Effect of Student Attendance on Performance: Comment on Lamdin / M.Borland, R.Howsen // The Journal of Educational Research. – 1998. – Vol. 91. – № 4. – P.195-197
6. Shank R. Engines for Education / R.Shank, Ch.Cleary. – Washington, D.C.: The Institute for the Learning Sciences. – 1994. – 346 p.

В статті розглядається проблема якості вищої освіти в США. Підкреслюється можливість використання досвіду США в системі освіти України. Діяльність по підвищенню якості освіти в вищій школі США може мати різні цілі та призначення в різних вузах, однак всі вони передбачають підвищення рівня викладання та навчання, менеджменту, забезпечуючого вищій школі США ефективність її діяльності та може бути використано в освітньому середовищі України

Ключові слова: якість освіти, США, Україна.

In this article the problem of higher education quality in USA is discussed. It is underlined that American experience may be useful for Ukrainian system of education. Activities to improve the quality of education in higher education of the United States may have different goals and purposes in different universities, but they all involve improvement of teaching and learning, management, ensuring high school effectiveness of its operations and can be used in the educational environment of Ukraine.

Key words: quality of education, the USA, Ukraine

УДК 37.03+37.034

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ РЕЛІГІЙНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ

Стражнікова Інна Василівна
м.Івано-Франківськ

У статті розглядається еволюція історіографії розвитку релігійно-морального виховання у дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Виявлено змістову структуру педагогічних досліджень, з'ясовано успішність й ефективність особливостей історичного розвитку регіону, помітні риси історіографії даної проблеми. Нагромаджений рівень знань традиційно охоплює другу половину ХІХ - 30-ті рр. та нерівномірно відображає розвиток її складових (напрямів) в окремих регіонах. Вивчення саме цього питання планується в перспективі подальших досліджень.

Ключові слова: релігійно-моральне виховання, Західний регіон України, дослідження, історіографія, галузі знань.

Теорія і практика виховання – важлива складова педагогічної науки. Виховання – універсальний всепроникаючий чинник еволюції людства, який почали осмислювати вчені стародавнього Сходу і Греції. З того часу нагромадився неосяжний пласт знань і літератури про цей суспільний феномен, однак до сьогодні не має його загальноприйнятого розуміння. Зокрема і в сучасних академічних педагогічних виданнях сутність виховання та його окремих компонентів тлумачиться по-різному. Будучи складним, багатограним поняттям воно розглядається як суспільне явище, як діяльнісний процес, як внутрішньо структурована система, як цінність, вплив, взаємодія тощо.

Тематика і дослідний процес більшості історико-педагогічних студій визначаються і будуються на основі змістових і ціннісних критеріїв градації системи виховання, котрі дозволяють відокремлювати розумове, моральне (релігійне), громадянське, трудове, естетичне, фізичне, правове, екологічне та інші види. Попри різні варіації й інші умовності такий підхід переважав у радянській та залишається домінуючим у сучасній вітчизняній педагогіці (В.Бабанський, І.Бех, М.Болдирев, О.Кононко, В.Петровський, М.Сметанський, Г.Шукина та ін.). Вказані напрями виховання становлять окремі складні підсистеми із власними науковим інструментарієм та змістовим наповненням, які своєю чергою дають важливий ключ для аналізу присвяченої їм наукової літератури.

Мета статті – показати тематичну палітру та внутрішню змістову структуру педагогічних досліджень, присвячених вихованню

як конкретно-історичному явищу, детермінованому комплексом суспільних чинників. Ці дослідження окреслюють і головні компоненти теорії виховання – починаючи від його категоріально-понятійного апарату й завершуючи визначенням структури, особливостей, рушійних сил, суперечностей, етапів, управлінських механізмів, інших аспектів цього процесу, що має свої функції, методи, форми, інші елементи реалізації. Наслідок – існують численні класифікації виховання як глибоко інтегрованого суспільного процесу, що поділяється за інституціональною ознакою (сімейне, релігійне, соціальне), за характером і стилем відносин учасників, іншими критеріями.

Радянська історико-педагогічна наука, порівняно з вивченням освітніх і навчально-дидактичних систем минулого, виявилася найменш продуктивною і найбільш консервативною в осмисленні історичного досвіду виховання. Це зумовлюється її суцільною заідеологізованістю, адже згідно з нав'язаними компартійними догматами науковці були змушені розглядати виховання не як окремий суспільний процес й самодостатній науковий феномен, а як знаряддя утвердження певних ідейних постулатів. Воно розумілося як соціальне явище "надбудовчого характеру", зміст і еволюцію якого детерміновані зміною економічного базису. Виховання в антагоністичних суспільствах трактувалось як класове і соціально обумовлене, що автоматично виключало будь-який творчий, раціональний підхід до осмислення проблеми передачі соціально-історичного досвіду за дорадянського періоду. Отож, навіть фрагментарне звернення до проблематики виховної роботи у навчальних закладах Західної України до 1939 р. втілювалося у традиційних штампах-кліше про його "клерикально-реакційний", "класово-обмежений", "соціально-становий" характер.

Такий підхід примітивізував зміст виховання та поляризував увесь виховний процес як такий, що спрямовувався на підготовку дітей заможних до "панування і владарювання", а дітей робітників і селян на – "покірливих прислужників". У радянських історико-педагогічних та історичних працях про розвиток освіти і шкільництва на західноукраїнських землях фрагменти виховного процесу подавалися у нерозривній єдності з навчанням, при цьому останнє розглядалося як важливий виховний засіб, що справляє істотний вплив на формування світобачення, моральних рис й характеру

учнівської молоді. Не вдаючись до аналізу педагогічних умов, що забезпечували розв'язання виховних завдань, автори згідно заздалегідь визначеної схеми акцентували на ідейній спрямованості навчально-виховного процесу.

За такої ситуації науково-педагогічному аналізу піддавалися виховні процеси передусім за радянського періоду. Одним з головних завдань їхнього вивчення в регіональному вимірі Західної України стало з'ясування успішності й ефективності викорінення обумовлених особливостями їх історичного розвитку "пережитків" й "недоліків" в ідейному та моральному вихованні молоді і трудящих. Публікації з даної проблеми умовно розділяємо на чотири групи: 1) роботи присвячені загальному проблемам теорії і практики виховання, підготовлені за матеріалами західних областей України; 2) праці з окремих проблем (напрямів) виховання, де притаманні їм процеси і явища показувалися у контексті їх дослідження в масштабах усієї УРСР; 3) методична література, що узагальнює досвід виховної роботи в західних областях; 4) історико-педагогічні роботи з питань суспільного виховання на західноукраїнських землях.

Таким чином у загальному вигляді вони представляли собою універсальні "матриці" із однотипними трактуваннями і заздалегідь визначеними висновками, які підкріплювалися відсепарованими статистичним матеріалом й окремими фактами, прикладами. Такий доробок апріорі не міг відзначитися тематичним розмаїттям, позаяк згідно з її планово-розпорядчим розподілом дослідження мали зосереджуватися на пріоритетних напрямках комуністичного виховання молоді.

Попри різні погляди на проблему вивчення змісту виховання та еволюції виховних систем основним залишається ціннісний підхід, який в універсальних вимірах відображає його діяльну спрямованість та ставлення особистості до довкілля і самої себе. Це зумовлює пріоритетність морального виховання, як всеохоплюючого цілеспрямованого процесу оволодіння моральними цінностями, принципами, ідеалами, виробленими людством і прийнятими суспільством на рівні власних переконань [20]. Водночас його осмислення в історичній ретроспективі має свої особливості. Попри секуляризацію школи, церква зберігала вагомий вплив на процес виховання зростаючого покоління на західноукраїнських землях у другій половині XIX - 30-х рр. XX ст. - період, на якому дослідники традиційно зосереджують головну увагу. Вони одноставно ототожнюють зміст морального виховання з морально-релігійним (подекуди і з релігійним, хоча це не тотожні поняття-явища. - І. С.). На це вказують і автори підручників з теорії та методики християнської педагогіки, які визнають пріоритетне значення морально-релігійного виховання у тогочасній системі виховання, що зумовлювалося його особливими завданнями, змістом і самою природою [16, с.65, 75].

У радянській науці моральне (морально-релігійне) виховання на західноукраїнських землях та в Україні загалом не розглядалося як окрема наукова проблема. Пов'язані з цим обставини і підходи при аналізі історіографії релігійної освіти, тож зараз відзначимо, що замість її творчого осмислення, педагоги і науковці зосереджували зусилля на підготовці дидактичної літератури та узагальненні досвіду з атеїстичного виховання, особливо у західних областях УРСР, де після возз'єднання ця проблема стояла "особливо гостро". Окремі типові зразки такої літератури [22; 23; 2; 24 та ін.] окреслюють загальну парадигму радянської філософсько-педагогічної думки, яка зміст атеїстичного виховання спрямовувала на формування у шкільній молоді непримирного ставлення до релігійно-ідеалістичного світобачення, вироблення тривких антирелігійних переконань, умінь аргументовано вести атеїстичну пропаганду. Ідейним підґрунтям для цього слугували не лише твори класиків марксизму-ленізму та компартійні документи, а й базові знання основ природничих і суспільних наук. Таким чином кристалізація "науково-матеріалістичного світогляду" поєднувалася з войовничо-релігійними переконаннями, особливо щодо учнів, котрі перебували під "релігійним впливом". Прикметно, що педагогічно-експериментальні дослідження з "обстеження" та "викорінення" "залишків релігійних уявлень" зосереджувалася саме у західних областях України, де була "найскладніша" ситуація [8; 25 та ін.].

Характер і спрямованість сучасної історіографії даної проблеми зумовлюють дві прикметні риси. Перша пов'язана з тим, що попри схожість (ідентичність) предмету дослідження у його визначеннях фігурують різні поняття: "моральне виховання", "морально-релігійне виховання", "релігійно-моральне виховання", "християнське виховання", "духовне виховання" тощо. Така ситуація зумовлена розмаїттям уявлень і тлумачень цього феномену нерадянській, радянській та сучасній вітчизняній і зарубіжній філософській релігієзнавчій, соціологічній літературі. Попри безліч інтерпретацій у науково-педагогічному середовищі починає домінувати розуміння морального виховання як діяльність школи, сім'ї, громадськості з формування у дитини моральних норм, цінностей, ідеалів, що прийнятні суспільством та визначають її особистісну поведінку [20, с.523-524].

Друга прикметна риса історіографії даної проблеми полягає у певній "регіональній деформації", коли, зокрема, п'ять досить близьких за змістом спеціальних монографічних і дисертаційних праць стосуються теми морального виховання в навчальних закладах Галичини другої половини XIX - 30-х рр. XX ст. [4; 13; 21, с.84-95.] та одне Буковини [10], тоді як його розвиток на Закарпатті та Волині за вказаного періоду не знайшов комплексного системного осмислення.

На відміну від цього доробку, який ґрунтується на науково-теоретичних концептах сучасної вітчизняної педагогічної науки, Л.Геник до вивчення релігійно-морального виховання в навчальних закладах Галичини наприкінці XIX - на початку XX ст. підійшла з позицій теології, поклавши в основу свого дослідження принципи провіденціоналізму та ідеалістичного розуміння історії. З таких позицій дослідниця розкриває теологічний зміст навчально-виховного процесу, показує визначальну роль нього священника та у відповідному ключі висвітлює роботу громадських організацій в цьому напрямі. Такий підхід дозволив розкрити нові грані проблеми, зокрема по-іншому осягнути атмосферу і реалії, в яких здійснювалося релігійно-моральне виховання на межі XIX - XX ст. Однак він не зовсім співпадає з канонами сучасної історико-педагогічної науки, яка має свою методологію і науковий інструментарій дослідження відповідних процесів і явищ.

Уявлення про них розширюють дослідження у вигляді численних статейних публікацій [1; 5; 11; 14; 19, ін] та дисертаційних і дидактичних праць [7; 9; 15 та ін], що розкривають роль Греко-католицької церкви, чернечих спільнот та патронуваних ними громадських інституцій у моральному і релігійному вихованні молоді. Аналізуючи цей доробок представників різних галузей знань, виокремлюємо два важливі для історико-педагогічної науки аспекти. По-перше, він синтезує розроблені греко-католицьким духовенством основні положення теорії морально-релігійного виховання, які ґрунтуються на світоглядних засадах християнського віровчення, визначають його пріоритетність і зв'язок з іншими напрямками виховання, спрямовують на постійне самовдосконалення особистості та окреслюють зміст загальних і специфічних завдань, форм, методів, засобів діяльності у цьому напрямі.

По-друге, цей доробок узагальнює роль духовенства, зокрема чернецтва як чинника морально-релігійного виховання молоді у різних суспільних інституціях - школі, дошкільній, закладах суспільної опіки, молодіжних об'єднаннях тощо. Таким чином на перетині теології, релігієзнавства, педагогіки, історії й інших гуманітарних дисциплін вимальовується атмосфера християнської духовності, що супроводжувала формування особистості на всіх етапах її життєдіяльності.

Окремо відзначимо історико-педагогічне дослідження Н.Дмитришиної [6], яка розробила оригінальну періодизацію розвитку виховного процесу в освітньо-виховних закладах українського чернецтва (василіяни, студити, сестри служебниці, йосафатки, миросносиці та ін.) Галичини наприкінці XIX - 1930-х рр. та проаналізувала його зміст, методи, форми. Це дослідження корегує побутуючі погляди на систему виховання у такого роду закладах як на суцільно "клерикально-консервативне", "догматичне". Насправді вони послідовно реалізовували завдання щодо формування всебічно розвинутої особистості: плекання духовної культури і моральних цінностей органічно поєднувалося з інтелектуальним і фізичним вишколом учнівської молоді та кристалізацією її наці-

ональної свідомості через залучення до надбань народної культури.

Цікавим, продуктивним видається порівняльний аналіз праць з історії розвитку цього напрямку виховання в Україні та її окремих регіонах, позаяк він відображає важливі симптоматичні тенденції поступу сучасної історико-педагогічної науки. Вивчаючи релігійне виховання в історії шкільної освіти Наддніпрянської України у 60-х рр. XIX - 30-х рр. XX ст., Г.Котломанітова зіставила його здійснення у шкільництві Галичини та дійшла висновку, що між ними існували помітні відмінності, адже в останньому випадку важливу роль у цій царині відігравали церковні й різні громадські інституції, які використовували своєрідні методи і форми позаурочної і поза-шкільної роботи (реколекції, екскурсії тощо) [12, с.87-88].

Однією з визначальних специфічних рис досліджень про розвиток морально-релігійного виховання є "монокофесійність", тобто в тематичному відношенні вони стосуються його вивчення у площинах або православного, або греко-католицького віровчень. Ця обставина значною мірою пояснює "регіональну подрібненість" студій з даної проблеми на західноукраїнських землях, адже греко-католицизм переважав у Галичині, православ'я - на Волині, а на Буковині і Закарпатті ці віросповідання співіснували. Така ситуація зумовлює необхідність проведення дослідження про релігійне виховання молоді греко-католицького віросповідання у масштабах усієї України на штатт дослідження Т.Тхоржевської про "православне виховання" в історії педагогіки України [16].

Так само назріла потреба підготовки узагальнюючих, компаративістських досліджень релігійного виховання міжконфесійного спрямування як в історичній ретроспективі, так і на сучасному етапі розвитку України. Такий підхід відкриває нові грані розуміння загального та особливого у діяльності різних суб'єктів, що забезпечували комплексність, системність, наскрізність морально-релі-

гійного виховання молоді в масштабах України та її окремих регіонів. До слова, його доцільність стверджує і низка проведених в Острозі міжнародних наукових конференцій на тему формування основ християнської моралі. Навіть попри існування глибоких педагогічно-історіософських праць про релігійне виховання в Україні [3; 18], такі історико-педагогічні студії здатні наповнити новим конкретно-історичним змістом та відкрити нові перспективи подальшого вивчення цієї складної багатогранної проблеми.

Окремо відзначимо дослідження Т.Тхоржевської про розвиток теорії і практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України [17]. На рівні наукового дискурсу вчена обґрунтовує низку складних понять "православне виховання", "православна педагогіка", "воцерковлена педагогіка" та виступає за повернення "православної педагогічної думки" в загальнопедагогічне русло. Відстежуючи розвиток православного виховання від часів хрещення Русі до сьогодення, період православного виховання в Галицько-Волинській державі вона визначає як продовження освітньо-виховних традицій попередньої доби, коли гармонізувалося формування християнина через освіту і виховання. А за польського-литовської доби відстежується тенденція розвитку православного виховання через призму зміцнення власних традицій та в загальноєвропейському контексті взаємин між духовним і світським чинниками. У підсумку доводиться, що в плані морального, розумового, фізичного виховання зростаючого покоління православна педагогіка розв'язувала ті ж завдання, що і світська.

Сучасна історико-педагогічна наука здійснила помітний поступ у вивченні історичного досвіду становлення і розвитку виховних систем на західноукраїнських землях. Однак нагромаджений рівень знань традиційно охоплює другу половину XIX - 30-ті рр. та нерівномірно відображає розвиток її складових (напрямів) в окремих регіонах, розкриття яких очікується в перспективі.

Література та джерела

1. Антонюк Г.Д. Орден Василя та його освітня діяльність / Г.Д.Антонюк // Трибуна. – 1992. – Ч. 2. – С.32-33
2. Атеїстичне виховання учнів 1-3 класів. Метод. рек. на допомогу вчителям початкових класів шкіл Львівської області. – Львів, 1974. – 29 с.
3. Бех І.Д. Релігійне виховання / І.Д.Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Гол. ред. В.Г.Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.768-769
4. Генік Л. Релігійно-моральне виховання молоді в навчальних закладах Східної Галичини (кінець XIX – початку XX ст.) / Л.Генік. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 270 с.
5. Гнип І. Роль Греко-католицької церкви у процесах виховання української молоді Східної Галичини у 20-30-х рр. XX ст. (На матеріалах галицької преси) / І.Гнип // Галичина. – 2009. – Ч. 15/16. – С.288-295
6. Дмитришина Н.М. Національне виховання в освітньо-виховних закладах українського чернецтва Галичини (кінець XIX – 30-ті роки XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.М.Дмитришина. – Рівне, 2011. – 20 с.
7. Дробозицький І.І. Культурно-освітня діяльність Василянського Чину в Галичині (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / І.І.Дробозицький. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
8. Іваненко І.П. Діяльність Комуністичної партії України по вихованню молоді на революційних, бойових і трудових традиціях партії і народу (На матеріалах західних областей України, 1966-1970 рр.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / І.П.Іваненко. – К., 1971. – 239 с.
9. Кічера В. Заснування і діяльність монастирів чину Святого Василя Великого на Закарпатті (1733-1950 роки): автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / В.Кічера. – Ужгород, 2008. – 20 с.
10. Ковальчук І.В. Моральне виховання учнів українських шкіл Буковини: др.пол. XX ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І.В.Ковальчук. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
11. Колб Н. Національно-просвітницька і культурна діяльність греко-католицького парафіяльного духовенства Східної Галичини в 90-х роках XX століття / Н.Колб // Галичина. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч. 15-16. – С. 177-182.
12. Котломанітова Г.О. Релігійне виховання в історії шкільної освіти України (60-ті роки XIX - 30-ті роки XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.О.Котломанітова. – Полтава, 2007. – 233 с.
13. Мицишин І. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кінець XIX – 30-ті роки XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І.Мицишин. – Тернопіль, 1999. – 20 с.
14. Паласевич І. Релігійне виховання дітей Галичини в умовах опіки (кінець XIX - перша половина XX ст.) / І.Паласевич // Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці / Зб. наук. пр. – Івано-Франківськ, 2005. – С.145-149
15. Пилипів І.В. Освітня та добродійна діяльність ГКЦ // Греко-католицька церква в суспільно-політичному житті Східної Галичини (1918-1939 рр.): Монографія / І.В.Пилипів. – Тернопіль: Економічна думка ТНЕУ, 2011. – С. 210-259
16. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України: монографія / Т.Д.Тхоржевська. – К.: Купріянова О.О., 2005. – 412 с.
17. Тхоржевська Т.Д. Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України / Т.Д.Тхоржевська: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Т.Д.Тхоржевська. – К., 2006. – 35 с.
18. Тхоржевська Т.Д. Теоретико-методичні основи християнської педагогіки / Т.Д.Тхоржевський, І.Я.Мицишин, Ю.А.Щербяк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – Ч. 1. – 479 с.
19. Чепіль М. Християнська мораль у родинному вихованні українців / М.Чепіль // Формування основ християнської моралі в процесі духовного відродження України: Матер. Міжн. наук.-практ. конф. – Кн. 2. – Острого, 1995. – С.135-137
20. Чорна К.І. Моральне виховання / К.І.Чорна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Гол. ред. В.Г.Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.523
21. Щербяк Ю. Роль католицької періодики у просвітительській діяльності Української греко-католицької церкви в першій третині XX ст. / Ю.Щербяк // Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX-XX ст.). – Т. 2 / за ред.Д.Герцюка і А.Гаратик. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С.84-95
22. Атеистическое воспитание: вопросы и ответы / Сост. В.М.Кувенева; под. общ. ред. В.П.Поляконичко. – М.: Полииздат, 1983. – 256 с.
23. Атеистическое воспитание: вопросы и ответы (Из опыта Коропелецкой школы-интерната). – Тернополь: Областное управление по печати, 1971. – 11 с.
24. Іванченко А.В. Теоретические основы научно-атеистического воспитания учащихся в средней общеобразовательной школе: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / А.В.Іванченко. – К., 1978. – 49 с.
25. Черненко С.В. Педагогические проблемы индивидуальной работы с верующими подростками: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.В.Черненко. – К., 1976. – 27 с.

В статті розглядається еволюція історіографії розвитку релігійно-морального виховання в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ - початку ХХІ століття. Виявлено семантичну структуру педагогічних досліджень, встановлено успішність та ефективність особливостей історичного розвитку регіону, помітні риси історіографії даної проблеми. Накоплені знання традиційно охоплюють другу половину ХІХ - початок ХХ століття. І нерівномірно відображають розвиток її складових (напрямків) в окремих регіонах. Вивчення цього питання планується в перспективі подальших досліджень.

Ключові слова: релігійно-моральне виховання, Західний регіон України, дослідження, історіографія, області знань.

The evolution of historiography of development of the religiously-moral education in researches of the Western region of Ukraine of the second half of XX - beginning of XXI century is examined in the article. The semantic structure of pedagogical researches is revealed as well as success and efficiency of features of historical development of region, sign lines of historiography of this problem. It is well-proved that a coming to a head requirement of preparation of summarizing, comparative researches of religious education of interconfessional direction is both in the historical retrospective view and on the modern stage of development of Ukraine. At the level of scientific discussion the row of difficult concepts «orthodox education», «orthodox pedagogics», «inchurch pedagogics» and returning of «orthodox pedagogical idea», is grounded in a general pedagogic direction. The author has drawn the following conclusion: modern historical-pedagogical science carried out noticeable advancement in the study of historical experience of becoming and development of the educational systems on the Western Ukrainian earths.

Key words: religiously-moral education, Western region of Ukraine, research, historiography, category vehicle, areas of knowledge, pedagogical science, theory, practice, personality lines.

УДК 378.14

ТЕОРІЇ ЛЮДСЬКОГО, СОЦІАЛЬНОГО І КУЛЬТУРНОГО КАПІТАЛУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ

Товканець Ганна Василівна
м.Мукачеве

Актуальність статті обумовлена тим, що на початку третього тисячоліття досягнення високого рівня розвитку людського потенціалу розглядається як основоположна умова забезпечення конкурентоспроможної європейської економіки, яку конкретизовано у Європейській стратегії зайнятості. В статті обґрунтовано взаємозв'язок і взаємовплив теорій людського, соціального і культурного капіталу та вищої освіти. Характеризовано теоретико-філософські підходи до трактування теорій людського, соціального і культурного капіталу. Визначено роль вищої освіти у структурі людського, соціального і культурного капіталу.

Ключові слова: вища освіта, людський капітал, соціальний капітал, культурний капітал.

Останніми роками людство почало усвідомлювати, що розвиток цивілізації за допомогою тільки економічного зростання і збільшення технічної могутності є небезпечним і обмеженим, що еволюція суспільного розвитку все більше визначається рівнем культури і мудрості людини, а найголовнішим чинником економічного зростання стає освіта, оскільки набуті здібності людини, які реалізуються через працю, становлять основу капіталу [13, с.125].

Проблема взаємозв'язку та взаємовпливу теорій людського, соціального та культурного капіталу була предметом дослідження провідних вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі економіки, філософії, психології, педагогіки, зокрема В.Андрущенко, Г.Беккера, О. Грішнєвої, Дж.Кендрика, В.Кременя, Е.Лібанової, Д.Мілля, Р.Патнема, А. Сена, Т.Шульца та інших.

Мета статті: схарактеризувати наукові підходи до визначення теорій людського, соціального і культурного капіталу та їх впливу на розвиток вищої освіти.

Зазначимо, що поняття «людський капітал» увійшло в науковий обіг на початку 60-х років ХХ століття в західній науковій літературі, і пов'язане з іменами відомих американських учених Г.Беккера [11], Л.Туруо [18], Т.Шульца [15] та інших, які визначили його як найцінніший ресурс, набагато важливіший, ніж природні ресурси або накопичене багатство. На основі вивчення наукових джерел можна виокремити два підходи до трактування поняття «людський капітал». Одна частина дослідників (Л.Вальрас, А.Сен, П.Тобмен) під людським капіталом розуміють саму люди-

ну. Представники іншого напрямку (Г.Беккер, А.Дятлов, Д.Мілля, Т.Шульц) вважають, що капіталом є успадковані і набуті людиною якості та здібності. Нідерландським дослідником в галузі оцінки інтелектуального капіталу Д.Андріссеном та французьким економістом Л.Вальрасом обґрунтовано положення про те, що людина є природним і вічним капіталом: природним – оскільки він не зроблений штучно, вічним – тому, що кожне покоління відтворює собі подібних [1, с.36].

Дослідники (А.Дятлов [5, с.37], В. Іванов [6]) доводять що «людський капітал як сукупність усіх атрибутивних якостей і властивостей, продуктивних здібностей і сил, функціональних ролей і форм, в умовах ринкової економіки є провідним творчим чинником суспільного відтворення», та має низку особливостей, зокрема: формується за рахунок реальних (матеріальних і духовних) витрат; витрати на збільшення людського капіталу пов'язані зі зменшенням вільного часу; міра і частка використання контролюється самим суб'єктом залежно від його мотивації, світогляду та культури; результат використання може мати багатозначний ефект: економічний, психологічний, соціальний, світоглядний; може бути прямим, непрямим, інтегральним; може бути індивідуальним, колективним, суспільним; короткостроковим, довгостроковим, пролонгованим (відстроченим у часі); його збільшення може сприяти зростанню продуктивності та якісної зміни праці [5, с.39].

Т.Шульц та Г.Беккер, досліджуючи вплив інвестицій в освіту, охорону здоров'я, професійні знання, мотивації людей на доходи населення, із п'яти джерел виробництва та збільшення людського капіталу виокремлюють три, що пов'язані з освітою: професійна освіта; система освіти початкової та вищої школи; освітні та навчальні програми. Зокрема, Г.Беккер висловлює думку, що людський капітал – «це сукупність продуктивних здібностей, що одержує індивід шляхом акумуляції загальних та специфічних знань, умінь тощо» [11, с.45]; є активом, спадщиною, набором знань та навичок, акумульованих людиною протягом життя шляхом інвестицій, загальних та спеціальних у людський капітал. Загальні здійснюються в процесі загальної підготовки працівника, під час якої він одержує ті знання і навички, які можна використати в процесі роботи на будь-якій фірмі й значною мірою здійснює сам; спеціальні пов'язані з професійною підготовкою, яка має значення для підприємств і здійснюються здебільшого власне підприємствами [3, с.688-706].

Професор Кембриджського коледжу А.Сен пропонує розглядати як продовження теорії людського капіталу теорію людських можливостей, трактуючи її як концепцію розширення вибору. Вчений запропонував оцінювати добробут за можливостями людей практикувати той спосіб життя, який більшість вважає гідним, а не за рівнем ВВП на душу населення. Дохід, за А.Сеном, має розглядатися не як кінцева мета, а як засіб розширення вибору (більшу свободу вибору і більше варіантів для вибору мети та способу життя) для кожної людини щодо охорони здоров'я, освіти, економічної та суспільної діяльності, а розвиток людини – як процес розширення можливостей, а не поліпшення економічного добробуту. При цьому, на думку А.Сена, освіту необхідно розглядати як суспільне благо, не зосереджуючи увагу на її впливі на розвиток ринку праці [14].

На думку української вченої О.Гришної, категорію «людський капітал» необхідно розуміти як продуктивні здібності людини, що є її невід'ємним особистим надбанням і які набувають форми капіталу в результаті тривалого історичного розвитку суспільних відносин у процесі використання цих здібностей лише в певних умовах розвинутої ринкової економіки на відповідному етапі розвитку цивілізації. До основних активів людського капіталу належать: рівень освіти (знання), професійна підготовка (навички, вміння, досвід роботи, професійна придатність та професійна адаптованість), стан здоров'я, володіння економічно значущою інформацією, мотивованість, мобільність працівника тощо [4, с.28].

Як показало вивчення, представники усіх шкіл і напрямів в економічній науці висловлюють подібні думки щодо знань і здібностей людини як одного з найважливіших джерел багатства нації, наголошуючи при цьому, що інвестиції в освіту і науку є найбільш перспективними і прибутковими. Водночас, слід наголосити, що далеко не всі інвестиції і не всі доходи можна виразити в грошовій формі, оскільки, навчання, зміцнення здоров'я та інші дії, спрямовані на нарощення людського капіталу, потребують, щонайменше, ще й нелегкої праці самої людини. О. Гришнова зазначає, що крім грошових доходів, людина, яка володіє найбільш людським капіталом, одержує моральне задоволення, економію часу, вищий соціальний престиж та багато інших переваг. Треба також враховувати, що внаслідок нарощування людського капіталу здобувається інтегральний соціальний ефект, від якого вирає не лише конкретна людина, а й підприємство, на якому вона працює, та суспільство загалом [4, с.33].

Отже, аналіз науково-теоретичних джерел дає змогу дійти висновку, що людський капітал – це наявний у кожного запас знань, навичок, мотивацій, у якому виділяють капітал освіти (знання загальні та спеціальні), капітал здоров'я, капітал професійної підготовки (кваліфікація, навички, виробничий досвід), капітал міграції, а також володіння економічно значущою інформацією і мотивацією до економічної діяльності. Але в будь-якому разі одним з важливих, змістово-наповнюючих компонентів людського капіталу є освіта; сформований або розвинутий в результаті діяльності, а також нагромаджений певний запас продуктивних здібностей (здоров'я, знань, навичок, мотивів), які належать людині і невід'ємні від неї, і вона доцільно їх використовує. Це соціально-економічна категорія, що характеризує сукупність сформованих і розвинутих у результаті інтелектуальних інвестицій продуктивних здібностей, особистих якостей і мотивацій індивідів, що перебувають у їхній власності, використовуються в професійній діяльності, сприяють зростанню продуктивності праці і завдяки цьому впливають на зростання доходів (заробітків) свого власника та національного доходу.

У суспільній думці впродовж останніх років стала домінувати винятково висока оцінка соціальних відносин, що зумовлюють горизонтальну і вертикальну складові соціальної мобільності людини. Ефективне функціонування сучасного суспільства й економіки сьогодні все частіше пов'язується з такими поняттями як «довіра», «культура», «соціальні мережі», «добровільні асоціації», «людський капітал», що узагальнюються поняттям «соціальний капітал».

Активно проблему соціального капіталу почали розглядати в середині ХХ століття. Внесок у розвиток теорії соціального капіталу зробили П.Бурдьє, Дж.Коулмен, Р.Патнем, Ф.Фукуяма.

Особливість соціального капіталу, за П. Бурдьє, визначається відносинами взаємності – очікуваннями взаємного обміну, які підтримуються існуючими в конкретному суспільстві ринками та культурою. Вчений визначив соціальний капітал як «сукупність актуальних чи потенційних ресурсів, що пов'язані з наявністю широких мереж зв'язків, більш-менш інституціалізованими відносинами взаємного знайомства і визнання» [12, с.48]. Такий підхід дає змогу обґрунтувати соціальні мережі як такі, що не виникають самі собою, а конструюються в процесі залучення спеціальних стратегій, зорієнтованих на інституціалізацію групових відносин. Соціальний капітал є сукупністю реальних або потенційних ресурсів, пов'язаних з членством в групі. Останнє дає своїм членам основу у вигляді колективного капіталу, «репутації», що уможлиблює отримання кредиту у всіх сенсах цього слова. Ці відносини можуть існувати тільки у практичному стані, в формі матеріального та/або символічного обміну, який сприяє їх підтримці. Вони також можуть бути оформлені соціально і гарантовані загальним ім'ям (ім'ям сім'ї, класу, племені, школи, партії і т. ін.) або цілим набором актів, що інституціалізуються [12, с.50].

Аналіз явища соціального капіталу дає змогу виділити три найважливіші структурні компоненти: соціальні відносини, завдяки яким індивіди можуть мати доступ до ресурсів їхніх партнерів у спілкуванні; обсяг і якість доступних ресурсів партнера спілкування; відносини взаємності, чи взаємообміну. Економічну й освітню сутність соціального капіталу як головного напрямку соціально орієнтованого мислення і нової парадигми, яка виробляє те, без чого не може існувати суспільство, – довіру між людьми, – визначив український професор В.Сікора [8, с.76]. Ф.Фукуяма виводить соціальний капітал з культури співробітництва між індивідами як необхідної умови ринку і ліберальної демократії, що сприяє підвищенню самоорганізації у бізнесі, корпораціях і подібних структурах, що є життєво необхідною для ефективної діяльності демократичних політичних інститутів.

Для педагогічної науки теорія соціального капіталу, на нашу думку, має надзвичайно велике значення, оскільки йдеться про якість сукупності сформованих навичок і вмінь, які дають можливість особистості встановлювати ефективні соціальні зв'язки.

Наголосимо, що на соціальну мобільність і соціальну диференціацію впливає *культурний капітал*, який, за П.Бурдьє, природно, не є вродженою характеристикою індивіда, але він має соціально сконструйовану природу, набувається, засвоюється і акумулюється в процесі праці, інтеріоризується, переходить із зовнішньої форми знання у внутрішню – у форму культурного «габітусу», має двоєдину природу: з одного боку він соціально структурований, тому що породжується і відображає в собі зовнішні по відношенню до індивіда умови, що впливають на нього в процесі життєдіяльності, з іншого боку, це структурізована система, що виробляє принцип об'єктивно класифікованих суджень і практик [12, с.170]. Ступінь засвоєння в даному певному суспільстві культурних кодів визначає її компетентність. Культурна компетенція – це систематизована класифікація, яка є продуктом інтерналізації структури соціального простору [12, с. 175].

Інституціалізована форма культурного капіталу представлена у формі академічних кваліфікацій. Академічний капітал – гарантований продукт впливу культурної трансляції за допомогою школи та інших інститутів освіти у формі легально гарантованих кваліфікацій, що формально не залежать від особистості, яка є їх носієм (ефективність яких залежить від обсягу культурного капіталу, безпосередньо переданого сім'єю) [12, с.248]. У сучасному суспільстві, на думку П.Бурдьє, ці функції належать державним органам управління (законодавчій системі, освітнім установам тощо). З урахуванням класифікації П.Бурдьє, індикаторами культурного капіталу визначено час, витрачений на його конструювання (тривалість навчання, кількість років, витрачених на здобування освіти, самоосвіта, кількість закінчених/незакінчених навчальних закладів), знання культурних традицій (мова, особливості поведінки, звичаї); в об'єктивованому стані матеріальні (кількість накопичених культурних об'єктів – книги, картини, інструменти) та символічні (накопичені знання – рівень академічної успішності, мовна/культурна компетенція) надбання; в інституціалізованому стані – кількість освітніх кваліфікацій [12, с.28].

Сьогодні в наукових колах триває дискусія у контексті культурного капіталу щодо теорії освітнього капіталу [2; 10]. Так, В.Баймурзіна зазначає, що «освітній капітал на сьогоднішній день є одним з найважливіших суспільних й індивідуальних ресурсів. Освіта дає знання та вміння, що становлять не тільки основу інтелектуального капіталу, а й певний престиж в суспільстві» [2]. На думку Л.Холіної, освітній капітал є основною складовою нематеріального людського капіталу, що має ряд особливостей: у сучасних умовах він є найбільшою цінністю суспільства і основним чинником економічного зростання; формування освітнього капіталу потребує від самої людини і всього суспільства значних витрат; освітній капітал у вигляді навичок та здібностей (у своєму предметному бутті) є певним запасом, тобто може накопичуватися; освітній капітал може фізично зношуватися, економічно змінювати свою вартість і амортизуватися; незалежно від джерел формування, які можуть бути державними, сімейними, приватними та іншими, використання освітнього капіталу та отримання прямих доходів контролюється самою людиною [10, с.122-133]; функціонування освітнього капіталу, міра віддачі від його застосування зумовлені вільним волевиявленням суб'єкта, його індивідуальними уподобаннями, його матеріальною і моральною зацікавленістю, відповідальністю, світоглядом і загальним рівнем культури, в тому числі й економічної.

Концепція освітнього капіталу розглядається як поширення загальної теорії інвестицій на сферу людського потенціалу. Приймаючи рішення про продовження навчання, людині доводиться враховувати такі обставини: освіта потребує часу; фінансових прямих затрат (плата за навчання, книги тощо) і альтернативних (оскільки під час навчання людина не працює або працює з меншою віддачею); вигоди від освіти не можна одержувати негайно; у перспективі освіта, крім грошових, має принести нематеріальні вигоди (більш цікава і престижна робота, спілкування з колегами тощо) та водночас вимагає моральних зусиль; з часом набуті навички і знання знецінюються, тому освіта повинна бути неперервною. У контексті викладених положень у сучасних умовах актуалізується проблема формування та надання освітніх послуг

На початку третього тисячоліття проблемам розвитку людського капіталу приділяється особлива увага в країнах Європейського Союзу. Досягнення високого рівня розвитку людського потенціалу розглядається як основоположна умова забезпечення конкурентоспроможної європейської економіки, яку конкретизовано у завданнях Лісабонської стратегії та Європейської стратегії

зайнятості, реалізація яких має спрямовуватися на забезпечення глобальної конкурентоспроможності європейських країн шляхом економічного оновлення та поліпшення в соціальній сфері й охороні довкілля, у сфері зайнятості та координації політики зайнятості держав – членів ЄС.

Зазначимо, що теорії людського, соціального і культурного капіталу впливають на реалізацію Європейської стратегії зайнятості, де політика зайнятості та її зростання проголошені ключовими завданнями Європейського Союзу, настільки ж важливими, як і макроекономічні цілі зростання й стабільності [17]. Як відомо, Європейська стратегія зайнятості базується на чотирьох основних принципах: зайнятості, розвитку підприємництва, сприяння адаптивності (гнучкості) і рівних можливостей для чоловіків і жінок. Ключовими чинниками, що впливають на досягнення завдань і цілей Європейської стратегії зайнятості визначені виховання та навчання. Генеральним директором комісії з питань освіти і культури ЄС розроблено «Ключові компетенції впродовж життя» («Key competences for lifelong learning») – Європейську довідкову систему ключових компетентностей для навчання впродовж життя, яка рекомендована для впровадження у національні системи освіти країн – членів ЄС: спілкування рідною й іноземною мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки і техніки; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитись; міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентність; підприємницька компетентність; компетентність культурного самовираження. Ключовою компетенцією визначена така, якої потребують індивіди для особистісного розвитку активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості.

Таким чином, теорії людського (Г.Беккер, Дж.Кендрік, А.Сен, Т.Шульц), соціального (Дж.Коулмен, Р.Патнам, П.Сорокін, М.Туган-Барановський, Ф.Фукуяма, Г.Ханіфан), культурного капіталу (П.Бурдьє) тісно взаємопов'язані, оскільки ключовим центром кожного з них є людина, від якої залежить соціально-економічний розвиток кожної держави, національний і регіональний ринки праці. Врахування цих теорій, виокремлення їх прогресивних ідей, безумовно, позитивно впливає на якісні зміни в реалізації національних стратегій з розвитку освіти й зокрема вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці проблеми впливу рівня професійної освіти та кваліфікації на забезпечення працевлаштування та кар'єрного росту в глобалізаційних умовах.

Література та джерела

1. Андрессен Д. Невесомое богатство. Определите стоимость вашей компании в экономике нематериальных активов / Д.Андрессен, Р.Тиссен; пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2007. – 304 с.
2. Баймурзіна В. И. Роль образования в формировании человеческого капитала / В.И.Баймурзіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.uni-altai.ru/titov/sourcebook/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Беккер Г. С. Экономический взгляд на жизнь / Г. С. Беккер // Нобелевская лекция 9 декабря 1992 г.; Мировая экономическая мысль сквозь призму веков; в 5 т. – М.: Мысль, 2004. – Т. V. Всемирное признание.– С.688-706
4. Грیشнова О.А. Формування людського капіталу в системі освіти і професійної підготовки: дис... доктора економ. наук; 08.09.01 / Олена Анатоліївна Грیشнова; Київський нац. ун-т ім Т.Г. Шевченка. – К., 2002. – 450 с.
5. Дятлов С.А. Основы теории человеческого капитала / С.Дятлов. – СПб. : Изд-во СПбУЭФ, 1994. – 160 с.
6. Иванов В.В. Оценка интеллектуального капитала высших учебных заведений / В.В.Иванов // Проблемы современной экономики. –2010. – № 4 (36) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.m-economy.ru/art.php>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Кендрік Д. Совокупный капитал США и его формирование / Д.Кендрік. – М.: Прогресс, 1978. – 275 с.
8. Сікора В. Виступ на круглому столі «Безпека економічних трансформацій» / У кн.: Від соціального забезпечення до соціальної політики: 36. ст. за ред. Я. А. Жаліла. – К.: Сатсанга, 2001. – 100 с.
9. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь процветания / Френсис Фукуяма; пер. с англ.. – М.: АСТ: Москва : ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 703 с.
10. Холина Л.И. Человеческий капитал и образование как его главная составляющая / Л.И.Холина, Р.Р.Аколупина // ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика. – 2009. – №1. – С.122-133
11. Becker G.S. Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research / G.S.Becker. – New York, 1964. – 234 p.
12. Bourdieu P. The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / Ed. by J.G.Richardson / P.Bourdieu. –N.Y.: Greenwood, 1985. – 248 p.
13. Mill J. Principles of Political Economy / J.Mill. – London; Longmans, Green and Co. 1920. – 756 p.
14. Sen A. Development as Freedom / A.Sen. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 268 p.
15. Shultz N. Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities / T. Shultz. In: Human Resources / Fiftieth Anniversary Colloquium VI. – N.Y., 1975. – 69 p
16. Putnam R. Making Democracy Work. Civic Tradition in Modern Italy / R.Putnam. – Princeton: Princeton University Press, 1993. – 45 p
17. The birth of the European Employment Strategy: the Luxembourg process (November 1997) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu/legislation_>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
18. Thurow L. Investment in Human Capital / L.Thurow. – Belmont, 1970. – 15 p.

Актуальность статьи обусловлена тем, что в начале третьего тысячелетия достижения высокого уровня развития человеческого потенциала рассматриваются как основополагающее условие обеспечения конкурентоспособности европейской экономики, которая конкретизирована в Европейской стратегии занятости. В статье обосновано взаимосвязь и взаимовлияние теорий человеческого, социального, культурного капитала и высшего образования. Охарактеризованы теоретико-философские подходы к трактовке теорий человеческого, социального и культурного капитала. Определена роль высшего образования в структуре человеческого, социального и культурного капитала.

Ключевые слова: высшее образование, человеческий капитал, социальный капитал, культурный капитал.

The achievements of high level human development are considered as an essential condition to ensure the competitiveness of the European economy, which is concretized in the Lisbon Strategy and the European Employment Strategy. In the article the relationship and interaction of theories of human, social and cultural capital, and higher education have been considered. Theoretical and philosophical approaches to the treatment of theories of human, social and cultural capital have been analyzed. The role of higher education in the structure of the human, social and cultural capital has been defined.

Key words: higher education, human capital, social capital, cultural capital.

УДК 378.14.01

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Товканець Оксана Сергіївна
м.Мукачєво

В статті розглядаються теоретичні основи освітнього менеджменту вищого навчального закладу. Здійснено аналіз концептуальних підходів до визначення сутності освітнього менеджменту. Обґрунтовані завдання та принципи освітнього менеджменту вищого навчального закладу, виокремлено сутнісні ознаки освітнього менеджменту як педагогічного та управлінського феномена. Визначені групи провідних стратегій, спрямованих на інноваційне управління ВНЗ як організації, педагогічне управління освітнім процесом і науково-дослідною діяльністю, відкриття вищого навчального закладу соціуму і розвиток його корпоративної культури.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, освітній менеджмент, принципи освітнього менеджменту.

Кардинальні зміни соціально-економічної ситуації в Україні, що відбулися в останні десятиліття, інтенсивний розвиток ринкових відносин та інтеграційних процесів торкнулося і сфери вищої освіти. ВНЗ України, як і багатьох країн світу, опинилися в ситуації гострої конкурентної боротьби, що покладає на управлінські кадри особливу відповідальність і вимагає від діючих і майбутніх керівників університетів освоєння такої галузі наукового знання та управлінської практики, як освітній менеджмент. Для педагогічної науки є актуальним осмислення освітнього менеджменту як міждисциплінарного багатоаспектного феномена, виявлення педагогічних аспектів цього феномена, осмислення концепцій і стратегій освітнього менеджменту у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Педагогічна складова даного феномена пов'язана з утриманням та способами організації освітнього процесу, з трансляцією та формуванням колективного та індивідуального знання. При цьому дані процеси здійснюються в організаціях різного типу: школах і вузах, підприємствах, громадських організаціях. В освітніх організаціях педагогічне управління переходить межі освітнього процесу і набуває характеру управління установою і організацією в цілому, оскільки навчання в даних установах, які називають навчальними організаціями, є провідною функцією. Поряд з цим, освітній менеджмент сприяє розвитку організацій різного типу таких навчальних організацій, які прагнуть до постійних змін, що відповідає викликам часу. Для педагогічної науки і практики важливо виявити не тільки концептуальні основи освітнього менеджменту, розроблені у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, але і його педагогічний потенціал, який може бути актуалізований в процесі безперервного розвитку персоналу та організації в цілому за рахунок активізації освітніх ресурсів. Таким чином, актуальним залишається сьогодні питання про те, в якому ключі повинен досліджуватися освітній менеджмент на сучасному етапі розвитку педагогічної науки - в системі управління освітніми процесами

та освітніми установами (управління освітою) або в системі інноваційного управління організацією, за допомогою корпоративної освіти її персоналу (управління за допомогою освіти).

Проблема освітнього менеджменту все частіше стає предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких В.Андрущенко, В.Бех, Л.Богачек, П.Блау, С.Бурий, М.Гриньков, Л.Губа, Г.Келлер, В.Маслов, Л.Федулова та інші.

Сутнісними ознаками освітнього менеджменту як педагогічного та управлінського феномена науковці визначають:

- інноваційність управління, що забезпечує актуалізацію інноваційного потенціалу організації та особистості працівника, а також формування інноваційної поведінки співробітників;
- міждисциплінарність, що характеризує даний феномен як специфічну сферу науки, яка увібрала в себе витоки педагогіки, психології, теорії управління, менеджменту і маркетингу [1, с.23-25];
- інтегративність, що припускає синтез в досліджуваному феномені педагогічної складової, пов'язаної з утриманням та способами організації освітнього процесу, з трансляцією та формуванням колективного та індивідуального знання і економічної складової, пов'язаної з економічно доцільним, раціональним управлінням даним процесом, його організацією, маркетингом і позиціонуванням на ринку освітніх послуг;
- інформаційну відкритість, що сприяє створенню і розвитку системи партисипативного управління організацією засобами освіти та залученню соціальних партнерів до розробки та реалізації освітньої політики організації різного типу.

Мета статті: здійснити обґрунтування сутності, завдань та принципів освітнього менеджменту вищого навчального закладу.

Вивчення наукових джерел виявило різні підходи до інтерпретації поняття «освітній менеджмент» [1; 3; 6]. Так, соціологічний підхід розглядає освітній менеджмент в руслі теорій соціальних систем як управління цілеспрямованими відкритими і комплексними системами з метою освіти людини, що володіє професійною компетентністю, критичним мисленням і здатністю до активних дій в соціальному середовищі. Інституціональний підхід визначає освітній менеджмент як управлінську діяльність в освітніх установах і організаціях різного типу. Процесний підхід визначає освітній менеджмент як професійне управління всіма рамковими умовами, а також кадровими, інформаційними та організаційними ресурсами, що дозволяють успішно ініціювати, планувати, організувати, контролювати і аналізувати освітні процеси. При дидактичному підході терміни «освітній менеджмент» і «педагогічний менеджмент» виступають як синоніми, що відображають комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчальним процесом. Комплексний підхід

виділяє в освітньому менеджменті взаємопов'язані складові: педагогічний менеджмент, що фокусується на управлінні та дидактико-методичному супроводі освітніх процесів; управлінський менеджмент, що полягає в ефективному управлінні освітніми системами і установами; соціальний менеджмент, під яким розуміється управління соціальними процесами і відносинами засобами освіти, спрямоване на розвиток персоналу та організації в цілому.

Узагальнення наукових підходів дає підстави визначити основні завдання освітнього менеджменту вищого навчального закладу:

1. В процесі управління необхідно враховувати світові тенденції розвитку вищої школи в епоху глобалізації та інтернаціоналізації освіти і акумульований світовий досвід управлінської діяльності у сфері вищої освіти, представлений у вітчизняних та зарубіжних концепціях.
2. Створення у ВНЗ соціально-педагогічного простору освітньої організації, що дозволить забезпечити інноваційний розвиток університету в умовах розширення автономії вищої школи [2, с.171-173].
3. Формування корпоративної культури, яка створює ціннісно-нормативну основу для організаційного розвитку університету, відповідального як викликам зовнішнього середовища, так і внутрішнім потребам суб'єктів науково-освітньої діяльності.
4. Здійснення мережевої взаємодії університету з реальним сектором економіки, роботодавцями випускників з різних професійних сфер, органами влади, іншими соціальними партнерами [5, с.97-99].

Відповідно до основних концепцій освітнього менеджменту сучасного ВНЗ визначені три групи провідних стратегій, спрямованих на: інноваційне управління ВНЗ як організації, в якій здійснюється підготовка фахівців, (стратегія рівності освітніх можливостей, вирівнювання і стратегія інституційних перетворень, зростання та оптимізації науково-освітніх структур навчального закладу, стратегія розвитку кадрів), педагогічне управління освітнім процесом і науково-дослідною діяльністю (стратегія безперервного вдосконалення (поліпшення) якості освіти, диверсифікації освітньої діяльності, досягнення конкурентних переваг, інформатизації управління науково-освітнім процесом, інноваційні стратегії підготовки освітніх менеджерів у ВНЗ), відкриття вищого навчального закладу соціуму і розвиток його корпоративної культури (стратегія інтернаціоналізації, регіоналізації, мережевої взаємодії, гармонізації корпоративної культури ВНЗ і різних субкультур, управління соціально-педагогічною інтеракцією, управління за допомогою делегування повноважень) [3].

Аналіз наукових джерел [4; 6] уможливує визначення принципів освітнього менеджменту:

1. Принцип духовної спрямованості, тобто утвердження пріоритетів духовного розвитку студентів ВНЗ з першого курсу навчання, орієнтації його на загальні інтереси вузів та загальнонаціональні цінності, сприяння формуванню ідеологій.

2. Принцип актуальності змісту менеджменту освіти, що реалізується шляхом відбору позитивних аспектів сучасних тенденцій в освітньому менеджменті, змісті законів, державних програм, концепцій, які відповідають розвитку інноваційних технологій менеджменту освіти.

3. Принцип ефективності менеджменту ВНЗ передбачає досягнення запланованого результату з найменшими витратами зусиль, відображає зв'язок між умовами та результатами процесу менеджменту освітніх закладів.

4. Принцип зв'язку теорії менеджменту освітніх установ з його практикою орієнтує на розкриття практичної значущості позитивних сучасних тенденцій в освітньому менеджменті, змісті законів, державних програмах, управлінських концепціях. У результаті забезпечення органічного зв'язку теорії менеджменту освітніх закладів з його практикою керівники, працівники ВНЗ мають змогу не лише ефективно працювати, але й апробувати знання, навички й уміння в умовах освітніх закладів, тим самим здобуваючи досвід професійної діяльності.

5. Принцип систематичності та послідовності технологій освітнього менеджменту зумовлений закономірністю розвитку будь-якої освітньої установи, є послідовним процесом змін стадій, кожна з яких ґрунтується на попередній і виступає підґрунтям для наступної. Врахування цього зумовлює чітку структурну організацію праці, раціональний розподіл її на окремі смислові фрагменти й поетапне їх виконання працівниками освітніх закладів.

6. Принцип цілісності управління технологіями менеджменту освіти зумовлений розумінням навколишньої дійсності, дає уявлення про наявність зв'язків між елементами та явищами в суспільному житті, виробництві. Сутність цього принципу в управлінні освітніми установами полягає у підпорядкуванні та ієрархічності управлінських рішень у всій технології менеджменту освіти. Цілісність має пронизувати весь технологічний освітній процес управління.

7. Принцип раціональності управління технологіями в сфері освіти забезпечується дотриманням індивідуального та диференційованого підходу до кожного студента, згідно з яким вибір завдань і контроль за їх виконанням здійснюється з урахуванням рівня професійної компетентності кожного науково – педагогічного працівника.

8. Принцип партнерського характеру взаємин між суб'єктами управління передбачає оптимальне поєднання форм і методів роботи в освітніх установах, організацію проблемно-діалогічного характеру взаємодії науково – педагогічних працівників зі студентами, стимулювання їх освітнього (кваліфікаційного) розвитку, підтримання суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками технологічного освітнього процесу професійної діяльності [6, с.67-72].

Зазначимо, що системоутворюючою сутнісною характеристикою освітнього менеджменту ВНЗ є його подвійна природа природа, яка пов'язана з двоаспектністю цілей організації як освітнього закладу, з прагненням забезпечити за допомогою засобів ефективного управління баланс між забезпеченням конкурентних переваг на ринку освітніх послуг на основі комерціалізації науково-освітньої діяльності та розвитком вищої освіти як духовної цінності, спрямованої на соціальне виховання майбутнього фахівця. Важливе значення має пошук управлінських засобів, що забезпечують, з одного боку, розвиток ВНЗ як відкритої освітньої системи, що тісно взаємодіє із зовнішнім середовищем, а, з іншого - збереження академічних традицій та організаційних цінностей в рамках розвитку корпоративної культури навчального закладу.

Особливістю освітнього менеджменту є те, що він є видом інноваційного управління ВНЗ. Окрім цього він є педагогічним управлінням якісними змінами науково-освітнього процесу, що забезпечує, з одного боку, досягнення конкурентних переваг ВНЗ на ринку науково-освітніх послуг, а, з іншого боку, - розвиток освіти як ресурсу соціального виховання особистості майбутнього професіонала. Ще одна особливість освітнього менеджменту пов'язана з процесом організаційного розвитку вищого навчального закладу, що гнучко реагує не тільки на виклики зовнішнього середовища, але і на стан і потреби внутрішнього середовища. У цьому контексті освітній менеджмент ВНЗ розглядається як система управлінської діяльності, спрямована, з одного боку, на відкриття навчального закладу соціуму, а з іншого - на становлення та розвиток його корпоративної культури в умовах розширення автономії університету [4, с.24-25].

Реформування системи освіти завжди починається з певних змін в управлінні освітою та управлінні навчальними закладами. Тому ефективність освітніх процесів значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності, від модернізації управлінських функцій керівника разом із цільовими формами і методами управління, економічними і технологічними засобами управління, які забезпечують не лише стабільне функціонування вищого навчального закладу, а й його сталий розвиток.

Перспективи подальшого наукового вивчення вбачаємо в обрнутованні особливостей стратегічного управління вищого навчального закладу як основи для розробки алгоритму управління, підвищення ефективності технології освітнього менеджменту тощо.

Література та джерела

1. Бурий С.А. Сучасні проблеми освітнього менеджменту в Україні / С.А.Бурий // Вісник Хмельницького національного університету. – 2010. – № 3, т. 1. – С.23-25
2. Волобуєва Т. Шляхи удосконалення управління на рівні вищого навчального закладу / Т. Волобуєва // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. – К., 2004. – С.171-174
3. Демиденко Г.А. Стратегічний менеджмент в системі освіти: Учеб. пос. / Г.А.Демиденко К.: МАУП, 1999. – 174 с.
4. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І.Мармаза. – Харків : Основа, 2004. – 240 с.
5. Управление в высшей школе: опыт, традиции, перспективы: аналитический доклад / В.М.Филиппов, Б.Л.Агранович, И.В.Аржанова. – М.: Логос, 2005. – 541 с.
6. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. / Є.М.Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

В статті розсматриваються теоретичні основи освітнього менеджменту вищого навчального закладу. Здійснено аналіз концептуальних підходів до визначення сутності освітнього менеджменту. Обґрунтовано задачі та принципи освітнього менеджменту вищого навчального закладу, суттєві особливості освітнього менеджменту як педагогічного та управлінського феномена. Визначено групу провідних стратегій, спрямованих на інноваційне управління вузом як організацією, педагогічне управління освітнім процесом та науково-дослідницькою діяльністю, відкриття вузу суспільству та розвиток його корпоративної культури.

Ключові слова: вище навчальне заведення, освітній менеджмент, принципи освітнього менеджменту.

This article discusses the theoretical foundations of educational management of higher education. The analysis of the conceptual approaches to the definition of educational management. The author has defined objectives and principles of educational management of the higher education institution, has highlighted the essential features of educational management as a pedagogical and managerial phenomenon. The author has identified a group of leading strategies for innovative management of the university as an organization, pedagogical management of the educational process and scientific research activities, the opening of the university society and the development of its corporate culture.

Key words: university, educational management, the principles of educational management.

УДК 378.147:58

ЗМІСТОВА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Федьович Ольга Миколаївна

м.Житомир

У статті представлено аналіз структури професійного інтересу у психолого-педагогічній літературі. Виділено структурні компоненти професійного інтересу майбутніх учителів фізики, до яких віднесено мотиваційний (пізнавальні, соціальні мотиви), когнітивний (психолого-педагогічні, спеціальні, методичні знання), діяльно-практичний (гносичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, методичні вміння), емоційний (позитивні, нейтральні та негативні емоції) та вольовий (первинні, вторинні, третинні вольові якості). Досліджено характеристики цих компонентів та встановлено взаємозв'язки між ними.

Ключові слова: професійний інтерес, структура, мотив, знання, вміння, емоція, воля.

Актуальність зазначеної проблеми є надто часом, оскільки в сучасному суспільстві виникає гостра потреба у формуванні інтересу майбутніх фахівців як основи подальшого професійного зростання.

Професійні інтереси особистості проявляються у відповідних структурних компонентах, виявлення та обґрунтування яких дає можливість окреслити шляхи формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що теоретико-методичні та практичні основи формування професійного інтересу майбутніх фахівців відображені у наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (М. Агапової, Л. Божович, С. Бондаренка, М. Гамезо, В. М'ясищева, О. Шаповал та ін.). Структуру професійного інтересу майбутніх учителів досліджують Т. Гайкова, Т. Калініна, Л. Кацова, В. Кузьмін, Л. Смеречак, А. Штифурак та ін.

Відаючи належне напрацюванням, здійсненим у цій галузі науки, слід зазначити, що питання змістової структури професійного інтересу майбутніх учителів фізики ще не знайшло свого належного обґрунтування, що зумовило актуальність дослідження, його теоретичну і практичну значущість.

Мета статті полягає у визначенні структурних компонентів

професійного інтересу майбутніх учителів фізики та їх характеристики.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи щодо виділення компонентів структури професійного інтересу. Більшість дослідників виділяють три компоненти: емоційний, інтелектуальний, вольовий (Т. Калініна, О. Копилова, Ю. Прилепко, В. Римквичене, Г. Щукіна). На присутність цих компонентів також вказують Г. Бабушкін, С. Бондаренко, Л. Кацова, Н. Курмишева, Л. Машкіна, О. Осипов, О. Скляр, але вони доповнюють структуру професійного інтересу ще мотиваційним компонентом.

У дослідженні А. Штифурак, крім цих чотирьох компонентів (мотиваційного, інтелектуального, емоційного та вольового), виділено ще й предметно-змістовий [9]. М. Агаповою представлено таку структуру професійного інтересу: мотиваційний, змістовий, емоційно-регулятивний, практичний та результативний компоненти [1, с.62-73].

Враховуючи аналіз попередніх досліджень щодо структури професійного інтересу, ми виділяємо наступні компоненти професійного інтересу майбутнього вчителя фізики: мотиваційний, когнітивний, діяльно-практичний, емоційний та вольовий. Охарактеризуємо кожен з них більш детально.

Мотиваційний компонент виражається у сукупності мотивів, стимулів, бажань, потреб, а також у життєвій позиції, світогляді, ідеалах, ціннісних орієнтирах індивідуума – всьому тому, що дозволяє виробити зацікавленість, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, сприяє усвідомленню соціальної цінності обраної студентом професії та спонукає до постійного професійного удосконалення.

Мотивація є регулятором життєдіяльності людини, джерелом активності. Існує багато підходів до визначення терміну «мотив». Зокрема, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка мотив (від лат. moveo - рухаю) трактується як спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотивів діяльності майбутніх учителів є їх різноманітні потреби [3, с.217]. Потреба розглядається як стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає

необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності [3, с.266].

Мотив професійної діяльності викликається тими потребами, які в даній конкретній ситуації набувають найбільшої цінності. У нашому дослідженні до мотивів, що впливають на формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики ми відносимо *пізнавальні* (пов'язані зі змістом та процесом професійної педагогічної діяльності) та *соціальні* (пов'язані із соціальною взаємодією). Пізнавальними мотивами будемо вважати потреби в отриманні нових фактів, закономірностей, тверджень, знань, пов'язаних з опануванням професією; в набутті умінь та навичок педагогічної професії; в реалізації своїх професійних здібностей; в самоосвіті. Соціальними – бажання бути корисним народу, Батьківщині, прагнення бути освіченим, зайняти певну позицію в суспільстві, стати професіоналом, отримати схвалення оточуючих, заслужити авторитет, реалізувати себе в житті; любов до дітей; допомога іншим.

Загалом, успіх будь-якої діяльності залежить від сформованості мотивів. Чим вищий рівень мотивації, тим більше мотивів спонукає людину до діяльності. Тому часто менш здібний, але більш вмотивований студент досягає кращих успіхів, ніж його обдарований товариш. Тобто, висока позитивна мотивація може компенсувати недостатній рівень необхідних для успішної професійної педагогічної діяльності здібностей, знань, умінь та навичок. Але в зворотному напрямку ця компенсація неможлива [5, 8].

Когнітивний компонент. В основі теоретичної та практичної підготовленості майбутніх учителів фізики до здійснення ними професійної діяльності лежать знання. Врахування рівня знань є важливим чинником у процесі формування професійного інтересу, оскільки недостатній їх рівень може спричинити появу негативних емоцій під час навчання. Це підсилить небажання вчитися, а, отже, знизить професійний інтерес. І навпаки, високий рівень знань мотивує студента до кращого опанування майбутньою професією, підвищує професійний інтерес.

До когнітивного компонента професійного інтересу майбутнього вчителя фізики ми відносимо:

- психолого-педагогічні знання (знання індивідуальних та вікових особливостей учнів; знання психологічних механізмів формування умінь та навичок; знання засобів, форм та методів процесу навчання різних категорій учнів; знання сучасних технологій навчання і виховання учнів; розуміння сутності поняття інтерес та специфіки його формування у різні вікові періоди тощо);
- методичні знання (знання теоретичних основ методики викладання фізики; знання форм і методів навчання фізики; знання з методики фізичного експерименту; знання з методики розв'язування фізичних задач; знання принципів відбору наочного і дидактичного матеріалу; знання методики саморозвитку, самовдосконалення учителя тощо);
- спеціальні знання (знання історії фізики, правильне розуміння сучасної фізичної картини світу; знання основних понять, законів і принципів усіх розділів класичної і сучасної фізики; розуміння значення теорії в розвитку фізики і ролі теоретичних методів дослідження; розуміння філософських проблем фізичної науки і процесу її розвитку тощо).

Рівень розвитку когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань.

Діяльнісно-практичний компонент охоплює комплекс умінь, спрямованих на формування в майбутнього вчителя фізики власного алгоритму професійної діяльності з метою реалізації власних професійних можливостей та їх постійного вдосконалення, активізації різних видів навчально-професійної діяльності студента.

В «Українському педагогічному словнику» термін «уміння» визначено як здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [3, с.338].

Даний компонент передбачає сформованість умінь зі здійснення професійної та самоосвітньої діяльності; умінь мотивувати і планувати діяльність, визначати її зміст; обирати форми та методи; проводити дослідну діяльність з фізики тощо. Уміння нерозривно пов'язані з мотивацією студента. Вони спонукають студента встановлювати і досягати мети, отримувати результат.

Для дослідження вмінь, що впливають на підвищення професійного інтересу майбутнього вчителя фізики, ми вважаємо за необхідне розглянути структуру діяльності вчителя, розроблену Н. Кузьміною. До складових цієї структури вчена віднесла п'ять компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний і комунікативний.

Таким чином, опираючись на праці вчених, які досліджували структуру діяльності вчителя (Н.Кузьміної, О.Дубасенюк та ін.), враховуючи специфіку нашого дослідження, ми виділили наступні групи умінь, що впливають на підвищення професійного інтересу майбутнього вчителя фізики:

- *гностичні* – уміння вивчати й аналізувати психолого-педагогічну та фахову літературу, різні педагогічні концепції, підходи до навчання; уміння аналізувати ситуації, що виникають під час професійної діяльності; уміння здійснювати діагностику і аналіз власної діяльності;
- *проектувальні* – уміння чітко визначати цілі навчання; уміння проектувати навчальний процес відповідно до пріоритетних завдань; уміння моделювати стратегічну програму розв'язання актуальних цілей і завдань; уміння планувати власну діяльність; уміння прогнозувати результати професійної діяльності і можливі труднощі в досягненні поставлених цілей;
- *конструктивні* – уміння моделювати ефективні форми роботи вчителя фізики, які спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів учнів; уміння добирати методи і прийоми діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, стимулюючи їх саморозвиток, самовиховання; уміння вибирати необхідні засоби навчання;
- *комунікативні* – уміння, пов'язані з встановленням відносин та здійсненням педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками; уміння володіти засобами вербального та невербального мовлення; уміння орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх розв'язання; уміння управляти власними емоціями, поведінкою;
- *організаторські* – уміння організувати учнів під час навчально-виховної роботи (активізувати, стимулювати, підтримувати інтерес та ін.); уміння організувати самостійну пізнавальну діяльність на уроках та в позаурочний час; уміння структурувати в часі свою педагогічну, наукову та інші види професійної діяльності; уміння якісно, чітко організувати професійну діяльність; дотримуватися правил техніки безпеки; організувати робоче місце;
- *методичні* – уміння інтегрувати знання з педагогіки та педагогічної психології зі спеціальними та методичними знаннями; уміння використовувати сучасні технології навчання фізики; уміння розвивати пізнавальний інтерес до фізики в учнів; уміння планувати, виконувати, організувати, й управляти виконанням усіх видів фізичного експерименту; уміння розробляти систему фізичних задач для засвоєння матеріалу; уміння створювати проблемні ситуації на основі фізичного експерименту, фізичних задач, теоретичного матеріалу; уміння реалізовувати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки

Процес оволодіння вказаними вміннями з обраної професії повинен здійснюватися в творчій атмосфері, що зумовить ефективність формування професійного інтересу.

Емоційний компонент професійного інтересу виявляється у емоціях майбутнього вчителя фізики, які він переживає у процесі опанування професією. Емоції (від лат. *emoveo* — хвилювати, збуджувати) – це особливий клас психічних процесів і станів, які пов'язані з інстинктами, потребами й мотивами і відображаються у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значущості явищ і ситуацій для життєдіяльності людини [2, с.540]. Отже, все, що відбувається з людиною, викликає в неї те чи інше ставлення, емоції. Події, що відбуваються у навчальній діяльності майбутніх учителів фізики, теж стають для них джерелом певних переживань, унаслідок яких виникає внутрішнє ставлення студентів до об'єктів навчально-професійної діяльності, до професійних дій. Тобто, особливо тісно емоції пов'язані з діяльністю. З одного боку, процес і результат діяльності студента викликають в нього певні емоції, з іншого – його емоції впливають на діяльність. Отже, емоції не тільки обумовлюють діяльність, а й

самі обумовлюються нею [4, с.117].

В нашому дослідженні ми використовуємо класифікацію емоцій залежно від стану задоволення потреб:

- позитивні (зацікавленість, радість, задоволення, гордість, натхнення, прояв уваги, захоплення, здивування, успіх, повага, упевненість, задоволеність собою);
- нейтральні (байдужість, стан спокійного творення тощо);
- негативні (невдоволення, нудьга, страх, сором, гнів, ворожість, засмучення, відчай, депресія, відрив, інертність, страждання).

Позитивні емоції виявляються у переживаннях майбутнього вчителя у зв'язку з позитивним ставленням до професії, до людей даної професії, з перспективою працювати, що є умовою виникнення інтересу. Позитивні емоції виникають в процесі освоєння професії, безпосередньо в трудовій діяльності. Ці емоції є ознакою наявності професійного інтересу і сприяють його зміцненню.

Поряд із позитивними емоціями, професійний інтерес може супроводжуватися на окремих етапах і негативними емоційними переживаннями, пов'язаними з незадоволеністю окремими аспектами професійної праці. Негативні емоції на загальному позитивному тлі цілеспрямованості, при відповідному рівні морально-вольових якостей, викликають критичне ставлення до своєї діяльності, прагнення змінити її характер, домогтися більш високих результатів, тобто можуть відігравати роль позитивного стимулу [6].

Отже, у структурі професійного інтересу майбутнього вчителя фізики емоційний компонент має велике значення: емоції сигналізують про наявність потреб, виявляють ставлення до предмета потреби, тобто оцінюють, якою мірою він відповідає їхньому індивідуальному характерові, відбиває переживання, пов'язані з процесом мотивації, виявляють оцінку результатів діяльності, тобто якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній. Таким чином, емоції ніби супроводжують професійну діяльність майбутніх учителів фізики, збуджуючи або зменшуючи інтерес до неї [6].

Вольовий компонент професійного інтересу майбутнього вчителя фізики виявляється у подоланні труднощів при досягненні поставленої мети в зв'язку з вивченням та опануванням професією. Воля - свідомо саморегуляція людиною своєї поведінки й діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатися свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні і внутрішні перешкоди [3, с.58].

Воля виконує дві взаємопов'язані функції - спонукальну й гальмівну. Спонукальна функція забезпечує активність людини в подоланні труднощів і перешкод. Якщо в студента відсутня актуальна потреба виконувати дію, але при цьому необхідність виконання її він усвідомлює, воля створює допоміжне спонукання, змінюючи смисл дії (робить його більш значущим), зумовлюючи переживання, пов'язані з передбаченими наслідками дії. Гальмівна функція виявляється у стримуванні небажаних виявів активності. Ця функція найчастіше виявляється в єдності зі спонукальною. Майбутньому вчителю необхідно навчитися гальмувати виникнення небажаних мотивів, виконання дій, поведінку, які суперечать уявленню про зразок, еталон і здійснення яких може поставити під сумнів або зашкодити його авторитету.

Вольова регуляція діяльності являє собою свідоме, опосередковане цілями і мотивами діяльності створення стану оптимальної мобілізованості, потрібного режиму активності, концентрації цієї

активності на найбільш важливих фактах. Вона сприяє підвищенню ефективності відповідної діяльності [3, с.429]. Вольова регуляція проявляється у відповідних вольових якостях, які поділяються на три групи: *первинні, вторинні та третинні*. Такі вольові якості майбутнього вчителя фізики як енергійність, наполегливість, витримка відносять до первинних, або базових. Вольовий студент відрізняється рішучістю, сміливістю, впевненістю, тобто вторинними, або похідними якостями. Третя група (третинні) якостей, що відображають волю майбутнього вчителя, пов'язані з морально-ціннісними орієнтаціями та його відношенням до праці. Це – відповідальність, цілеспрямованість, дисциплінованість, принциповість, ініціативність тощо [7, с.424-433].

Охарактеризуємо вольові якості, формування яких у майбутніх учителів сприятиме розвитку професійного інтересу. Енергійність - це здатність студента вольовими зусиллями швидко підняти активність до необхідного рівня. Під наполегливістю розуміють вміння домагатися мети, переборюючи труднощі й перешкоди. Наполегливий студент правильно оцінює обставини, знаходить у них те, що допомагає досягненню мети. Така особистість здатна до тривалого і неослабного напруження енергії, неухильного руху до поставленої мети. Витримка - це здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати (послаблювати, сповільнювати) дії, почуття та думки, що заважають освоєнню професії. Рішучість студента виражається у вмінні швидко та впевнено приймати обдумані рішення у складній ситуації. Сміливість - це здатність зберігати стійкість, поводити себе активніше і не знижувати якість діяльності у ризикових ситуаціях. Відповідальність — це вольова якість, яка забезпечує дотримання майбутнім учителем певних норм і можливість відповідати за наслідки своїх дій. Цілеспрямованість полягає в умінні студента керуватися у своїх діях і вчинках поставленими цілями. Цілеспрямована особистість завжди спирається на загальну, часто віддалену мету і підпорядковує їй свою конкретну мету. Під дисциплінованістю розуміють можливість впорядковувати свою поведінку відповідно до вимог. Ініціативність – це вольова якість, яка полягає в умінні майбутнього вчителя знаходити нові, нестандартні рішення, проявити творчість у їх виконанні. Принциповість – це вміння студента керуватися у своїх вчинках і поведінці стійкими принципами й переконаннями [4, с.134-135].

Загалом, усі вольові якості взаємопов'язані, доповнюють одна одну. Вони виступають вирішальною умовою вольової стійкості особистості: неохайності її до негативних впливів, збереження ефективності діяльності в складних ситуаціях.

Отже, воля і вольові якості є однією з важливих психологічних передумов успішного подолання труднощів, для підтримки і збереження високої працездатності. Разом з тим, у вольових зусиллях виявляються знання, навички, досвід, індивідуальні особливості, мотиви і світогляд студентів, які необхідні в їх майбутній професійній діяльності. Цим пояснюється необхідність урахування механізмів волі у процесі формування професійних інтересів майбутніх учителів фізики [6].

Таким чином, до змістової структури професійного інтересу ми відносимо: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційний та вольовий компоненти. Становлення кожного компонента пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. Крім того, необхідно відмітити, що всі компоненти професійного інтересу взаємопов'язані, тому важливим є формування кожного з них.

Література та джерела

1. Агапова М.Б. Формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки: дис...кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Марина Борисівна Агапова. – Житомир: держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2008. – 297 с.
2. Большой психологический словарь / [под общ. ред. Б.Г.Мещерякова, В. П. Зинченко]. – 3-е изд, доп. и перераб. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2007. – 627 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
4. Загальна психологія. Навчальний посібник [О. П. Сергєнкова, О.А.Столярчук, О.П.Коханова, О.В.Пасєка] – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
5. Занюк С. Психологія мотивації. Теорія і практика мотивування. Мотиваційний тренінг / С. Занюк. – М.: Издательство: Ника-Центр, Эльга-Н, 2001. – 352 с.
6. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Лариса Іванівна Кацова. – Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 22с.
7. Немов Р.С. Психологія: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн.

- 1: Общие основы психологии. – 688 с.
8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
9. Штифурак А.В. Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Анатолій Володимирович Штифурак. – Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.

В статье представлен анализ структуры профессионального интереса в психолого-педагогической литературе. Выделены структурные компоненты профессионального интереса будущих учителей физики, к которым отнесены мотивационный (познавательные, социальные мотивы), когнитивный (психолого-педагогические, специальные, методические знания), деятельностно-практический (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, методические умения), эмоциональный (положительные, нейтральные и негативные эмоции) и волевой (первичные, вторичные, третичные волевые качества). Исследованы характеристики этих компонентов и установлены взаимосвязи между ними.

Ключевые слова: профессиональный интерес, структура, мотив, знания, умения, эмоции, воля.

In the article the analysis of professional interest's structure in the psychological and pedagogical literature is presented. The structural components of the future physics teacher's professional interest are highlighted: motivational (cognitive, social motives), cognitive (psycho-pedagogical, specialized, methodological knowledge), activity-practical (gnostic, design, constructive, communication, organizational, methodological skills), emotional (positive, neutral, and negative emotions) and volitional (primary, secondary, tertiary volitional qualities). The characteristics of these components and linkages between them are installed.

Key words: professional interest, structure, motive, knowledge, skills, emotions, will.

УДК 371

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТРЕБ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

Хмуринська Тетяна Олександрівна

м.Хмельницький

У статті розкрито окремі питання дослідження потреб гетерогенної групи – обдаровані діти, представлені результати дослідження та здійснено їх аналіз. Надано аналітичну інформацію про чисельність обдарованих дітей та їх особливі потреби, а також готовність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з ними. Представлено отримані результати анкетування, які висвітлюють конкретні потреби обдарованих дітей.

Ключові слова: обдаровані діти, потреби обдарованих дітей, робота з обдарованими учнями.

Постановка проблеми. Питання виховання та розвитку всебічно розвиненої та творчої особистості дитини завжди була і є актуальною. Сучасний інформаційний, культурний, соціально-економічний стрімкий розвиток суспільства вимагає від підростаючого покоління поглиблених знань, умінь, навичок і творчих підходів в різних сферах науки і культури. У цій парадигмі науковцями надається особливе значення вихованню і навчанню обдарованої дитини, інтелектуально-розвиненої, з високими моральними якостями і т. д.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дитячої обдарованості, особливостей роботи з обдарованими дітьми, готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми є актуальними на сьогоднішній день і стали предметом дослідження ряду наукових праць. Питання обдарованості вивчалось і психологами, і педагогами як в Україні, так і в близькому і далекому зарубіжжі (В. Алфімов, О. Антонова, В. Давидов, В. Доротюк, Ю. Гильбух, Т. Зорочкіна, О. Кульчицька, Н. Лейтес, А. Матюшкін, О. Музика, Г. Тарасова, О. Зазимко, І. Карпова, Ю. Клименюк, С. Рубінштейн, та ін.). Усі вони розділяють думку про те, що даній гомогенній групі необхідно надавати особливу підтримку і, особливо, у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Вивченням обдарованих учнів, що досягли видатних результатів порівняно з однолітками, аналізом психолого-педагогічних умов розвитку академічної обдарованості старшокласників, та дослідженням форм та методів роботи з даною категорією школярів займається Ващук О. В.; напрямки роботи шкільного соціального педагога з обдарованими дітьми та їх найближчим оточенням досліджує Н.П.Павлик.

Школі, як соціальному інституту, що виконує соціальне замовлення суспільства, відводиться особлива роль в розкритті

дитячих здібностей та обдарованості, а також у створенні оптимальних умов для удосконалення, розквіту цих можливостей. У зв'язку з цим, щороку в українських загальноосвітніх навчальних закладах поглиблюються і ускладнюються навчальні програми підготовки школярів, акцентується увага педагогів на підвищенні рівня інтелектуальних знань, розвитку здібностей та особистісної креативності учнів. Особливу увагу на сучасному етапі розвитку української освіти, в даному контексті, заслуговує питання вдосконалення системи організації та забезпечення навчально-виховного процесу, переходу загальноосвітніх навчальних закладів до нового стану, забезпечити надання широкого спектру якісних освітніх послуг, в залежності від потреб суспільства в цілому та обдарованої дитини зокрема.

Метою статті є здійснити аналіз результатів дослідження потреб обдарованих дітей середньої та старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Необхідно підкреслити, що в системі освіти України є певний досвід роботи з обдарованими дітьми, створено відповідну нормативно-правову базу. Проблема обдарованості дітей відображена в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту». Розроблені та функціонують програми всеукраїнського рівня: Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю (Постанова Кабінету Міністрів України); Державна цільова соціальна програма «Школа майбутнього» (Постанова Кабінету Міністрів України). Для розвитку загальнодержавних підходів щодо підтримки обдарованих дітей було прийнято розпорядження Кабінету Міністрів України «Про створення Інституту обдарованої дитини» в структурі Академії педагогічних наук України.

За визначенням психологічної енциклопедії автором-упорядником якої є Степанов О. М. «Обдарованість загальна – це рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон інтелектуальних можливостей людини і забезпечує досягнення значних успіхів у виконанні різних видів діяльності». Також, автор зазначає, що загальна обдарованість «є основою для формування багатьох здібностей і результатом розвитку спеціальних здібностей» [4, с.228].

Енциклопедія освіти, головним редактором якої є Кремень В. Г., дає наступне визначення обдарованих дітей. «Обдаровані діти – діти, які мають високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей». В даному джерелі зазначається, що «обдаровані діти відрізняються високою допитливістю і дослід-

ницької активністю. ... У обдарованих дітей підвищена біохімічна і електрична активність мозку, тому обмеження їх активності може провокувати негативні реакції невротичного характеру. У таких дітей яскраво виявлена здатність відкривати причинно наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки, особливо вони захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем» [2, с.596-597]. Дані визначення підкреслюють необхідність особливого педагогічного психологічного підходу до навчально-виховного процесу з обдарованими дітьми.

Сучасні діти, надзвичайно мобільні, креативні та ініціативні. Вони мають високий рівень обдарованості в різних сферах: культура, мистецтво, спорт, інтелектуальна обдарованість і т.д. Про це свідчать результати проведеного нами дослідження в 11 загальноосвітніх навчальних закладах різного типу: середні загальноосвітні школи, спеціалізовані загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, колеїум та навчально-виховні комплекси міста Хмельницького, респондентами якого стали учні 7-11 класів та педагоги. Всього в анкетуванні прийняли участь 1024 учні та 120 педагогів.

За результатами обробки даних, отриманих в ході дослідження, нами встановлено, що 26,3% респондентів вважають, що видатними у них є розумові (інтелектуальні) здібності, 31,8% - фізичні (спортивні), 26,7% - художні (в сфері мистецтва), 8,9% учнів назвали своїми талантами комунікативні, організаторські, журналістські та інші, і тільки 6,4% вважають, що у них немає особливих талантів, визначеної обдарованості.

Педагоги також підтверджують цей факт відповідаючи на питання «Чи є серед Ваших учнів ті, чії успіхи значніше, ніж у інших учнів?» 80% дали відповідь «так», 15% - «ні», 5% педагогів вибрали відповідь «важко відповісти»

Отримані результати ще раз підтверджують актуальність даної проблеми, а також те, що здібних, обдарованих, талановитих дітей досить багато і вони потребують особливої уваги, підходу і звичайно високого рівня підготовки і умінь педагогів у роботі з такими дітьми. Саме тому, перед педагогами загальноосвітніх навчальних закладів стоїть завдання не пропустити повз увагу таких дітей, допомогти їм виявити, розкрити і розвинути їх здібності, таланти, обдарованості.

Одним із завдань проведеного нами дослідження було визначення потреби учнів у педагогічному супроводі. Учням було поставлено ряд запитань: - «Чи є у тебе можливість займатися (консультуватися) з учителями індивідуально з питань які тебе цікавлять?». «Так» відповіли - 41,3% учнів; «Ні, такої можливості немає» - 13,9%; «Іноді», «Важко відповісти» - 44,8%.

- «Чи вважаєш ти, що до вчителя можна звернутися навіть з дуже складним питанням?». Школярі відповіли «Так» - 33,2%; «Ні» - 21,7%; «Не знаю, зазвичай я сам знаходжу відповіді», «Важко відповісти» - 45,1%.

- «Як ти вважаєш, чи враховують вчителі твої індивідуальні особливості, запити та інтереси?». «Так, враховують» відповіли - 72,9%; «Ні, не враховують» - 14,2%; «Не завжди», «Важко відповісти» - 13%.

- «Як часто ти можеш розраховувати на підтримку вчителя в розв'язанні складної особистої проблеми?». Учні відповідали так: «Завжди» - 18,2%; «Ніколи» - 21,8%; «Іноді», «Важко відповісти» - 60%.

- «Чи є у тебе можливість на уроках вирішувати творчі цікаві задачі?»: «Так, це буває часто» - 21,7%; «Ні, всі завдання схожі одне на одного» - 16,7%; «Іноді», «Важко відповісти» - 62,2%.

Також, у ході дослідження здійснювалась оцінка наявності потреби школярів в отриманні якісної освіти, шляхом аналізу відповідей учнів на питання анкети: «Чи подобається тобі вчитися в школі?», та «Чи часто ти сам вирішуєш, що вивчатимеш і на якому рівні?» 61,6% опитаних учнів зазначає, що їм подобається навчатися, 16,8% учнів обрали відповідь «ні» та 21,6% не змогли дати однозначну відповідь «так» чи «ні» і тому обрали варіант «важко відповісти». На питання «Чи часто ти сам вирішуєш, що вивчатимеш і на якому рівні?» 47,2% учнів дали відповідь «так»,

17,6% - «ні» та 35,3% - «важко відповісти».

Отже, більшості учнів шкільне навчання подобається і вони частково мають можливість обирати, що і на якому рівні вивчати. Таким чином, потреба у отриманні якісної освіти є актуальною для сучасних учнів, та на думку більшості респондентів вони мають можливість.

Наступною, ми визначили, потребу у творчій реалізації. Аналіз отриманих відповідей та їх порівняння дозволяють зробити висновок, що учням загалом подобається процес навчання у школі, і потреба у творчій реалізації для них є актуальною, проте недостатньо реалізованою. Учні відзначають, що на уроках не часто є можливість обговорювати складні, незвичайні теми, чи самому вирішувати, що вивчати і на якому рівні. Також респонденти відзначають, що приймати участь у конкурсах та олімпіадах їм пропонують нечасто, а 30% зазначають, що їм часто усе стає нецікаво. Такі відповіді можна тлумачити як відсутність особливих здібностей у цих учнів і тому їх не запрошують на олімпіади. Хоча і не виключений варіант, що педагоги, часом, не звертають особливої уваги на талановитих, обдарованих дітей.

У ході дослідження визначався також рівень задоволення потреби в повазі до себе. Біля 30% респондентів, вважають, що їх несправедливо оцінюють, учні та вчителі, 64,1% учнів не завжди можуть контролювати свої емоції, проте 72,1% - відзначають, що вчителі враховують індивідуальні особливості учнів.

В результаті порівняння відповідей на поставлені питання, окремо кожного учня, було встановлено, що потреба у повазі загалом є актуальною для учнів середніх та старших класів. Проте близько 30% відмічають певну незадоволеність даної потреби. Це прослідковується у відповідях про те, що їх часом несправедливо оцінюють, не враховують їхні індивідуальні особливості, у них не сформоване прагнення до першості у навчальних справах. Категоричними у своїх негативних відповідях були 17,5% учнів, які підкреслюють повну несправедливість у їх оцінюванні зі сторони як учнів так і педагогів, їм часто нецікаво навчатися у школі і спілкуватися з однокласниками. Можна зробити висновки, що потреба у повазі до себе для них не є основною, адже такі відповіді можуть свідчити про те, що вони не намагалися, щось зробити для того щоб завоювати повагу з боку оточуючих.

53,5% респондентів в переважній більшості обирали варіанти відповіді «Не знаю», «Іноді», «Важко відповісти» - це може свідчити про те, що ці учні не задавалися питанням про потребу в повазі до себе інших, і така проблема не є для них, поки що, найактуальнішою.

Проведений нами аналіз отриманих результатів показав, що більшість учнів не мають можливості звертатися до вчителя за додатковою консультацією або індивідуальною допомогою або ніколи не зверталися, тому що, не знають як це зробити, і не знають що це взагалі можливо. Відповідаючи на поставлене нами в анкеті запитання: «Як ти вважаєш, чи враховують вчителі твої індивідуальні особливості, запити та інтереси?», Майже 73% учнів відповіли «Так», з чого випливає, що вчителі зацікавлені в своїх учнях, зокрема, в тому, щоб допомогти їм виявити і розвинути їх здібності, таланти і задовільнити навчально-виховні потреби учнів. Однак, відповідаючи на запитання анкети: «Як часто ти можеш розраховувати на підтримку вчителя в розв'язанні складної особистої проблеми?», Тільки - 18,2% учнів відповіли - «Завжди»; майже 82% учнів дали відповіді: «Ніколи», «Іноді» або «Важко відповісти».

Висновок. Отже, отримані результати, їх кількісний та якісний аналіз показують, що питання дослідження особливих потреб обдарованих школярів є досить актуальним на сьогоднішній день. Результати дослідження та їх аналіз вказують на те, що обдаровані учні мають особливі потреби у шкільному просторі і подальшого вивчення потребують методики діагностики дитячої обдарованості, розробка методики роботи з даною групою дітей та удосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми.

Література та джерела

1. Ващук О.В. Вивчення потреб академічно-обдарованих старшокласників та умов успішної реалізації їх обдарованості // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 67. Серія "Педагогічні науки". - Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2013. - С.108-113
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.

3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> – Загол. з екрану.
4. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К: «Академвидав», 2006. – 424с.

В статье раскрыты отдельные вопросы исследования потребностей гетерогенной группы – одаренные дети, представлены результаты исследования и осуществлен их анализ. Предоставлено аналитическую информацию о численности одаренных детей и их особые потребности, а также готовность педагогов общеобразовательных учебных заведений к работе с ними. Представлены полученные результаты анкетирования, освещающих конкретные потребности одаренных детей.

Ключевые слова: одаренные дети, потребности одаренных детей, работа с одаренными учащимися.

The article deals with some issues of researching the needs of heterogeneous groups – gifted children. The results of the carried out research have been provided. The analytical information on the number of gifted children and their special needs and readiness of teachers of secondary schools to work with them has been mentioned. The results of the survey, covering the specific needs of gifted children, have been provided.

Key words: gifted children, the needs of gifted children, work with gifted children.

УДК 37.013.42+37

СПЕКТР ПРОФЕСІЙНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ЦЕНТРАХ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ ТА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ЇХ ВИКОНАННЯ

Шеремет Алла Михайлівна

м.Хмельницький

У статті проаналізовано професійну діяльність майбутніх соціальних педагогів у роботі з клієнтами соціальних центрів матері і дитини. Автором досліджено спектр проблем з якими звертаються клієнти у центри. Висвітлено основні завдання, функції та провідні напрямки практичної роботи соціального педагога, що працюватиме у центрах. На основі опитування та анкетування встановлено дійсний стан готовності студентів до професійної діяльності у соціальних центрах матері і дитини.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, соціальні центри матері і дитини, професійні обов'язки, готовність.

У нашій державі сьогодні спостерігається суттєвий спад виробництва через нестабільну соціально-економічну та політичну ситуацію. Як результат такого стану речей відбувається зниження рівня життя більшості населення. Можемо констатувати ще одну гостру проблему сучасної української дійсності зниження моральних цінностей у суспільстві та зростання насильства і злочинності. Усі названі чинники призвели до втрати поваги до материнства та збільшення кількості соціального і біологічного сирітства. Відзначимо, що саме ставлення до материнства та дитинства є найкращими індикаторами благополуччя та соціальної зрілості суспільства.

Для профілактики соціального сирітства Україна зобов'язалась забезпечити розвиток сімейних форм виховання дітей, позбавлених батьківського піклування та підтримувати сім'ї з дітьми, які опинились у кризовій ситуації. У практичному аспекті для реалізації поставленого завдання в нашій державі створюються соціальні установи нового типу – Соціальні центри матері і дитини. Одним із найвагоміших завдань цих соціальних структур є надання різних видів допомоги (соціально-педагогічної, психологічної, правової, медичної) клієнтам, до яких належать жінки на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матері з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають їм виконанню материнських обов'язків. У соціальних центрах матері і дитини жінки мають змогу отримати як педагогічні консультації так і психологічну підтримку, а також отримати комплекс послуг щодо соціально-педагогічного супроводу та здобути практичні навички по догляду за своїми дітьми.

Беручи до уваги той факт, що зазначені центри є доволі новими соціальними структурами, то особливої актуальності потребує питання про теоретичну та практичну підготовку кваліфікованих фахівців, які здатні високому професійному рівні працювати із клієнтами. До таких фахівців, у першу чергу, відносяться соціальні педагоги, практичні психологи та соціальні працівники. Зауважимо, що питання професійної підготовки майбутніх соціальних

педагогів у своїх наукових публікаціях висвітлювали О.Безпалько, П.Гусак, І.Зверева, А.Капська, О.Карпенко, І.Козубовська, Л.Міщик, В.Поліщук, С.Харченко, та ін. Проведений аналіз наукової літератури дає підстави для констатації того, що психолого-педагогічні аспекти життєдіяльності та проблеми сім'ї, а також сімейного виховання досліджувалися А.Антоновим, Н.Кузнєцовою, А.Мудрик. Теоретичні та практичні питання підготовки молоді до сімейного життя вивчали З.Зайцева, В.Постовий, Є.Сичова та ін. Зміст та складові усвідомленого батьківства розкрито у роботах І.Братусь, Л.Буніної, В.Кравця, Г.Лактіонової. Проте ще й нині спостерігається певний дефіцит практичних напрацювань, які стосуються професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики соціального та біологічного сирітства. Потребують вивчення теоретико-практичні аспекти, які пов'язані із практичними механізмами формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у соціальних центрах матері і дитини. Усе вище означене й було покладено в основу написання статті.

Мета статті – проаналізувати спектр професійних обов'язків майбутніх соціальних педагогів у Соціальних центрах матері і дитини та дослідити стан готовності студентів їх виконувати.

Майбутній соціальний педагог у фаховому аспекті повинен розглядатися як суб'єкт діяльності, який володіє ґрунтовною системою професійних цінностей та має міцні теоретичні знання і сформовані практичні уміння. Критерієм сформованості професіоналізму є готовність майбутнього соціального педагога до самостійного здійснення багатопрофільної практичної діяльності. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери сьогодні набуває вагомого значення через зростаючий рівень запитів, які пред'являють до нього клієнти. Майбутній фахівець, вступаючи у професійне життя, має уміти надати психолого-педагогічну допомогу на високому рівні професійної компетентності. Серед клієнтів майбутніх соціальних педагогів можуть бути жінки, які не готові до виконання своїх материнських обов'язків. Зазвичай, такі клієнти можуть перебувати у Соціальних центрах матері і дитини. Таким чином – ці структури також потрапляють у спектр професійної діяльності, де може працювати майбутній соціальний педагог.

Як зазначає І.Зверева та Ж.Петрочко [2, с.15] нині в Україні розвинута система роботи щодо запобігання і подолання проблеми відмови від новонароджених дітей, наявний широкий спектр соціальних, соціально-педагогічних послуг, які надаються молодим матерям: допомога психологів, соціальних працівників та педагогів, надання всієї необхідної інформації, забезпечення безкоштовним харчуванням, створення належних житлово-побутових умов для матері та дитини, забезпечення нормальної жит-

тедіяльності, сприяння здобуття освіти, медичне обслуговування, захист прав та інтересів у спеціальних центрах. Проте, варто наголосити на тому, що не усі матері, які мають намір, в силу різних об'єктивних та суб'єктивних причин, залишити власну дитину знають про ці Центри та послуги, які там надаються.

Отже, варто коротко дослідити загальні питання діяльності Соціальних центрів матері і дитини та розглянути спектр професійних обов'язків у них соціального педагога. Соціальні центри матері і дитини (Центри) призначені для тимчасового проживання жінок на сьомому – дев'ятому місяці вагітності та матерів з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнського обов'язку. Встановлено, що основна мета діяльності Центрів є запровадження нових форм соціальної підтримки жінок та запобігання відмови батьків від новонароджених дітей. Зупинимось на характеристиці клієнтів, які є цільовими користувачами послуг Соціальних центрів матері і дитини. До таких клієнтів, в першу чергу, належать:

- одинокі матері;
- неповнолітні, мами з дітьми, які постраждали від насилля;
- жінки на останніх місяцях вагітності, коли існує ризик, що вони залишать дитину після народження;
- матері та вагітні жінки, які зростали в інтернатних закладах.

Встановлено, що загальний соціальний портрет більшості клієнтів центрів матері і дитини – це молоді жінки, які мають середню освіту та випускниці інтернатних закладів, що мають недостатню кількість знань та практичних навичок піклування про власне здоров'я та здоров'я своєї дитини, а також у них є незадовільні матеріально-побутові умови для проживання та виховання дитини.

Зупинимось на характеристиці основних завдань Центрів. До основних завдань, які виконують працівники Центрів можна віднести наступні: забезпечення першочергових потреб клієнтів на період вирішення їх складних життєвих обставин; надання соціальної, психологічної, юридичної підтримки матерям з метою подолання складних життєвих обставин; створення належних житлово-побутових умов для нормальної життєдіяльності матері та дитини й забезпечення дитині належного догляду без відокремлення від матері; підготовка матері з дитиною до успішної адаптації у суспільстві; створення сприятливих умов для розвитку дитини; захист прав та інтересів дітей та жінок, які там тимчасово проживають. Зауважимо, що до виконання цих завдань майбутнього соціального педагога доцільно готувати ще зі студентської лави.

З практичної точки зору, як зазначають науковці [1; 3; 5; 6], майбутній фахівець, що прийде на роботу в Центр повинен бути готовим до виконання певних функцій, серед яких найголовнішими є:

- проведення попередньої співбесіди з жінками та ознайомлення їх з правилами внутрішнього розпорядку;
- організація психологічної діагностики та надання психолого-педагогічної допомоги жінкам, що перебувають акушерсько-гінекологічних, неонатологічних та педіатричних відділеннях;
- розробка конкретного плану соціального супроводу (визначення методів та форм роботи) осіб, які тимчасово проживають у Центрі;
- проведення соціального інспектування (нагляд, контроль, аналіз та експертиза) умов проживання осіб після вибування із Центру;
- допомога у виконанні індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в соціум осіб, які тимчасово проживають у центрі;
- проведення обліку соціально-педагогічної роботи з особами, які тимчасово проживають у Центрі, підготовка статистичних, інформаційних та аналітичних матеріалів, які належать до компетенції фахівців Центру.

Отже, з метою забезпечення належної діяльності Соціальних центрів матері і дитини у їхній штат введено посаду соціального педагога, на якого безпосередньо покладено такі функції, як: забезпечення ефективного виконання покладених на Центр завдань щодо участі у реалізації державної молодіжної політики у сфері

соціальної адаптації та підготовку до самостійного життя осіб з числа одиноких матерів, неповнолітніх матерів, що потрапили в складні життєві обставини. На основі опрацювання наукової літератури [3; 6; 7] встановлено, що соціальний педагог Центру допомагає жінкам набути навички догляду за дитиною, готує їх до самостійного ухвалення рішень щодо розв'язання своїх життєвих проблем. Тобто, соціальний педагог повинен навчити жінок захищати власні права і права своєї дитини, налагоджувати контакти з родичами, біологічним батьком своєї дитини, оформити документи для отримання соціальної допомоги, а також посильно допомагає у розв'язанні життєво важливих питань, надає підтримку у продовженні навчання, відвіданні професійних курсів.

До основних службових обов'язків соціального педагога, який працюватиме у Центрі належать: проведення соціально-психолого-педагогічної роботи щодо організації та запровадження нових форм соціальної підтримки жінок та запобігання відмови батьків від своїх новонароджених дітей, здійснення соціального супроводу; вплив на подолання особистих, міжособистісних, внутрішньо-сімейних конфліктів, надання необхідної консультативної, психолого-педагогічної допомоги; дотримання педагогічної етики, повага до особистості, захист її від насильства, пропаганда здорового способу життя; проведення групових та індивідуальних занять з метою корекції та реабілітації психоемоційного стану мешканців.

Як констатує у своїй статті Н. Олексюк [4], соціальний педагог повинен бути готовим до впровадження у свою практичну діяльність різноманітних форм соціально-педагогічної діяльності з матерями-відмовницями, які «мають специфічні ознаки: функціональність (пріоритетність для певного напрямку соціально-педагогічної діяльності), структурність (відповідність спеціальним вимогам до підготовки та проведення окремих типів форм), та інтегративність (результати, одержані при використанні одних форм, сприяють впровадженню інших)» [4, с.121]. Таким чином, різноманітність форм діяльності з клієнтами сприятиме усвідомленню материнству та зменшенні кількості жінок, які відмовилися від своїх новонароджених дітей.

Зазначимо, що ефективність соціально-педагогічних послуг, які отримують клієнти соціальних центрів матері і дитини повністю залежить від кваліфікованості соціальних фахівців, які там працюють. Виходячи з цього, ми поставили собі завдання з'ясувати стан готовності студентів випускного курсу до практичної діяльності з клієнтами Центрів. З цією метою нами було розроблено анкетування для студентів, у якому взяли участь майбутні соціальні педагоги, що здобувають освіту в Хмельницькому національному університеті, Тернопільському національному університеті імені Володимира Гнатюка, Бердянському державному педагогічному університеті, Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки загальною кількістю 160 студентів. Анкетування передбачало дослідження спектру професійних обов'язків майбутніх соціальних педагогів у Соціальних центрах матері та дитини.

Ми, зокрема, просили студентів розробити бесіду з вагітними жінками щодо усвідомленого материнства. Встановлено, що практично усі запитання були поверховими та не були змотивованими. Викладацька комісія встановила, що лише бесіди 27 (16,87%) студентів можна вважати розробленими на належному рівні. У процесі анкетування було встановлено що, на превеликий жаль, більшість студентів не знають технології потрапляння юної матері до Центру та не можуть підготувати юну матір до розміщення у Центр. Також під час усної бесіди нами було встановлено, що майбутні соціальні педагоги не орієнтуються в посадових обов'язках, функціях, правах соціального педагога в Соціальних центрах матері і дитини.

Відрадним вважаємо той факт, що під час констатувального дослідження з'ясовано, що студенти переконані у тому, що професійна діяльність соціального педагога у Центрах є досить вагомою та потрібною з огляду на демографічні та психолого-педагогічні проблеми нашого суспільства. Суттєвий позитив вбачаємо у тому, що більшість студентів 135 (84,37%) переконані необхідності ґрунтовних теоретичних знань та сформованості практичних умінь у роботі з клієнтами Соціальних центрів матері і дитини. Отже, мож-

на констатувати про доцільність цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності зі студентами у зазначеному напрямку.

Висновки. Отже, для попередження відмов від дітей раннього віку в Україні створюються установи нового типу – соціальні центри матері і дитини. Студенти, що придуть на роботу у ці структури повинні уміти надати клієнтам соціально-педагогічну, психологічну, правову, медичну допомогу жінкам на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерям з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, які не дають їм можливість належним чином виконати материнські обов'язки. У процесі дослідження встановлено недо-

статній рівень підготовки студентів у цьому напрямку та визначено необхідність додаткової діяльності зі студентами спеціальності соціальна педагогіка до роботи з клієнтами Соціальних центрів матері і дитини. Такий підхід допоможе майбутньому фахівцеві, що працюватиме в соціально-педагогічній сфері стати професіоналом та кваліфіковано надавати допомогу клієнтам Центрів у розв'язанні психолого-педагогічних проблем.

Перспективи наших подальших досліджень лежатимуть у площині розробки практичних механізмів вдосконалення готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у Соціальних центрах матері і дитини.

Література та джерела

1. Зайцева З.Г. Діяльність центрів соціальних служб для молоді щодо здійснення соціальних робіт з молоддю сім'ю в Україні / З.Г.Зайцева // Соціальна робота : теорія, досвід, перспективи. – 2006. – 256 с.
2. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей : [методичний посібник] / [за заг. ред. І.Д.Зверєвої, Ж.Д.Петрочко]. – К.: Століття, 2008. – 228 с.
3. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / [за ред. Г.М.Лактіонової]. – К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд. – 2006. – 96 с.
4. Олексюк Н.С. Зміст роботи соціального педагога щодо попередження відмови від новонароджених дітей / Н.С.Олексюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 679. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. – С.117-124
5. Робота з сім'ями, які потребують професійної соціально-педагогічної підтримки / [за ред. Т.Ф.Алексєєнко]. – К.: Основа-Принт, 2007. – 128 с.
6. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: Навчально-методичний посібник / [Капська А.Й., Олексюк Н.С., Калаур С.М., Фалинська З.З.]. – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.
7. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник / І.Д.Зверєва та ін. – К.: Держслужба, 2006. – 104 с.

В статтє проанализировано професіональну діяльність будучих соціальних педагогів в роботі з клієнтами соціальних центрів матері і ребенка. Автором изучены проблеми, с которми обрацаются клієнти в центри. Освещены основныє задачи, функции и направления практической деятельности соціального педагога, который будет работат в центре. На основани проведенного опроса и анкетирования установлен уровень готовности студентів у професіональній діяльності в соціальних центрах матері і ребенка.

Ключевые слова: будучие соціальныє педагоги, центри матері і ребенка, професіональныє обязанности, готовность.

The article analyzes the professional activity of future social teachers during their work with clients in Centres for Mothers and Children. The author has researched the spectrum of problems the customers are facing when they are applying to the centers. The major tasks, functions and leading areas of practical work of the social teacher who will work in the center have been highlighted. On the basis of the survey and the questioning the actual state of students' readiness for professional careers in social Centres for Mothers and Children has been discovered.

Key words: future social teachers, social Centres for Mothers and Children, professional responsibilities, willingness.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 32

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 20.11.2014. Підписано до друку 27.11.2014.
Формат 60x84/8. Папір офс. Гарнітура Arial Narrow.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 23,94. Наклад 300 прим.

Віддруковано з готового оригінал-макета
на поліграфічній базі факультету суспільних наук
Ужгородського національного університету